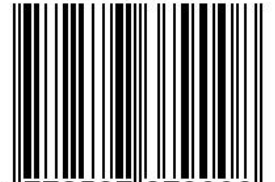


ISSN 2587-3792

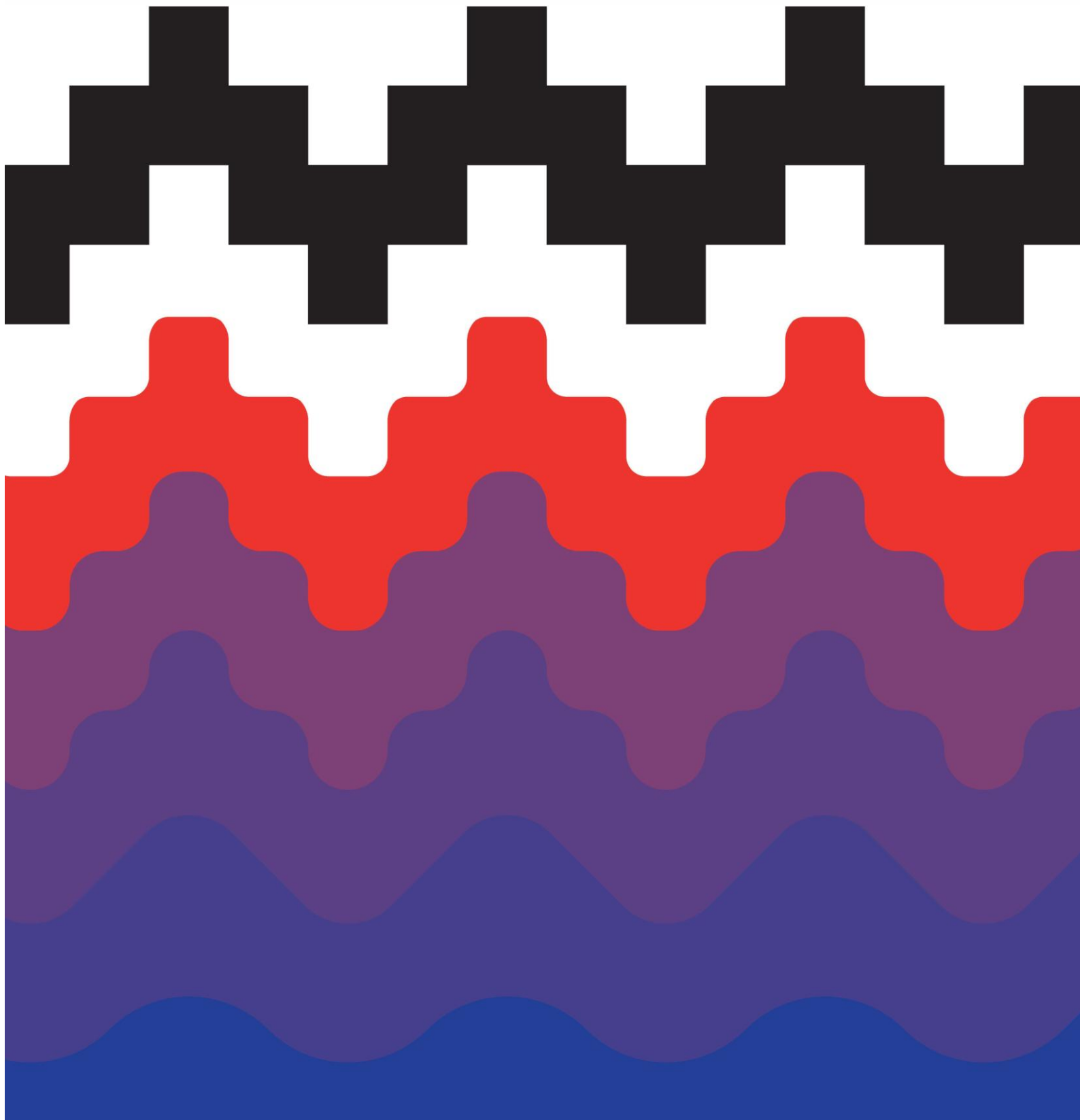


9 772587 379008 >

JURNALUL UMANITAR MODERN

2019

No 1



JURNALUL UMANITAR MODERN

Întemeiat în a.2018

16+

№ 1
2019

Jurnalul științific
trimestrială

Fondator - P.P. Revista «Jurnalul Umanitar Modern» S.R.L.

Redactor șef

Osadchenko Inna Ivanovna, doctor în științe pedagogice, profesor

Redactor șef adjunct:

Abbasova Kazâlghiuli Iasin, doctor în Științe filosofice, profesor

Ahaev Andrei Vasilievici, doctor în științe pedagogice, profesor

Bakalova Zinaida Nicolaevna, doctor în științe filologice, profesor

Biliciak Vasilii Stepanovici, doctor în științe economice, profesor

Ivanov Georgy Petkov, docent în științe pedagogice, profesor

Krasici Daniela Kostadinovici, doctor, profesor

Miklyeva Anastasia Vladimirovna, doctor în științe psihologice, profesor asociat

Mirovskaya Mariola, doctor

Sergeyko Svetlana Antonovna, candidat în științe pedagogice, profesor asociat

Sharipov Faridun Fayzullaevici, doctor în științe pedagogice, profesor

Vaskovskaya Galina Alexeevna, doctor în științe pedagogice, profesor

Ziyadin Sayabek Tattibekovich, doctor în științe economice, profesor

Personalul editorial:

Demchenko Irina Ivanovna, doctor în științe pedagogice, profesor

Gabinski Alla Alexeyevna, candidat în științe filosofice

Gadzhalova-Levterova Dora Stoilova, doctor în științe pedagogice, profesor

Gotlib Anna Semenovna, doctor în științe sociale, profesor

Ibatova Aigul Zufarovna, candidat în științe pedagogice, docent

Ivanova Elena Nicolaevna, doctor în științe pedagogice, profesor

Kobernik Alexander Mikhailovich, doctor în științe pedagogice, profesor

Kurilova Anastasia Alexandrovna, doctor în științe economice, profesor

Maksimuk Larisa Mihailovna, candidat în științe pedagogice, profesor asociat

Mamychev Alexey Iurievich, doctor în științe politice, profesor asociat

Nesteryak Iuri Vasilievich, doctor în știință în administrație publică, docent

Panaedova Galina Ivanovna, doctor în științe economice, profesor

Rayman Joseph, doctor în științe umaniste în domeniul pedagogiei

Rodionov Mihail Alexeevici, doctor în științe pedagogice, profesor

Rosenberg Genadiy Samuilovich, membru corespondent al Academiei Ruse de Științe, profesor

Tarantei Larisa Mihailovna, candidat în științe pedagogice, profesor asociat

Vasilev Veselin Kostov, doctor în științe psihologice, profesor

Zhatkin Dmitry Nicolaevici, doctor în științe filologice, profesor

Secretar executiv

Poltarețkii Miroslav Leonidovici

Înregistrată la Camera Națională a Cărții din Republica Moldova în data de 24.12.2019 Cu număr de înregistrare № 2019/12-3

Aspect computerizat:
Vaganov Nikolai Victorovici

Redactor tehnic:
Traci Andrey Vladimirovici

Adresa editorială, fondatorului,
redacției și fondatorului P.P. Revista
«Jurnalul Umanitar Modern» S.R.L.:
MD-2024, Republica Moldova, mun.
Chișinău, str. Andrei Doga, 27, ap.64
Tel.: +359895612046
E-mail: balka@abv.com
Site-ul: <https://balkan-sci-review.com/>

Semnat la presă 29.10.2019.
Editat în 30.10.2019.
Formatul 60x84 1/8.
Imprimare operativă.
Condiționat foaie imprimată 6,17.
Tiraj - 50 екз. Comanda 1-19-11.

Tipografie S.R.L. "Fabrica Disa" MD-2072,
Republica Moldova, mun. Chișinău, sec.
Botanica, str. Valea Crucii, 9/2 sc.1, ap.4

Preț liber

INFORMAȚII DESPRE MEMBRII COMITETULUI DE REDACȚIE

Redactor șef

Osadchenko Inna Ivanovna , doctor în științe pedagogice, profesor, profesor la catedra de pedagogie și management al educației
(Universitatea Pedagogică de Stat Uman, Uman, Ucraina)

Redactor șef adjunct:

Abbasova Kazâlghiuli Iasin, doctor în Științe filosofice, profesor, decan adjunct al facultății de Științe Sociale și psihologie

(Universității de Stat din Baku, Baku, Azerbaidjan)

Ahaev Andrei Vasilievici, doctor în științe pedagogice, profesor

(Centru de Parteneriat Internațional Ust-Kamenogorsk, Kazahstan)

Bakalova Zinaida Nicolaevna, doctor în științe filologice, profesor, profesor la catedra “Limba rusă, cultura vorbirii și metodologia predării”

(Universitatea de Stat social pedagogică din Samara, Samara, Rusia)

Biliciak Vasili Stepanovici, doctor în științe economice, profesor, Onorată Personalitate în științe al Federației Ruse, profesor la catedra de Microeconomie

(Universitatea Warmian-Masuriană, Olsztyn, Polonia)

Ivanov Georgy Petkov, docent în științe pedagogice, profesor, șef de “Calitate și acreditate”

(Universitatea Tracică, Stara Zagara, Bulgaria)

Krasici Daniela Kostadinovici, doctor, profesor, vicedecan al Facultății de Învățământ

(Universitatea din Belgrad, Belgrad, Serbia)

Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, doctor în științe psihologice, profesor asociat (docent), profesor la departamentul de Psihologie Umană

(Universitatea de Stat Pedagogică Rusia, Sankt-Petersburg, Rusia)

Mirovskaya Mariola, doctor, director

(Universității de Științe ale Naturii, Czestochowa, Polonia)

Sergeyko Svetlana Antonovna, candidat în științe pedagogice, profesor asociat (docent), rector

(Institutul Regional pentru Dezvoltare Educațională Grodno, Grodno, Belarusia)

Sharipov Faridun Fayzullaevici, doctor în științe pedagogice, profesor, șef la catedra de pedagogie universitară

(Universitatea Națională Tadjikă, Dushanbe, Tadjikistan)

Vaskovskaya Galina Alexeevna, doctor în științe pedagogice, profesor, șef laborator “Didactica”

(Institutul Pedagogic al Academiei Naționale în Științe Pedagogice al Ucrainei, Kiev, Ucraina)

Ziyadin Sayabek Tattibekovich, doctor în științe economice, profesor, Director al Centrului de Cercetări Economice

(Universitatea Națională Kazahstan, Alma-Ata, Kazahstan)

Personalul editorial:

Demchenko Irina Ivanovna, doctor în științe pedagogice, profesor

(Universitatea Pedagogică de Stat din Uman, Uman, Ucraina)

Gabinski Alla Alexeyevna, candidat în științe filosofice, șef catedră în sprijin psihologic și pedagogic al educației

(Institutul Regional pentru Dezvoltare Educațională Grodno, Grodno, Belarusia)

Gadzhalova-Levtterova Dora Stoilova, doctor în științe pedagogice, profesor

(Universitatea din Plovdiv, Plovdiv, Bulgaria)

Gotlib Anna Semenovna, doctor în științe sociale, profesor la catedra “Metodologia cercetarilor sociologice și de marketing”

(Universitatea de Stat din Samara, Samara, Rusia)

Ibatova Aigul Zufarovna, candidat în științe pedagogice, docent, docent la catedra “Științe și umanități”

(Universitatea Tyumen, Surgut, Rusia)

Ivanova Elena Nicolaevna, doctor în științe pedagogice, profesor, șef Departament de discipline matematice naturale

(Universitatea Națională Pedagogică Harkov, Harkov, Ucraina)

Kobernik Alexander Mikhailovich, doctor în științe pedagogice, profesor, profesor la catedra de pedagogie și management educațional

(Universitatea Pedagogică de Stat Uman, Uman, Ucraina)

Kurilova Anastasia Alexandrovna, doctor în științe economice, profesor, șef de Departament “Finanțe și credit”

(Universitatea de Stat Toliagtti, Toliagtti, Rusia)

Maksimuk Larisa Mihailovna, candidat în științe pedagogice, profesor asociat (docent) Departamentul de limbi straine

(Universitatea de Stat din Brest, Brest, Belarusia)

Mamychev Alexey Iurievich, doctor în științe politice, profesor asociat (docent), șef departament “Teoria și istoria dreptului rus și străin”

(Universitatea de Stat de Economie și Servicii din Vladivostok, Vladivostok, Rusia)

Nesteryak Iuri Vasilievich, doctor în știință în administrație publică, docent,

(Universitatea Națională de Aviație, Kiev, Ucraina)

Panaedova Galina Ivanovna, doctor în științe economice, profesor, profesor la catedra “Politică fiscală și vamală”

(Universitatea Federală din Caucazul de Nord, Stavropol, Rusia)

Rayman Joseph, doctor în științe umaniste în domeniul pedagogiei

(Universitatea Rzeszow, Ternobzhege, Polonia)

Rodionov Mihail Alexeevici, doctor în științe pedagogice, profesor, șef departament “Informatică și metodologie de predare a informaticii și matematicii”

(Universitatea de Stat Penza, Penza, Rusia)

Rosenberg Genadiy Samuilovich, membru corespondent al Academiei Ruse de Științe, profesor

(Institutului de Ecologie din Bazinul Volga al Academiei Ruse de Științe, Toliagtti, Rusia)

Tarantei Larisa Mihailovna, candidat în științe pedagogice, profesor asociat (docent), decan

(Institutul Regional pentru Dezvoltare Educațională Grodno, Grodno, Belarusia)

Vasilev Veselin Kostov, doctor în științe psihologice, profesor

(Universitatea din Plovdiv, Plovdiv, Bulgaria)

Zhatkin Dmitry Nicolaevici, doctor în științe filologice, profesor, șeful Departamentului de traducere și traducere

(Universitatea Tehnologică de Stat Penza, Penza, Rusia)

CONTENT

pedagogical sciences

MODERN PROBLEMS OF INTRODUCING SITUATIONAL TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE
 Chyrva Hanna Nykolaevna.....5

PROGRESSIVE DIRECTIONS OF INNOVATIZATION OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN NURSING IN MEDICAL COLLEGES OF UKRAINE
 Demianchuk Mykhailo Rostyslavovych, Melnychuk Iryna Mykolaivna.....9

CONCEPTUAL PROVISIONS ON THE TRAINING PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS IN THE GREAT BRITAIN OF LIFELONG EDUCATION
 Ivanova Viktoria
 Viktorovna.....13

INTEGRATION AS A WAY OF FORMING THE CREATIVE PERSONALITY OF THE PUPIL
 Kozlovska Irina Mikhailivna, Mukan Nataliya Vasilivna,
 Tyutyun Lyubov Andriyivna.....18

FORMATION OF COMPETENCE CULTURAL AWARENESS AND SELF EXPRESSION OF STUDENTS OF HUMANITIES
 Kvitka Oksana Oleksiivna.....23

CHARACTERISTICS OF METHODOLOGICAL APPROACHES OF THE DISCIPLINARY LEVEL OF PEDAGOGICAL RESEARCHES IN THE CONTEXT OF USING MODERN EDUCATION TECHNOLOGIES
 Osadchenko Inna Ivanovna, Tyshchenko Viktoriia Olegovna.....27

TO THE QUESTION OF PREPARATION OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS FOR WORK IN INCLUSION CONDITIONS
 Prima Raisa Nikolaevna, Prima Dmytro Anatoliyovych.....32

THE ESSENTIALITY AND THE BASIC CHARACTERISTICS OF THE SPEECH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE
 Skrypnyk Nadiia Ivanivna.....35

CHARACTERISTIC OF THE SYSTEM APPROACH IN THE CONTEXT OF RESEARCH OF THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
 Tyshchenko Viktoriia Olegovna.....38

psychological sciences

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF PSYCHO-CORRECTIONAL FUNCTION AT HOME ANIMALS DURING CHILDHOOD
 Perepeliuk Tetiana Dmitrievna.....42

**USE OF SWAPS FOR SECUTIONING ASSETS
IN THE MODERN RUSSIAN ECONOMY**

Zaitsev Vladislav Aleksandrovich.....46

UDC 37.02: 378.14

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СИТУАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**

© 2019

Чирва Анна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
экономики и социально-поведенческих наук*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(20301, Україна, Умань, вулиця Садова, 28, e-mail: ch56@i.ua)*

Аннотация. В статье на основе анализа научных источников определены и описаны современные проблемы внедрения ситуационной методики обучения в учреждениях высшего образования Украины. Указанные проблемы условно распределены по трем уровням: украино-адаптационному, дидактически-психологическому и методическому, каждый из которых одновременно имеет свои проявления и характеристики. Украино-адаптационные проблемы внедрения ситуационных методов обучения возникают, прежде всего, из их относительно «позднего прихода» в высшие учебные заведения Украины, по сравнению с мировой практикой. Указано, что опыт использования ситуационных методов сегодня преимущественно представлен в менеджмент-образовании, поэтому отсутствуют адаптированные методические рекомендации и теоретическая литература для высших учебных заведений других типов, в том числе педагогического направления. Проблемы дидактико-психологического уровня применения ситуационной методики обучения имеют две взаимосвязанные вехи: дидактическую (тематический подбор и формирование кейсов, расходы времени на использование кейсов; невозможность применения при изучении каждой дисциплины; приобретение преподавателями навыков тренера-инструктора, поиск или разработка различных методических приемов; создание интересной для студентов структуры профессиональной подготовки, применение комплексного подхода к выбору форм и методов, обеспечение учебно-методической литературой) и психологическую (поверхностное восприятие отдельными преподавателями системы обучения, полная перестройка традиционных взглядов, мотивов, ценностей, установок и действий преподавателя и в аудитории, и в преподавательской деятельности в целом; преодоление преподавателями психологических барьеров и т. д.). Констатируется, что устоявшиеся предрассудки преподавателей, применяющих традиционные методы, тормозят активное внедрение ситуационной методики в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: современные образовательные проблемы, ситуационная методика обучения, учреждения высшего образования Украины, кейс-метод, дидактические кейсы.

**MODERN PROBLEMS OF INTRODUCING SITUATIONAL TEACHING METHODS
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE**

© 2019

Chyryva Hanna Nykolaevna, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
of the Department of Economics and Social-Behavioral Sciences*Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychnya
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: ch56@i.ua)*

Abstract. Based on the analysis of scientific sources, the article identifies and describes the modern problems of introducing a situational teaching methodology in higher education institutions of Ukraine. These problems are conditionally distributed into three levels: Ukrainian-adaptive, didactically-psychological and methodological, each of which simultaneously has its own manifestations and characteristics. The Ukrainian-adaptation problems of introducing situational teaching methods arise, first of all, from their relatively “late arrival” in higher educational institutions of Ukraine, in comparison with world practice. It is indicated that the experience of using situational methods today is mainly represented in management education, therefore there are no adapted methodological recommendations and theoretical literature for higher education institutions of other types, including pedagogical ones. The problems of the didactic-psychological level of application of the situational teaching methodology have two interconnected milestones: the didactic (thematic selection and formation of cases, time spent on the use of cases; the impossibility of applying each discipline to the study; the acquisition by teachers of the skills of a trainer-instructor, the search or development of various methodological techniques; the creation of a structure of professional training interesting for students, the use of an integrated approach to the choice of forms and methods, providing educational and methodological literature) and psychological (superficial perception by individual teachers of the training system, a complete restructuring of traditional views, motives, values, attitudes and actions of the teacher in the audience and in teaching activity in general; teachers overcome psychological barriers, etc.). It was stated that the established prejudices of teachers using traditional methods hinder the active implementation of situational methods in higher educational institutions of Ukraine.

Keyword: modern educational problems, situational teaching methods, higher education institutions of Ukraine, case-study method, didactic cases.

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одна из образовательных проблем высшей школы педагогического профиля заключается, на наш взгляд, не столько в постоянном реформировании этой отрасли, а столько в том, что учебная деятельность как целенаправленный процесс профессиональной подготовки, результатом чего должна быть компетентная готовность к соответствующей деятельности. Именно поэтому Н. Левковский называет учебные и профессиональные виды деятельности «принципиально разными реальностями», поскольку при переходе от обучения к труду происходит не просто применение знаний на практике: «Если в познавательной деятельности знания являются ее предметом, то есть тем, на что направлена активность студента, то в профессиональной деятельности эти знания, умения имеют превращаться в средство решения принципиально иных

задач. Процесс такого преобразования является слишком важным и сложным для молодого специалиста» [1, с. 52]. По этому поводу ученый целесообразным считает интеграцию вузовского обучения и процесса целостной профессиональной деятельности, чтобы обеспечить условия для развития у студентов познавательных и профессиональных интересов. Такой интеграцией мы считаем применение ситуационной методики обучения в контексте подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях Украины.

Ситуационную методику обучения рассматриваем как особый способ использования учебного материала, вид технологии, интерактивные методики, что делает его специальным средством обучения – комплексной коллективной работой над практико-проблемной профессиональной ситуацией, предвидя ознакомления с ситуацией, анализ, обсуждение, принятие решения и его

презентацию.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Ситуационное обучение (в таком словосочетании) основательно исследуется группой украинских ученых под руководством А. Сидоренко [2] и В. Чубы [2] – членами Консорциума по усовершенствованию менеджмент-образования в Украине при Центре инноваций и развития (В. Конашук [3], Ю. Лопатинский [4], И. Петрова [5], И. Сапицкий [6], П. Шеремета [7] и др.).

Однако, освещение различных аспектов внедрения методики ситуационного обучения не способствует обобщению существующего теоретико-практического достижения проблематики ее применения. Следовательно, возникает необходимость анализа и систематизации негативных аспектов, проблем, в частности дидактического характера, применение ситуационной методики обучения в высших учебных учреждениях.

Прежде всего, популяризация новых методов обучения имеет и свои казусные примеры, вызванные, на наш взгляд, пренебрежением тщательного изучения ситуационной методики обучения на фоне требований администрации учебного заведения по внедрению инноваций в образовательный процесс. Указанное превращает сложный процесс тщательного изучения и поэтапного внедрения ситуационной методики обучения на бумажную отчетность без реальной основы.

Так, например, на обложке методического пособия Л. Гребеноковой «Материалы к урокам. Чтение. 3-й класс» подается перечень его смысловой нагрузки, среди которых есть и «творческие ситуационные задачи», однако ни в содержании книги, ни в содержании планов-конспектов уроков нет ни одного объяснения таких упражнений, как и их самих, а объяснительная записка – отсутствует [8]. В то же время, если автор книги приводит следующее словосочетание, значит, этот термин используется в начальных классах, как и сами ситуационные упражнения, а, следовательно, необходимо готовить в высшей школе будущих специалистов, способных применять ситуационную методику обучения.

Разрабатывая программу и учебно-тематический план интенсивного курса практического направления для учителей «Теория и практика интерактивного обучения», Е. Ельникова в перечне материалов для самостоятельной работы есть задача: заполнить кейс, указывая номер кейса и количество страниц работы. Однако никакого указания относительно характеристик этого кейса и особенностей его заполнения нет [9, с. 210–213].

Формирование целей статьи (постановка задачи). Цель статьи – на основе анализа научных источников определить и описать современные проблемы внедрения ситуационной методики обучения в учреждениях высшего образования Украины.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. К сожалению, ни одна как новейшая, так и традиционная методика не является совершенным педагогическим явлением. Вполне понятно, что ситуационная методика обучения, несмотря на свою популярность и разносторонний интерес к ней, также не претендует на универсальность. Естественно, что недостатки становятся очевидными при внедрении. Учитывая первичность и постоянную апробированность этой методики в отечественном бизнес-образовании, имеем результаты внедрения кейс-стади в учреждениях названного типа. Зарубежные и отечественные исследователи ситуационной методики (В. Конашук [3], Ю. Лопатинский [4], И. Петрова [5], И. Сапицкий [6], П. Шеремета [7] и др.) определяют различные проблемы ее применения, которые мы условно разделили на украино-адаптационного, дидактически-психологического и методического уров-

ней. Охарактеризуем подробнее эти уровни проблем применения ситуационной методики обучения в высших учебных учреждениях Украины.

I. Украино-адаптационный уровень.

На пути ситуационной методики в украинском обществе появились значительные препятствия, которые невозможно быстро преодолеть: неразвитость демократической традиции в преподавании (субъект-субъектного взаимодействия) в противовес традиционной субъект-объектной системе. Интеллектуальная демократия как важнейшая характеристика будущего общества не получает реализации в обучении, ведь творческая деятельность при традиционной системе – монополия преподавателя. Хотя отношения преподавателей и студентов достаточно часто развиты и отличаются относительным равенством, однако информация остается направленной исключительно от преподавателя к студенту [10, с. 86]. Именно поэтому возникла специфика украинских условий продюцировать особенности внедрения кейс-метода [3, с. 10]. Прежде всего потому, что кейс-метод – типичная именно для американского и западно-европейского бизнес-образования учебная методика [3, с. 14–15].

II. Дидактически-психологический уровень – самый проблемный.

В целом этот метод до сих пор определен как недостаточно исследован в педагогике [11].

По мнению И. Канищенко [7], П. Шереметы [7], внедрение кейс-метода в практику обучения предусматривает решение трех проблем:

1. Обеспечения учебно-методической литературой преподавателей, применяющих кейсы в учебном процессе.

2. Переквалификации преподавателей по преодолению психологических барьеров в процессе применения ситуационной методики и выработки у них умений и навыков составления и применения кейсов.

3. Формирования в учебных заведениях соответствующих банков кейсов по основным дисциплинам и содействие организации обмена кейсами [10, с. 87].

Комплексом тех трудностей, которые можно преодолеть индивидуально в процессе активного овладения ситуационной методикой, авторы называют проблему перестройки мотивов, ценностей и установок преподавателя, его вхождение в принципиально другой стиль деятельности с открытостью, творческой волей и ненормативностью [10, с. 86].

Рядом проблем, которые требуют решения, И. Сапицкая [6] называет следующие:

– применение комплексного подхода к выбору форм и методов ситуационного обучения с целью создания привлекательной для студентов структуры профессиональной подготовки;

– междисциплинарную и межфакультетские согласованность применения форм обучения в рамках выбранной технологии с обязательным учетом профильности вуза;

– поиск или разработку различных методических приемов с целью обеспечения эффективности и результативности процесса обучения;

– повышение педагогического мастерства преподавателей, приобретение ими навыков тренера-инструктора [8, с. 26].

Используя нетрадиционные методы, преподаватель может оказаться в определенной степени обособленным в педагогическом коллективе, где преимущественно используется традиционная методика преподавания учебных дисциплин. Для преодоления этой проблемы Ю. Лопатинский советует преподавателям, которые применяют ситуационные методы, проводить открытые занятия в собственном учебном заведении, не только популяризировать методику, но и дать возможность другим преподавателям получить навыки применения метода, помочь выработать конкретную линию поведения во время преподавания ситуационных упражнений, фор-

мировать умение предусмотреть механизм решения текущих осложнений, самостоятельно адаптировать предлагаемые кейсы к конкретной дисциплине [4, с. 30–31].

С одной стороны, применение ситуационного обучения требует от преподавателя определенного опыта, глубоких знаний в проведении дискуссии и анализа ситуации, с другой стороны, преподаватель должен уметь отказаться от собственных суждений и предубеждений в процессе аналитической деятельности студентов [11]. Эти два аспекта считаем наиболее проблематичными, поскольку именно они требуют полной «перестройки» традиционных взглядов и действий преподавателя и в аудитории, и в преподавательской деятельности в целом.

Ситуационный метод, не единственный и даже не самый лучший подход к обучению: он не для каждого, ведь всегда найдутся преподаватели, которые не могли бы передавать власть аудитории в той мере, как это требуется для успешного применения ситуационного метода, или же они «поймали» технику метода, однако недостаточно внимательно слушали выступления коллег, чтобы позволить развить любую плодотворную идею группы [11].

Продолжая тематику «собственно преподавательских» дидактико-психологических проблем по применению ситуационной методики обучения, можно констатировать, что эта методика воспринимается очень поверхностно преподавателями, которые не обладают достаточной методологической культурой, рассматривая ее «не как средство творческого обучения, а способ преподавательского бездействия». Такая этажность изучения новой методики вызывает ложную установку на легкость формирования кейса как «определенного методического суррогата» и значительную разгрузку в процессе его применения, чем на подготовку и проведение классической лекции [9, с. 13].

Ученые-практики (И. Канищенко [7], Ю. Лопатинский [4], П. Шеремета [7]) склоняются к мысли о том, что использование кейсов возможно при изучении не каждой дисциплины: «Это касается прежде всего предметов, где от студента не требуется принятия решения управленческого характера или выбора одного из возможных вариантов» [5, с. 29]. В процессе изучения некоторых дисциплин можно обсудить сотни кейсов, но вряд ли собственно чего-то добиться [10, с. 101]. Таким образом, чрезмерное увлечение ситуационным анализом «может привести к тому, что будущий специалист окажется без необходимого «нормативного скелета», все его знания сводятся к знанию множества ситуаций без определенного методологического принципа или системы» [11]. К тому же кейс-метод «помогает сформировать важные качества, которые должны доминировать у представителей немногих профессий» [9, с. 61].

По процессуальности применения этого метода обучения, то одновременно он требует сравнительно больших затрат времени, обычно незапланированных, которые возникают во время дискуссии. Конечно, дискуссия – метод обучения, который труднее всего поддается регламентации.

Сложность заключается и в том, что трудно в каждой отдельной теме конкретного курса подобрать подходящий кейс. К тому же и учебная программа должна быть составлена с учетом использования кейсов [5, с. 29].

Метод кейсов требует подготовленности студентов, наличия у них навыков самостоятельной работы, ведь их неподготовленность, неразвитость мотивации может приводить к поверхностному обсуждению кейса и низкой результативности обучения [9, с. 60–61]. Эта проблема на фоне общей проблемы массовой неподготовленности студентов к занятиям и их пассивности в обучении вызывает также неоднозначные мнения.

Препятствия и в том, что «обсуждение кейса практически ничего не дает для развития умения принимать эффективные решения, ведь студенты не несут никакой ответственности за предлагаемые ими альтернативы.

Качество предлагаемого решения проблемы, описанной в кейсе, в основном не влияет на оценку за курс. Такой подход оправдывает себя тем, что он снимает ограничения в творчестве студентов в поиске нестандартных вариантов решения: мы хотим, чтобы они мыслили, импровизировали, не думая об оценке» [10, с. 99], тогда как «страдают» глубокие теоретические знания студентов [11, 12, 13]. По этой причине ситуационный метод называли методом «проб и ошибок» [10, с. 38]. Названное препятствие сторонники преобладания теоретических знаний над практическими выбирают главным аргументом относительно полной критики ситуационной методики обучения.

И. Петрова формулирует «золотое правило кейс-метода», которое заключается в результативности, достижении учебных целей с помощью кейса: «Кейс – это всегда подарок, преподаватель дарит студентам и себе. Однако есть опасность увлечься подарками, превратить проведение кейсов в самоцель». Поэтому «кейс теряет свою целесообразность, если отрывается от программы, выпадает из логики курса. Если студенты просто «поиграли» и не поняли, зачем был нужен кейс, какие именно вопросы они усвоили глубже, либо навыки приобрели, то кейс останется яркой игрушкой» [5, с. 11].

Следовательно, проблемы дидактико-психологического уровня применения ситуационной методики обучения, разумеется, имеют две взаимосвязанные вехи: дидактическую (наличие у студентов навыков самостоятельной работы, подготовленности; тематический подбор и формирование кейсов, расходы времени на использование кейсов; невозможность применения при изучении каждой дисциплины; приобретение преподавателями навыков тренера-инструктора, поиск или разработка различных методических приемов; междисциплинарная и межкафедральная согласованность применения форм обучения, создание интересной для студентов структуры профессиональной подготовки, применение комплексного подхода к выбору форм и методов, обеспечение учебно-методической литературой) и психологическую (поверхностное восприятие отдельными преподавателями системы обучения, полная перестройка традиционных взглядов, мотивов, ценностей, установок и действий преподавателя и в аудитории, и в преподавательской деятельности в целом; обособленность в педагогическом коллективе; преодоления преподавателями психологических барьеров и т. д.).

III. Методический уровень.

Поскольку, ситуационный анализ изначально применяется как метод количественного и качественного анализа ситуации, то споры и критика в его адрес звучат со стороны сторонников как экспериментального, так и квазиэкспериментального метода. Представители экспериментальных методов настаивают на необходимости статистически достоверного сбора фактов, ведь на самом деле, применяя ситуационный анализ, исследователю нет необходимости набирать большое количество исследуемых случаев: достаточно подобрать один (single-case study) или несколько аналогичных случаев (multiple-case study), рассматривая их с различных точек зрения. По этой причине выполнению многих исследовательских задач ситуационный анализ способствует экономичности и одновременно достоверности. Представители квазиэкспериментальных методов называют ситуационный анализ ограниченным и примитивным, поскольку в его основе лежит анализ только одного или нескольких случаев, ситуаций, несмотря на разноаспектный анализ. С их стороны метод выглядит как цельное (holistic) рассмотрение ситуации [7, с. 180].

Существенным недостатком считают отсутствие литературы по применению указанного метода [5, с. 28], то есть плохое информационное обеспечение [10, с. 38].

Методическая проблема связана с самими кейсами: они в основном абстрактные (подходят ко многим дисциплинам), не конкретизированы по отдельным предме-

там или темам курса; преимущественно слишком широко, чтобы их можно было обработать в течение одного занятия; часто охватывают много разных тем, поэтому больше подходят для итогового занятия по всему курсу, но тогда их трудно использовать в течение определенного занятия [5, с. 31].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований этого направления. Таким образом, нами на основе анализа научных источников определено и описано современные проблемы внедрения ситуационной методики обучения в учреждениях высшего образования Украины. В результате проведенной работы, нами сформулированы такие позиции:

1. Указанные проблемы условно распределяем по трем уровням: украино-адаптационному, дидактико-психологическому и методическому, каждый из которых одновременно имеет свои проявления и характеристики.

2. Украино-адаптационные проблемы внедрения ситуационных методов обучения возникают, прежде всего, из их относительно «позднего прихода» в высшие учебные учреждения Украины, по сравнению с мировой практикой.

3. Опыт использования ситуационных методов сегодня преимущественно представлен в менеджмент-образовании, поэтому отсутствуют адаптированные методические рекомендации и теоретическая литература для высших учебных учреждений других типов, в том числе педагогического направления.

4. Устоявшиеся предрассудки преподавателей, которые до сих пор применяют традиционные методы, тормозят активное внедрение ситуационной методики в высших учебных учреждениях Украины, вызвано фактором страха перед вероятной ошибкой, проявляясь в ментальном лозунге «Пусть кто-то будет первым, а мы – за ним, если все будет хорошо». Требуется полная «перестройка» традиционных взглядов и действий преподавателя и в аудитории, и в преподавательской деятельности в целом. Ситуационный анализ изначально применяется как метод количественного и качественного анализа ситуации, поэтому его критикуют сторонники и экспериментального, и квазиэкспериментального метода.

В процессе дальнейших исследований возникает необходимость теоретико-практического уровня решения указанных дидактических проблем применения ситуационных методов обучения, в частности на дидактико-психологическом уровне.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Левківський М. В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / За ред. проф. О. А. Дубасенюк: Зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 49–55.
2. Сурмін Ю. Функціональні можливості методу ситуаційного навчання / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 58–62.
3. Конашук В. Українська бізнес-освіта: чи є межа для наслідування західного досвіду?. Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 13–18.
4. Лопатинський Ю. Вплив соціальних трансформацій на систему освіти. Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 27–32.
5. Петрова І., Венгер А. Методика розвитку мислення і практичних навичок // Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 10–12.
6. Сапінська І., Шаталова Т., Галушко О. Інструментарій для підготовки фахівців-менеджерів. Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 19–26.
7. Шеремета П., Канищенко Г. Організаційні передумови ефективного використання ситуаційних вправ. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 88–102.
8. Гребенокова Л. О. Матеріали до уроків. Читання. 3 клас. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 272 с.
9. Сльнікова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 246 с.

10. Полат Е. С. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе обучения. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* Москва: Издательский центр «Академия», 2008. С. 104–296.

11. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. 55 с. URL: // tourlib.net/books_others/pedtehnol1.htm //

12. Prima D.A. Coordinates for forming a professional position of a future teacher: a valuable and significant attitude to a profession. *Revista științifică progresivă.* 2018. №1.

13. Klinkov G.T. Technological and profiling education at universities: active methods // *American Journal of Pedagogy and Education.* 2014. T. 4. № 2. С. 7-15.

ПРОГРЕСИВНІ НАПРЯМИ ІННОВАТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ

© 2019

Демянчук Михайло Ростиславович, кандидат педагогічних наук,
викладач терапевтичних дисциплін

*Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради
(33018, Україна, Рівне, вулиця Карнаухова, 53, e-mail: dmr-rv@ukr.net)*

Мельничук Ірина Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін

*Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
(46000, Україна, Тернопіль, Майдан Воли, 1, e-mail: ir.melnychuk@gmail.com)*

Анотація. Навчання студентів у медичних закладах освіти потребує використання сучасних педагогічних технологій, що підкреслює конвергенцію наукового медичного та педагогічного знання й оновлення усталених освітніх практик. Потреба у кваліфікованих молодших спеціалістах сестринської справи визначається соціальним замовленням на таких фахівців на сучасному етапі розвитку суспільства та медицини, що потребує оновлення професійної підготовки студентів у медичних коледжах. Тому набуває особливої значущості проблема інтеграції педагогічної науки з медичною сферою шляхом використання педагогічних інновацій у галузі медичної освіти. Формування практичних умінь і навичок у студентів медичних коледжів передбачає створення безпечного освітнього середовища для навчання клінічних умінь з урахуванням дотримання безпеки пацієнтів. На думку дослідників таким є симуляційне навчання. Структурування професійної діяльності медичних сестер на маніпуляційні дії, комунікацію з пацієнтами та медичним персоналом, організацію оптимальної роботи в професійній команді потребує навчання студентів урахувати різні аспекти професійної діяльності. Прогресивними педагогічними інноваціями в такому напрямі є навчальні тренінги, які передбачають використання сценаріїв моделей професійної діяльності сестринського персоналу, імітаційних моделей спілкування, симуляційних моделей-манекенів, що замінюють пацієнтів; аналіз відеоматеріалів, що відображають роботу студентів у змодельованих професійних ситуаціях. Використання таких інноваційних методів вирішує кілька важливих завдань: опанування студентами медичних коледжів професійних умінь і навичок у безпечних умовах навчальних тренінгів шляхом апробації окремих дій (які можуть інколи бути неточними чи навіть помилковими); вибір найбільш оптимальних видів і форм професійної діяльності без нанесення шкоди пацієнтам, позаяк використовуються засоби симуляційного навчання, манекени, що дає змогу студентам більш упевнено відчувати себе у ролі медичної сестри, яка не нашкодить (що є засадничим принципом у медицині); зацікавлення студентів дослідницькою діяльністю, пошуком нових оптимальних форм і методів професійної діяльності, що мотивує студентів до інтелектуальної активності, розвиває творчість і розширює професійний світогляд майбутніх медичних сестер.

Ключові слова: медичні сестри, молодші спеціалісти сестринської справи, медичні коледжі, педагогічні інновації, симуляційне навчання, навчальні тренінги.

PROGRESSIVE DIRECTIONS OF INNOVATIZATION OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN NURSING IN MEDICAL COLLEGES OF UKRAINE

© 2019

Demianchuk Mykhailo Rostyslavovych, Candidate of Pedagogical Sciences,
Instructor of Therapeutic Disciplines

*Municipal Institution of Higher Education "Rivne Medical Academy" of Rivne Region Council
(33018, Ukraine, Rivne, Karnaukhova str., 53, e-mail: dmr-rv@ukr.net)*

Melnychuk Iryna Mykolaivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department
of Higher Education Pedagogy and Social Sciences

*I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
(46000, Ukraine, Ternopil, Maidan Voli, 1, e-mail: ir.melnychuk@gmail.com)*

Abstract. Training of students in medical educational institutions needs the use of modern pedagogical technologies that emphasizes the convergence of scientific medical and pedagogical knowledge and the renewal of established educational practices. The need for qualified junior specialists in nursing is determined by the social ordering of such specialists at the modern stage of development of society and medicine that requires updating the vocational training of students in medical colleges. Therefore, the problem of integrating pedagogical science with the medical field through the use of pedagogical innovations in the field of medical education is of particular importance. Formation of practical abilities and skills among the students of medical colleges involves creating safe educational environment for teaching clinical abilities, taking into account patient safety compliance. According to the researchers, this is simulation training. Structuring the professional activities of nurses to manipulation actions, communication with patients and medical staff, organization of optimal co-operation in professional team requires training students to take into account various aspects of professional activity. The progressive pedagogical innovations in that direction are educational trainings, which provide using sceneries of models of professional activities of nursing staff, imitation models of communication, simulation models-mannequins that substitute patients; analysis of video materials that reflect students' work in simulated professional situations. Use of such innovative methods chooses several important tasks: mastering by students of medical colleges the professional abilities and skills in safe conditions on educational trainings through the testing of separate actions (the one which may, sometimes, be inaccurate or even erroneous); choosing the most optimal kinds and forms of professional activities without harming patients, since the means of simulation training, mannequins are used, that gives an opportunity for students feel more confident in the role of a nurse who does no harm (that is a fundamental principle in medicine); students' interest in research activities, searching for new optimal forms and methods of professional activity that motivates students to intellectual activeness, develop creativity and expands the professional outlook of future nurses.

Keywords: nurses, junior specialists in nursing, medical colleges, pedagogical innovations, simulation training, educational trainings.

вданьями. У професійній підготовці сучасних майбутніх фахівців медичної галузі враховуються динамічні суспільні трансформації та наукові тенденції, які спостерігаються в освіті та медицині. Навчання студентів у медичних закладах освіти (університетах, коледжах та ін.) потребує використання сучасних педагогічних технологій, що підкреслює конвергенцію наукового медичного та педагогічного знання й оновлення усталених освітніх практик. Адже, як стверджують дослідники, педагогіка не існує автономно від інших наук, з якими вона тісно пов'язана, а збагачується завдяки їм і збагачує їх сама [1, с. 26]. Методологія педагогічної науки органічно поєднується з психологією, анатомією, фізіологією людини. Медичним працівникам необхідно враховувати особливості змін на різних етапах вікового розвитку людини, що є предметом вивчення вікової психології. Процеси професійного становлення майбутнього фахівця медицини беруть початок з основ акмеології та базуються на діалектиці педагогічного знання в контексті розвивального навчання та реалізації особистісно орієнтованого підходу до формування компетентного лікаря, фармацевта, стоматолога, медичної сестри та ін. Потреба у кваліфікованих спеціалістах медичної галузі визначається соціальним замовленням на таких фахівців на сучасному етапі розвитку суспільства та медицини, що потребує оновлення професійної підготовки студентів у медичних закладах освіти. Тому набуває особливої значущості проблема інтеграції (зближення, об'єднання) педагогічної науки з медичною сферою шляхом використання педагогічних інновацій у сфері медичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми, і на яких ґрунтується авторська думка, дає змогу окреслити основні напрями наукових розвідок, присвячених удосконаленню та осучасненню медичної освіти шляхом використання прогресивних педагогічних інновацій та сучасних технологій. І хоча використання традиційних та інноваційних методів навчання фахівців будь-якого профілю має свою історію [2], проте переломним моментом у медичній освіті науковці розглядають «симуляційне навчання» [3]. Дослідники обґрунтовують доцільність використання спеціальних засобів (манекенів-симуляторів, тренажерів і стандартизованих пацієнтів) для організації симуляційного навчання майбутніх фахівців медицини, і стверджують, що саме такі технології є «золотим стандартом» медичної освіти в розвинутих країнах світу вже понад 10 років. На переконання дослідників, система вітчизняної медичної освіти цілеспрямовано трансформується від традиційної теоретичної підготовки до навчання, що має праксеологічне підґрунтя. Так, інноваційне навчання в медичних закладах освіти з використанням симуляційних технологій розглядається як проблемно-орієнтоване, що передбачає швидке засвоєння необхідних професійних умінь і навичок [4, с. 67].

Оновлення освітнього процесу в медичних закладах освіти стосується професійної підготовки майбутніх фахівців різних кваліфікацій. Зважаючи на проблему недостатнього забезпечення медичної галузі фахівцями сестринської справи, дослідники приділяють особливу увагу вдосконаленню професійної підготовки медичних сестер різних кваліфікаційних рівнів: бакалаврів, молодших спеціалістів, магістрів. У педагогічній літературі знаходиться відображення аргументація використання сучасних наукових підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців сестринської справи: деонтологічного [5], компетентнісного [6], особистісно-орієнтованого [7] та ін. Слід зазначити, що науковці розглядають медичний коледж як освітнє середовище формування професійної ідентичності майбутніх спеціалістів сестринської справи [8] шляхом оновлення та осучаснення педагогічного процесу.

Проте невирішеними раніше частинами загальної

проблеми є узагальнення прогресивних напрямів інноватизації професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у медичних коледжах України.

Формування цілей статті (постановка завдання). Основною метою написання статті визначено теоретичний аналіз прогресивних напрямів інноватизації професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у медичних коледжах України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Професійна підготовка майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи поєднує теоретичний і практичний складники. Формування практичних умінь і навичок у студентів медичних коледжів відбувається з використанням тих засобів та інструментів, які майбутні медичні сестри будуть використовувати в процесі роботи за фахом. Проте навчання студентів правильним маніпуляційним діям, що ґрунтується на основі реалізації праксеологічного підходу, передбачає апробацію чітких фахових дій на певних об'єктах з урахуванням дотримання в майбутньому безпеки пацієнтів. Тому, на думку дослідників, у закладах медичної освіти, в тому числі й у медичних коледжах, необхідно «створити безпечне та надійне освітнє середовище для навчання клінічних вмінь» [4, с. 68], яким є симуляційне навчання.

Саме апробація професійних дій в умовах симуляційного навчання дає змогу майбутнім медичним сестрам опанувати основи практичного професійного досвіду з дотриманням безпеки пацієнтів. Так, в Програмі перспективного розвитку Всесвітнього альянсу за безпеку пацієнтів представлено результати Гарвардського дослідження, де вказується, що в умовах стаціонарного лікування 4 % пацієнтів отримують різного роду шкоду для здоров'я. У 70 % випадків такі небажані події призводять лише до короткотривалого погіршення здоров'я пацієнтів. Проте в 14 % випадків результатом подібних «медичних помилок» є летальний вихід. За оцінками Інституту медицини США (ІОМ) «медичні помилки» забирають щороку від 44 000 до 98 000 життів пацієнтів американських стаціонарів – більше, ніж автомобільні аварії, рак грудей чи СНІД [9, с. 1].

Відповідно, такі небажані події можуть відбуватися в результаті недосконалої медичної практики, надання некваліфікованої допомоги чи виконання помилкових дій фахівцями медицини. Тому перед викладачами медичних коледжів постає завдання: навчити майбутніх фахівців сестринської справи оптимальної практики для вирішення всіх аспектів професійних завдань.

Дослідники [4] стверджують, що симуляційне навчання має цілу низку переваг на відміну від традиційної системи підготовки майбутніх медиків різних спеціальностей і кваліфікацій:

- по-перше, викладач має змогу об'єктивно оцінювати виконання кожним студентом конкретних професійних дій, що формує в майбутніх медичних сестер почуття відповідальності, прагнення до професійного самовдосконалення;

- по-друге, студенти мають змогу в безпечних умовах аудиторної роботи чи в навчальному симуляційному центрі проводити необхідні маніпуляції, не відчуваючи при цьому страху перед можливою помилкою, оскільки працюють не з живим пацієнтом, а з манекеном;

- по-третє, організація систематичного симуляційного навчання студентів медичних коледжів має праксеологічне спрямування, оскільки сприяє опануванню правильними професійними вміннями і навичками «без ризику для пацієнтів і незалежно від роботи клінік..., а необмежена кількість повторів для відпрацювання навичок та ліквідації помилок дає змогу повторювати відповідну навичку до автоматизму» [4, с. 68], що сприяє формуванню кваліфікованого і компетентного фахівця сестринської справи.

Звичайно, під час симуляційного навчання студенти на початковому етапі часто виконують помилкові, неточні дії. Це зумовлено не лише рівнем теоретичної підготовки майбутніх медичних сестер, а й особистісними характеристиками (швидкість реакції, міцність запам'ятовування, впевненість у своїх знаннях і діях тощо). У такому випадку доречно застосовувати метод «Перевернутий клас» [10, с. 118]. Так, К. Робінсон і Л. Ароніка припускають, що під час використання такого методу роль педагога полягає в тому, щоб давати студентам поради, вказувати на проблемні моменти. Таким чином, у процесі групової роботи (наприклад, обговорення правильних чи помилкових, коректних чи некоректних маніпуляційних дій) майбутні медсестри мають змогу навчатися, переконуватися і доводити доцільність оптимальних дій. Відтак, аргументовані правильні професійні дії, акцентуація на допущених помилках, апробація нових дій – все це сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи під час навчання у медичному коледжі.

Осучаснення професійної підготовки майбутніх фахівців медсестринства спрямовує викладацький склад медичних коледжів на підвищення наукового рівня студентів шляхом формування дослідницьких умінь і навичок у процесі проектно-діяльності [11]. Такий підхід сприяє підготовці творчих працівників, які вміють критично мислити, висувати прогресивні ідеї для покращення виконання професійних функцій.

Прогресивним методом у підготовці майбутніх фахівців сестринської справи науковці вважають тренінг, який проводиться в командній роботі студентів та працюючих медичних сестер. Дослідники аргументують доцільність використання таких тренінгових занять для формування навичок координації дій у колективах у галузі охорони здоров'я. Такі методи, як навчання з управління кризовими ресурсами, використовуючи високоякісне моделювання пацієнтів, забезпечують реалістичність та інтерактивність. На нашу думку, в медичних коледжах доречно використовувати основні сценарії проведення навчальних тренінгів, апробованих на практиці науковцями К. Хобгуд (С. Hobgood) Г. Шервуд (G. Sherwood), К. Фруш (K. Frush) та ін. [12].

Так, використовуючи методику «Високоякісне моделювання пацієнта», дослідники організували роботу мікрогруп, які склалися з чотирьох студентів і двох медичних сестер, за інтерактивним сценарієм обслуговування пацієнтів з використанням комбінації 10 симуляторів METI ECS та Laerdal SimMan. Кожна симуляційна робота базувалася на попередньо запрограмованому сценарії, щоб створити реалістичну взаємодію з пацієнтами. Сеанси були записані на відео за допомогою системи B-Line Clinical Skills, щоб студенти мали змогу проаналізувати результативність і правильність професійних дій. Другою тренінговою вправою була «Рольова гра з імітацією низької/високої точності». За однаковим сценарієм, представленим у формі письмового завдання, кілька груп, що склалися з двох медичних сестер і двох студентів, виконували так звану «симуляцію високої точності». Це була справжня рольова гра з картками, що містили інформацію про пацієнтів, окремих членів команди (медсестра, лікар-інтерн, лікуючий лікар та ін.), візуальними підказками, але без манекена. Аналіз виконання кожною групою однакового завдання давав змогу визначити правильні, хибні, оптимальні, традиційні, прогресивні способи поведінки учасників професійно-ситуаційної гри. На лекційному занятті викладач мав змогу продемонструвати відеозаписи сценаріїв із навчальної програми «Team STEPPS» і провести груповий дискусійний аналіз набутих студентами навичок професійної діяльності в команді [12].

Таким чином, будучи активними учасниками навчальних тренінгів, майбутні медичні сестри мали змо-

гу:

- на практиці апробувати власні професійні дії з манекеном в симуляційно-змодельованих професійних ситуаціях, адекватних роботі медичної сестри;

- відкорегувати власні професійні дії під час роботи з манекеном у мікрогрупах (два студенти і дві працюючі медичні сестри) згідно з вказівками фахівців сестринської справи, які мають певний професійний досвід;

- пояснити сутність набутих автоматизованих навичок професійної діяльності у процесі рольової гри «симуляція високої точності»;

- у процесі перегляду відеозапису участі студентів у роботі мікрогруп з працюючими медичними сестрами обговорити професійні дії учасників, відзначити помилки, оптимальну та ефективну діяльність тощо.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Отже, конвергенція теоретичного та практичного складників професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи потребує використання прогресивних педагогічних інновацій в освітньому процесі медичних коледжів. Структурування професійної діяльності медичних сестер на маніпуляційні дії, комунікацію з пацієнтами та медичним персоналом, організацію оптимальної роботи в професійній команді тощо потребує навчання студентів урахувувати різні аспекти професійної діяльності. Прогресивними педагогічними інноваціями в такому напрямі є навчальні тренінги, які передбачають використання сценаріїв моделей професійної діяльності сестринського персоналу, імітаційних моделей спілкування, симуляційних моделей-манекенів, що замінюють пацієнтів; аналіз відеоматеріалів, що відображають роботу студентів у змодельованих професійних ситуаціях. Використання таких інноваційних методів вирішує кілька важливих завдань:

- опанування студентами медичних коледжів професійних умінь і навичок у безпечних умовах навчальних тренінгів шляхом апробації окремих дій (які можуть інколи бути неточними чи навіть помилковими);

- вибір найбільш оптимальних видів і форм професійної діяльності без нанесення шкоди пацієнтам, позаяк використовуються засоби симуляційного навчання, манекени, що дає змогу студентам більш упевнено відчувати себе у ролі медичної сестри, яка не нашкодить (що є засадничим принципом у медицині);

- зацікавлення студентів дослідницькою діяльністю, пошуком нових оптимальних форм і методів професійної діяльності та ін., що мотивує студентів до інтелектуальної активності, розвиває творчість і розширює професійний світогляд майбутніх медичних сестер.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці сучасного методичного забезпечення для комплексного використання прогресивних педагогічних інновацій у професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вихруц В. О., Козловський Ю. М., Ковальчук Л. І. *Основи наукових досліджень у галузі педагогіки: підручник*. Тернопіль: Крок, 2017. 340 с.
2. Фунтікова О. О. *Історико-педагогічні засади традиційних та інноваційних методів навчання та їх використання у вищих закладах освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59 (111–112). С. 480–488.
3. Муравьев К. А., Ходжазян А. Б., Рой С. В. *Симуляционное обучение в медицинском образовании – переломный момент. Фундаментальные исследования*. 2011. № 3–10. С. 534–537.
4. *Симуляційне навчання в медицині: міжнародний та вітчизняний досвід*. В. В. Артющенко, С. С. Семченко, О. С. Єгоренко та ін. *Одеський медичний журнал*. 2015. № 6 (152). С. 67–74.
5. Біда О. А., Саблук А. Г. *Деонтологічний підхід у професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2018. Вип. 291. С. 259–261.
6. Бухальська С. *Компетентнісний підхід. Теоретичний аналіз ключових дефініцій вищої медичної освіти. Нова педагогічна думка*.

2009. № 2. С. 84–91.

7. Кир'ян Т. І. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу до навчання і формування особистості майбутніх медсестер у ВНЗ України I–II рівнів акредитації (кінець XX – початок XXI ст.). *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017 № 1. С. 24–27.

8. Мельничук І. М., Козах Х. І. Медичний коледж як освітнє середовище формування професійної ідентичності майбутніх спеціалістів сестринської справи. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 16 (59). С. 212–216.

9. Всемирный альянс за безопасность пациентов. Программа перспективного развития на 2005 год. Всемирная организация здравоохранения, 2005 г. URL: https://www.who.int/patientsafety/events/05/Выклет_RS.pdf?ua=1

10. Робінсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / перекл. з англ. Ганна Лелів. Львів: Літопис, 2016. 258 с.

11. Бабенко Т. П. Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ: Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2015. 20 с.

12. Teamwork training with nursing and medical students: does the method matter? Results of an inter-institutional, interdisciplinary collaboration. С. Hobgood, G. Sherwood, K. Frush [et al.]. *Qual Safe Health Care*. 2010. N. 19. P. 1–6. URL: <https://qualitysafety.bmj.com/content/19/6/e25.long>

UDC 378 (410)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКИЙ БРИТАНІЇ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

© 2019

Іванова Вікторія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри
теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет

(89600, Україна, Мукачево, вулиця Ужгородська, 26, e-mail: vika-ivanova@ukr.net)

Анотація. Мета статті: з'ясування концептуальних положень щодо підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії в системі неперервної освіти. На основі аналізу наукових літературних джерел британських і зарубіжних учених виявлено вплив концептуальних психолого-педагогічних та філософських положень щодо розвитку дошкільної освіти у Великій Британії у системі неперервної освіти, зокрема, ідея вільної самостійної особистості та розвитку дитини відповідно до її потенційних можливостей у дошкільних навчальних закладах при організації в них виховної та навчальної роботи з дошкільниками та у ЗВО у процесі підготовки вчителя дошкільної освіти побудовані на основі концепцій: «Емпірико-сенсуалістська концепція виховання», концепція «Природного виховання» та ін. Освітяни Великої Британії запозичали упродовж тривалого часу передові концепції, прогресивні ідеї вчених інших країн, що показано у статті. Останнім часом (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) набирають сили британські концепції в галузі дошкільної і вищої освіти: «Концепція контролю або забезпечення якості», «Концепція викладання педагогічного курсу в університетах Великої Британії», «Головна концепція дошкільної освіти Великої Британії», «Концепція персоналізованого виховання і навчання». Значну роль у розвитку дошкільної освіти відіграють концепції: «Основна концепція регулювання сфери педагогічної освіти», яка зорієнтована на розвиток «Ринку освіти», а також «Європейська концепція вищої педагогічної освіти», що визначила основні її пріоритети. Концепція «Розвитку неперервної професійної освіти» забезпечує навчання упродовж усього життя з метою вдосконалення знань, умінь, компетентностей. На початку ХХІ ст. значну роль у розвитку дошкільної освіти у Великій Британії відіграють концепції: «Дослідницька концепція», спрямована на підготовку вчителя-дослідника, яку доцільно використовувати у процесі реформування підготовки вчителя дошкільної освіти в Україні; концепція «Професійного навчання» що сприяє формуванню фахової майстерності, успішному професійному розвитку вчителя дошкільної освіти; концепція «Іншомовної освіти», функціонування якої забезпечує педагога дошкільної освіти володінням хоча б однією іноземною мовою. Доведено, що система дошкільної освіти Великої Британії формується на теоретичних психолого-педагогічних і філософських концепціях, що мають практичну спрямованість.

Ключові слова: концептуальні положення, концепції розвитку дошкільної освіти, підготовка фахівців, дошкільна освіта, Велика Британія, система неперервної освіти, розвиток дошкільної освіти у Великій Британії.

CONCEPTUAL PROVISIONS ON THE TRAINING PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS IN THE GREAT BRITAIN OF LIFELONG EDUCATION

© 2019

Ivanova Viktoriia Viktorovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Theory and Methods of Preschool Education
Mukachevo State University

(89600, Ukraine, Mukachevo, Uzhgorodska Street, 26, e-mail: vika-ivanova@ukr.net)

Abstract. The purpose of the article is to clarify the conceptual provisions for the training of pre-school education professionals in the Great Britain in the continuing education system. The analysis of scientific literary sources of British and foreign scientists revealed the influence of conceptual psychological and pedagogical and philosophical provisions on the development of pre-school education in the Great Britain in the system of continuous education, in particular, the idea of a free independent personality and the development of the child in accordance with its potential opportunities in learning organizations in them of educational and educational work with preschool children in the process of preparation of the teacher of preschool education are built on the basis of the concepts: the empirico-sensualist concept of education, the concept of "natural education" and others. For a long time, British educators have borrowed advanced concepts, progressive ideas from scholars in other countries, as shown in the article. Recently (late XX - early XXI centuries) British concepts in the field of pre-school and higher education are gaining ground: "Concept of quality control or quality assurance", "Concept of teaching a teaching course at UK universities", "Main concept of pre-school education in Great Britain", "The concept of personalized education and training." A significant role in the development of pre-school education is played by the concepts: "The basic concept of regulation of the sphere of pedagogical education", which is oriented to the development of the "Education market", as well as "European concept of higher pedagogical education", which defined its main priorities. The concept of "Continuing Vocational Education Development" provides lifelong learning to improve knowledge, skills and competences. At the beginning of the XXI century, a significant role in the development of pre-school education in the United Kingdom is played by the concepts: "Research concept", aimed at teacher-researcher training, which should be used in the reform of pre-school teacher training in Ukraine; the concept of "Vocational Training" that promotes the formation of professional skills, successful professional development of pre-school teachers; the concept of "Foreign Language Education", the functioning of which provides a teacher of pre-school education with the knowledge of at least one foreign language. It is proved that the Great Britain pre-school education system is formed on the basis of theoretical psychological-pedagogical and philosophical concepts with practical orientation.

Keywords: conceptual provisions, concepts for early childhood education development, specialist training, early childhood education, United Kingdom, continuing education system, early childhood education development in the United Kingdom.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Зарубіжні системи дошкільної освіти мають історію, традиції. Їх вивчення може сприяти розв'язанню проблем організації і розвитку дошкільної освіти в Україні. Увага на досвід цієї країни пояснюється тим, що вона – одна з найбільш розвинених, має суттєві напрацювання в організації дошкільної системи освіти, постійно

вдосконалює рівень підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у Великій Британії в системі неперервної освіти. Досвід системи освіти Великої Британії щодо використання в процесі підготовки вчителя дошкільної освіти пріоритетів у навчанні і вихованні дошкільників цікавий для вивчення з метою його використання для удосконалення системи дошкільної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких роз-

глядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Порівняльні дослідження з досвіду зарубіжних систем дошкільної освіти проводили вітчизняні та зарубіжні вчені: М. Гагарін [1], Н. Козак [2], Н. Мельник [3], А. Пискунов [4], Л. Пуховська [5], С. Сисоєва [6], А. Соколова [7], В. Третько [8], вони розкрили питання особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Європейського Союзу, з'ясували основні тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах західної Європи.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті: з'ясування концептуальних положень щодо підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії в системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нами проаналізовано концепції, теоретичні концептуальні положення щодо розвитку дошкільної освіти у Великій Британії британських і зарубіжних учених.

Автор «Емпірико-сенсуалістської концепції виховання» Дж. Локк послідовно обстоював необхідність спеціальної підготовки дитини до щасливого і розумного життя, щоб вона була вільна і не зазіхала на свободу інших; основою освітньої діяльності він вважав прагнення дитини до знань у дошкільному віці [2, с. 103–104; 6, с. 71].

У цій концепції навчальний процес орієнтується на передачу знань та вироблення вмій і навичок.

Отже, в «Емпірико-сенсуалістичній концепції виховання» англійським філософом Джоном Локком відносяться ідея вільної, самостійної особистості, яка може на раціональних засадах організувати своє життя.

На розвиток дошкільного виховання Великої Британії впливали й інші концепції. Розглянемо їх коротко.

Концепція «Природного виховання» Ж.-Ж. Руссо ґрунтується на наступних постулатах:

- неповторність кожного вихованця;
- врахування індивідуальності кожного: спостереження, вивчення рис його характеру [9, с. 97];
- створення сприятливого середовища для саморозвитку дитини [9, с. 78];
- розвиток творчості, допитливості відповідно до природи, відповідно до здібностей [9, с. 160].

Учений вважав основою вільного виховання законність, щоб дитина жила в радості, пізнаючи світ згідно зі своєю природою, згідно з природними законами [9, с. 21].

Отже, Ж.-Ж. Руссо у розвитку дитини вважав основою вільне виховання відповідно до природи особистості, відповідно до задатків, які є в кожній дитині від природи.

У XVIII–XIX ст. значний вплив на систему дошкільної освіти Великої Британії мали ідеї швейцарського педагога Й.-Г. Песталоцці (1746–1827), який створив концепцію «Елементарна освіта», де визначив основні положення ідеї розвивального навчання, діяльнісного підходу до процесу навчання; розкрив роль самостійної роботи дитини у навчальному процесі. Основною метою, закладеною в названій концепції, вчений вважав розвиток природних здібностей дитини; всі хороші задатки дитини мають бути максимально розвинуті [6, с. 71; 2, с. 107–108]. Учений вважав, що виховання має бути природовідповідним і починатися з дошкільного віку. Вихідним моментом природного шляху пізнання у дитини Й.-Г. Песталоцці вважав чуттєве сприйняття предметів і явищ оточуючого світу, розвиток у дітей уміння порівнювати предмети. Значну роль учений відводив моральному вихованню, витоки якого він бачив у сім'ї. Громадські виховні заклади він пропонував будувати за сімейним типом, на любові вихователя до дитини і бережного ставлення до неї [10, с. 393].

Отже, Й.-Г. Песталоцці вважав, що виховання дитини має бути природовідповідним, основною метою для

дитини ставив – розвиток природних здібностей дитини.

Декролі Жан Овід (1871–1932) – бельгійський психолог, педагог, у 1907 році створив школу, з назвою «Школа для життя, школа через життя», Де навчання і виховання дитини будувалося на основі принципу «свобода дитини» [10, с. 353].

У своїй педагогічній теорії, яка просякнута ідеєю виховання «для життя і через життя», О. Декролі акцентує увагу педагогів на пристосування навчання до нахилів і здібностей дитини. Такий підхід залишається актуальним і сьогодні, тому що він дає можливість виявити унікальні якості творчої особистості [11, с. 139]. У своїй теорії вчений приділяв значну увагу усуненню певних недоліків традиційної педагогіки, зокрема:

- залучення недоступного дитячому розумінню навчального матеріалу, де значна роль відводилося готовим знанням, з якими дітей знайомили з книг та через повідомлення педагога;

- ігнорування самотності дитини, її прагнення до саморозкриття і творчої самореалізації, особливостей дитячого мислення, інтересів [12, с. 67].

Отже, в педагогічній теорії О. Декролі центром була дитина з її творчими здібностями, інтересами і потребами.

Валлон Анрі (1879–1962) – французький психолог, засновник першої у Франції лабораторії дитячої психології (1927 р.) [10, с. 343].

Учений розкрив етапи розвитку особистості, які являють собою серію новоутворень і зумовлюються постійною взаємодією між індивідумом і соціальним середовищем, що його оточує. А. Валлон підкреслює, що соціум необхідний маленькій дитині, яка через свою фізичну нездатність ще нездатна діяти самостійно [13, с. 23].

Отже, в концепції учений розкрив етапи розвитку особистості, схарактеризував їх.

Штейнер Рудольф (1861–1925) – австрійський філософ і педагог визначав виховання як процес метаморфоз, при яких наступний ступінь розвитку дитини опирається на попередній у якісно іншому стані. Вчений заклав методологічні основи Вальдорфської педагогіки [10, с. 426]. Р. Штейнер в основу Вальдорфської школи поклав ідею розвитку творчої особистості. Концепція є положення про те, що дошкільний вік є унікальним у житті людини, що перед ним стоять завдання:

- надати змогу розкритися тим формам, способами життя і діяльності дітей, які характерні для цього періоду;

- відхилити такі форми і способи роботи з дітьми, такі впливи на дітей, які прагнуть штучно прискорити розвиток;

- здійснювати індивідуальний підхід до дітей, який усуває роздільне навчання дівчаток і хлопчиків, залежно від ступеня обдарованості і належності до різних віросповідань;

- розуміти дитину як вільну особистість, у якій розвивається винахідливість [12, с. 66].

Отже, у Вальдорфській педагогіці увага зосереджена на формування вільної творчої особистості дитини.

Френе Селестен (1896–1966) висунув концепцію розвитку творчої особистості дитини – французький педагог і філософ. Учений вважав, що дитина повинна не заучувати матеріал, а розвивати творчі можливості, самореалізувати свої потреби, створювати сприятливе середовище, розвивати свої потенційні можливості, творчо розвивати себе [14, с. 204]. С. Френе – видавець і головний редактор журналів «вихователь», «дитяче мистецтво» [10, с. 418].

Отже, С. Френе надавав значення середовищу, в якому дитина творчо розвиває себе, розкриває свої індивідуальні якості.

Рождерс Карл (1902–1987) – американський психолог, один із лідерів гуманістичної психології. Теорія

К. Роджерса вплинула переважно на дитячу психологію. Центральною для К. Роджерса є категорія самооцінки: в результаті взаємодії дитини з дорослими та іншими дітьми у неї створюється уявлення про себе [10, с. 401].

Концепція актуалізації творчих можливостей особистості, прояву унікальних якостей, розроблена К. Роджерсом, базується на протиставленні двох типів навчання: когнітивного (традиційне навчання – жорстке засвоєння знань) і дослідного, яке формує особистісний розвиток дитини та його емоційну сферу, в результаті чого особистість самостійно розвивається. Ечений вважає, що дослідний тип навчання впливає на становлення творчої індивідуальності дитини, приносить величезне задоволення [15, с. 263].

Отже, К. Роджерс у концепції схарактеризував два типи навчання і довів переваги дослідного типу актуалізації творчих можливостей дитини.

На початку ХХ століття американські психологи Джон Дьюї (1859–1952), Абрахам Гарольд Маслоу (1908–1970), Карл Роджерс (1902–1987) та ін. розробили неопрагматичну концепцію філософії освіти, яка може допомогти дитині виявити в себе те, що в ній вже закладено (Маслоу), налагодити міжособистісні стосунки вчителя і учня (Роджерс), сформувати особистість, яка вмє пристосовуватися до різних ситуацій (Дьюї) [10, с. 356, 381, 401].

Марія Монтесорі розробила: метод розвитку почуттів розумово відсталих дітей, теорію вільного виховання. З метою запровадження своєї системи М. Монтесорі створила дошкільні заклади для дітей 3–6 років [10, с. 383]. Концепція Марії Монтесорі (1870–1952) – педагогіка: розвиток природної індивідуальності дитини ґрунтується на тому, що стратегія виховання має бути спрямована на розвиток індивідуальної природи дитини. М. Монтесорі – італійський педагог, лікар – категорично виступала проти єдиної програми виховання, проти нав'язування дитині навчального матеріалу. Головне завдання вихователя – розвивати природну індивідуальність дитини – надавати їй повну свободу, яка є, на думку М. Монтесорі, життєвою умовою будь-якого виховання, адже при тій умові з'явиться природна допитливість, творча активність, індивідуальний характер. Однак, така свобода можлива лише у спеціально організованому середовищі, яке відповідає інтересам, потребам і можливостям дитини [12, с. 65]. У процесі природного розвитку дитині потрібна допомога дорослого, а не нав'язування думок, слів, які дитина має запам'ятати. Тому, як зазначає М. Монтесорі, процес виховання слід організувати як активне сприяння, яке надається нормальному виявленню життя дитині [16, с. 85].

Отже, головна цінність педагогіки М. Монтесорі – розвиток природної індивідуальності дитини.

Здійснений короткий аналіз теоретичних концептуальних педагогічних ідей вчених різних країн, що розвивали навчальний процес на початку ХХІІІ – середини ХХ століття в європейських країнах, свідчить, що вчені Ж. Ж. Руссо, С. Френе, Р. Штейнер, О. Декролі, К. Роджерс, М. Монтесорі пропонували різні шляхи формування творчої індивідуальності дітей, але в пошуку цих шляхів в теоретичних судженнях учених визначалися спільні ознаки:

- визначають дитинство як надзвичайно важливий період в житті людини для розвитку творчості;
- зосереджують увагу на створенні умов для реалізації творчої особистості;
- підкреслюють роль середовища для розвитку особистості дитини [12, с. 67].

Ми погоджуємось з Н. Лавриченко, що освітня система формує у кожної особистості потребу в неперервному самовдосконаленні, закладає навички творчого оволодіння знаннями упродовж усієї активної життєвості людини [17].

Розглянемо концепції, які сприяли підвищенню рівня дошкільної освіти у Великій Британії в період кінця ХХ

– початку ХХІ століття.

Вихідні основи дослідження освіти соціологічними методами заклали філософ і соціолог К. Манхейм, що жив у Великій Британії з 1933 року і який у книзі «Діагноз нашого часу» (1943 р.) сформулював принципи соціологічного аналізу масової освіти, серед яких виділив і такий: цієї освіти в суспільстві можуть бути прийняті лише у зв'язку із конкретними ситуаціями кожної вікової групи, в тому числі і дошкільної [10, с. 270].

У кінці ХХ століття була створена концепція регулювання сфери педагогічної освіти (вчені Л. Бартон (L. Barton), Дж. Вітті (G. Whitty), С. Майлс (S. Miles) та ін.), зорієнтована на розвиток «ринку освіти», яка свідчить про посилення централізації управління освітою, адже: збільшився контроль над змістом навчальних програм у результаті встановлення стандартів професійної підготовки вчителя, в тому числі і вчителя дошкільної освіти та його професійної підготовки у ЗВО; посилюється вимогливість до підвищення якості освітніх послуг шляхом інспектування та моніторингу якості роботи вчителя в навчальній установі [18; 3, с. 231].

Дослідницею О. Карабутовою встановлено, що ще у 80–90-х роках ХХ століття у Великій Британії у вищій педагогічній школі функціонувала концепція традиційної освіти, що спрямована на передачу і відтворення готових академічних знань. Концептуальна теорія про традиційну освіту сприяє формуванню аналітичних умінь і навичок студентів; раціональній освіті, що передбачала формування поведінкового репертуару майбутніх учителів дошкільної освіти; феноменологічній (чи неогуманістичній) освіті, що забезпечувала формування самоактуалізації фахівців педагогічної освіти. Зміст освіти в ті роки у ЗВО формувався на основі принципів: фундаменталізації, стандартизації, диференціації [19, с. 25–26].

Значну роль у розвитку дошкільної освіти в ЄС, в тому числі і Великій Британії відіграє Європейська концепція вищої педагогічної освіти, яка полягає у: демократизації навчання; адаптації освіти до потреб вільно-ринкового демократичного суспільства; зближенні змісту обов'язкової освіти у різних країнах, що дає змогу говорити про розвиток «глобалізації курикулуму», про стандартизацію оцінки навчальних досягнень із ключових навчальних предметів; у викладанні іноземних мов і основ економіки [20, с. 186].

Помітний вплив на розвиток дошкільного виховання має Головна концепція дошкільної освіти Великої Британії, яка передбачає забезпечення: міцних, чутливих стосунків з батьками, піклувальниками, а також у межах громади; права на високу якість життя та доступ до дитячої гри; необхідності поставити дітей у центр надання послуг щодо виховання і навчання, надання дітям необхідної підтримки за допомогою універсальних послуг в міру потреби дітям; можливості дітям досягти позитивних результатів незалежно від раси, інвалідності та соціального походження.

Концепція розвитку неперервної професійної освіти уходить своїм корінням у ХХІІІ ст. Ян Амос Коменський, розробивши проект школи всезагальної мудрості у ХХІІІ ст., прагнув створити теорію навчання всіх усьому впродовж усього життя, тобто теорію неперервної освіти цілісної особистості [2, с. 101–102].

Останнім часом концепція розвитку неперервної професійної освіти набула особливого значення. Згідно з концепцією неперервного навчання відбуваються зміни щодо підготовки вчителя дошкільної освіти від інструктивної знаннево-орієнтованої парадигми до індивідуального навчання, до реалізації творчого потенціалу кожної особистості [21, с. 48].

У 1990-і роки набирає розгласу концепція навчання протягом усього життя у Великій Британії.

На початку ХХІ ст. у Великій Британії поширилися концепції:

- іншомовної освіти;
- дослідницька концепція;

- концепція професійного навчання;
- концепція формування педагогічної майстерності та ін.

Схарактеризуємо їх.

Згідно з концепцією «іншомовної освіти», яка запроваджується в навчально-виховний процес дошкільних закладів у близько 30 країнах Європи, останнім часом іншомовна освіта стала об'єктом уваги провідних науковців та громадських діячів, які визначають іншомовну компетентність дошкільного педагога як одну із найважливіших елементів якості професійної освіти [3, с. 161]. Зокрема, з метою підвищення якості професійної підготовки педагогів дошкільної освіти впродовж 2011–2012 років було реалізовано проект із іншомовної освіти, який забезпечувався двома коротко тривалими курсами мовної підготовки, розроблених Британською радою. Тривалість кожного курсу – 10 годин (навчання здійснювалося у позаробочий час). Така підготовка співвідносна з положеннями Європейської комісії, яка визначає стратегію вивчення фахівцями педагогічної сфери більш, ніж однієї іноземної мови і базується на концепції «мови в освіті – мови для освіти» [3, с. 162].

Отже, концепція «іншомовної освіти» функціонує, щоб, згідно з нею, педагог дошкільної освіти вільно володіє хоча б однією іноземною мовою.

Останнім часом у науковій педагогічній літературі європейських дослідників обґрунтовується необхідність підготовки вчителя-дослідника.

Отже, дослідницька концепція Великої Британії спрямована на навчально-дослідницьку діяльність майбутнього вчителя дошкільної освіти, на підготовку вчителя-дослідника, на що потрібно звернути увагу при підготовці вчителя-дослідника в Україні.

О. Прокопчук вважає, що професійна підготовка дошкільних фахівців – це процес, завданням якого є особистісне усвідомлення студентом сенсу професійної діяльності, формування фахової майстерності, успішного професійного розвитку та вдосконалення [19, с. 13–14].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. На основі аналізу наукових літературних джерел британських і зарубіжних учених виявлено вплив концептуальних психолого-педагогічних та філософських положень щодо розвитку дошкільної освіти у Великій Британії у системі неперервної освіти, зокрема, ідея вільної самостійної особистості та розвитку дитини відповідно до її потенційних можливостей у дошкільних навчальних закладах при організації в них виховної та навчальної роботи з дошкільниками та у ЗВО у процесі підготовки вчителя дошкільної освіти побудована на основі концепції: «Емпірико-сенсуалістська концепція виховання», концепція «Природного виховання» та ін.

Освітня Великої Британії запозичали упродовж тривалого часу передові концепції, прогресивні ідеї вчених інших країн: Й.-Г. Песталоцці «Концепція елементарної освіти», О. Декролі «Ідея виховання «школа для життя і школа через життя», А. Валлон «Концепція психічного розвитку дитини» – ідеї, методи виховання і навчання перерахованих учених забезпечують активну самостійну роботу дітей у дошкільних установах, у ЗВО. Розвиток природних задатків дитини, розвиток її творчості відбувається під впливом: психолого-педагогічної концепції актуалізації творчих можливостей дитини (Р. Штейнер), концепції розвитку творчої особистості (С. Френе), неопрагматичної концепції філософії освіти (Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс); забезпечення індивідуальності дитини і майбутнього вихователя формується концепцією: М. Монтессорі – «Педагогіка: розвиток природної індивідуальності дитини».

Останнім часом (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) набирають сили британські концепції в галузі дошкільної і вищої освіти: «Концепція контролю або забезпечення якості», «Концепція викладання педагогічного курсу в університетах Великої Британії», «Головна концепція

дошкільної освіти Великої Британії», «Концепція персоналізованого виховання і навчання». Значну роль у розвитку дошкільної освіти відіграють концепції: «Основна концепція регулювання сфери педагогічної освіти», яка зорієнтована на розвиток «Ринку освіти», а також «Європейська концепція вищої педагогічної освіти», що визначила основні її пріоритети.

Концепція «Розвитку неперервної професійної освіти» забезпечує навчання упродовж усього життя з метою вдосконалення знань, умінь, компетентностей.

На початку ХХІ ст. значну роль у розвитку дошкільної освіти у Великій Британії відіграють концепції: «Дослідницька концепція», спрямована на підготовку вчителя-дослідника, яку доцільно використовувати у процесі реформування підготовки вчителя дошкільної освіти в Україні; концепція «Професійного навчання» що сприяє формуванню фахової майстерності, успішному професійному розвитку вчителя дошкільної освіти; концепція «Іншомовної освіти», функціонування якої забезпечує педагога дошкільної освіти володінням хоча б однією іноземною мовою.

Як видно із зазначеного, система дошкільної освіти Великої Британії формується на теоретичних психолого-педагогічних і філософських концепціях, що мають практичну спрямованість.

Перспективи подальших розвідок у розглянутому напрямі вбачаємо в аналізі організації сучасної дошкільної освіти у системі неперервної освіти у країнах Європейського Союзу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Зарубіжна система вищої освіти: навч. посібн. / авт. упоряд. М. І. Гагарін. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 102 с.
2. Козак Л. В. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід розвитку / Л. В. Козак. Освітологічний дискурс. 2017, № 3–4. С. 235–251.
3. Мельник Н. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04; 13.00.08 / Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2017. 622 с.
4. Пискунов А. Ф. Двухступенчатая модель и кредитная система в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран. Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. 2004. № 9 (июль-сентябрь). URL: http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_1.html (дата звернення: 12.08.2004).
5. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л. П. Пуховська. К.: Вища школа, 1997. 180 с.
6. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. для студ. ВНЗ / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук; НАПН України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. Рівне: Овід, 2012. 351 с.
7. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: Дис... канд. наук: 13.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 175 с.
8. Третько В. Зміст освітніх програм професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії. Науковий журнал Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. Вид. відділ ЧНУ імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2012. С. 91–94.
9. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2 / Под ред. Г. Н. Джибладзе; Сост. А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1981. 336 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. ... Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
11. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики [Текст]: навч. посіб. / І. М. Дичківська; Рівненський держ. гуманітарний ун-т. Рівне: РДГУ, 2001. 232 с.
12. Іценко Л. В. Специфіка підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дитини старшого дошкільного віку // Наука і освіта, № 10, 2014. – 64–68
13. Годфруа Жо. Что такое психология. В двух томах. Том 1. 2-е изд. М.: Мир, 1996. – 496 с.
14. Френе С. Избранные педагогические сочинения / под ред. Б. Л. Вульфсона. М.: Прогресс, 1990. 304 с.
15. К. Роджерс. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
16. Монтессори М. Разум ребёнка. Москва. 1997. – 176 с.
17. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы [Текст] / Н. М. Лавриченко; Ін-т педагогіки АПН України. К.: Віра Інсайт, 2000. 444 с.
18. Teacher Education in England and Wales: Some Findings from the Mote Project: Modes of Teacher Education: [Draft of a paper to be presented in a symposium on Partnership and Professionalism in Pre-Service Teacher Education at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, March 24–28, 1997] / Geoff Whitty, Len Barton,

Sheila Miles [at al.]. [S. l. : s. n.], 1997. 19 p.

19. Прокопчук О. І. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії [Текст] : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти / Прокопчук Ольга Ігорівна ; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2016. 215 с.

20. Олійник М. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах ЄС монографія / М. І. Олійник. Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД», 2015. 408 с.

21. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all [Electronic resource] : Incheon Declaration // Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030. Transforming lives through education : World Education Forum 2015, 19–22 May 2015, Incheon, Republic of Korea / UNESCO, Ministry of Education Republic of Korea // UNESCO. – Retrieved from: <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>. – Title from the Screen. Date of retriving 24.03.2015.

UDC 373.5.091.313-044.247:51/53

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

© 2019

Козловська Ірина Михайлівна, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник
Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою

Мукан Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри
педагогіки та соціального управління

Національний університет «Львівська політехніка»

(79013, Україна, Львів, вулиця Степана Бандери, 32/Д, e-mail: nataliya.v.mukan@lpnu.ua)

Тютюн Любов Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
математики та інформатики

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

(21100, Україна, Вінниця, вулиця Острозького, 32, e-mail: lyubov.tyutyun@gmail.com)

Анотація. У статті проведено обґрунтування доцільності інтеграції професійних та духовних знань – цінностей учнів. Вказано на необхідність формування для сучасного суспільства спеціаліста, який здатний не лише творчо використовувати інформацію, але й самостійно здобувати та застосовувати її на практиці, переносити отримані знання у нові ситуації, бачити аналогії у віддалених явищах тощо. Тому формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності вимагає, насамперед, забезпечити його системою інтегрованих різнопредметних знань. Обґрунтовано, що тенденція до інтеграції знань впливає не лише з об'єктивного розвитку суспільства, науки та виробництва, а й є виявом природного потягу людського розуму і людської душі до єдності, цілісності та гармонії. Досліджено можливості використання інтегративного підходу до формування образного, художнього мислення та розвитку художнього смаку учнів. Показано, що це завдання не лише гуманітарних предметів і значними резервами гуманітаризації навчання володіють також предмети природничо-математичного циклу. Вказано на проблему, що учні отримують ізольовані відомості про окремі сторони духовного життя і пізнання людини, часто просто накопичують знання, не розуміючи глибинних зв'язків між ними. Визначено, що в навчальному процесі потрібна продумана інтеграція точних, науково-виробничих професійних знань з образними, емоційними елементами мислення учнів. Акцентовано, що особливості інтеграції технологій навчання зумовлені необхідністю професійного і творчого розвитку особистості, інтеграцією цілей навчання, наступністю способів навчальної діяльності тощо. Обґрунтовано, що інтегративний підхід до навчання є одним із засобів формування творчої особистості учня та не лише підсилює мотивацію навчання, а й дає можливість: реалізувати індивідуалізацію та диференціацію процесу навчання; продовжувати формувати в учнів системність знань та мислення; залучати учнів до самоосвіти тощо. Доведено, що інтеграція є дійовим інструментарієм, важливим засобом формування єдності змісту загальної та професійної освіти за умови її коректного і правильного використання, ґрунтового теоретичного обґрунтування.

Ключові слова: особистість, духовність, освіта, творчість, розвиток, формування, інтеграція, інтегративний підхід, технології навчання, підготовка фахівців.

INTEGRATION AS A WAY OF FORMING THE CREATIVE PERSONALITY OF THE PUPIL

© 2019

Kozlovska Irina Mikhailivna, Doctor of Pedagogy, Leading Researcher of International Institute
of Education, Culture and Relations with the Diaspora

Mukan Nataliya Vasilivna, Doctor of Pedagogy, professor at the Department of Pedagogy
and Social Management

National University «Lviv Polytechnic»

(79013, Ukraine, Lviv, Stepan Bandera street 32/Д, e-mail: nataliya.v.mukan@lpnu.ua)

Tyutyun Lyubov Andriyivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Mathematics and Computer Science Department

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

(21100, Ukraine, Vinnitsia, Ostrozki street 32, e-mail: lyubov.tyutyun@gmail.com)

Abstract. The article substantiates the feasibility of integrating professional and spiritual knowledge – students' values. It is pointed out the necessity of forming for the modern society a specialist who is able not only to creatively use information, but also to independently acquire and apply it in practice, to transfer the acquired knowledge to new situations, to see analogies in distant phenomena, etc. Therefore, the formation of the future professional's readiness for professional activity requires first of all to provide him with a system of integrated diverse subject knowledge. It is substantiated that the tendency to integrate knowledge stems not only from the objective development of society, science and production, but is also a manifestation of the natural attraction of the human mind and human soul to unity, integrity and harmony. Possibilities of using an integrative approach to the formation of imaginative, artistic thinking and the development of students' artistic taste are explored. It is shown that not only the humanities subjects, but also the subjects of the natural and mathematical cycle possess considerable reserves of humanitarian education. The problem is that students receive isolated information about individual aspects of spiritual life and cognition, and often simply accumulate knowledge without understanding the deep connections between them. It is determined that a thoughtful integration of accurate, scientific and industrial professional knowledge with imaginative, emotional elements of students' thinking is required in the educational process. It is emphasized in the article that the peculiarities of integration of learning technologies are conditioned by the need for professional and creative development of personality, integration of learning goals, continuity of ways of educational activity, etc. It is substantiated that an integrative approach to learning is one of the ways of forming the creative personality of the student and not only enhances the motivation of learning, but also gives the opportunity to: realize the individualization and differentiation of the learning process; continue to form students' consistency of knowledge and thinking; involve students in self-education and more. It is proved that integration is an effective tool, an important way for forming of the content unity of general and professional education, as long as it is used in correct way with solid theoretical foundation.

Keywords: personality, spirituality, education, creativity, development, formation, integration, integrative approach, learning technologies, specialist training.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завдан-

нями. У сучасних умовах проблема формування творчої, духовної особистості зі сформованою системою загальнолюдських, національних та професійних цінностей набуває особливого значення. У свою чергу, виховання цілісного світогляду як передумови формування системи цінностей неможливе без урахування інтеграційних процесів як у людській психіці, так і в процесі навчання. Мислення людини відображає суть об'єктивного світу в усіх його взаємозв'язках та взаємообумовленості, що необхідно враховувати у побудові навчального процесу професійної школи.

Нині в освіті відбуваються значні зміни, викликані зміною життєвих цінностей людства. «На зміну гуманістичним орієнтирам людства виходять інші: гроші, речі, фешенебельні дачі, парки машин, яхт, задоволення і влада. Запорукою успіху у формуванні духовно багатой, творчої особистості є гуманізація освіти, її «олюднення», яка передбачає посилення уваги до особистості кожного, створення найбільш сприятливих умов для її становлення і розвитку. Альтернативою технократичному виклику людству має стати гуманістична парадигма чи орієнтація» [1, с. 19]. Гуманізація освіти забезпечує свободу думки і вибору поведінки, розвиває кругозір, сприяє поєднанню компонентів освіти і культури особистості.

Для сучасного суспільства необхідне формування спеціаліста, який здатний не лише творчо використовувати інформацію, але й самостійно здобувати та застосовувати її на практиці, переносити отримані знання у нові ситуації, бачити аналогії у віддалених явищах тощо.

Тому формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності вимагає насамперед забезпечити його системою інтегрованих різнопредметних знань. Очевидно, що предметний підхід до навчання має низку переваг (хоча б з огляду на підготовку викладачів та вчителів-предметників), проте тенденція до інтеграції знань впливає не лише з об'єктивного розвитку суспільства, науки та виробництва, а й є виявом природного потягу людського розуму і людської душі до єдності, цілісності та гармонії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема інтеграції окремих явищ та процесів у педагогіці ґрунтовно досліджується, однак низка її аспектів залишаються малодослідженими. Серед них особливе місце займає інтеграція знань технічних та гуманітарних, наукових понять та художніх образів, елементів світогляду, цінностей вузькопрофесійних та духовних, загальнолюдських. У своєму дослідженні ми спиралися на наукові розробки у галузі формування знань та пізнання С. Гончаренка [1, 2], Ю. Козловського [3], М. Чапаєва [4], Д. Чернілевського [5] та ін.

В окремих методиках доволі ґрунтовно досліджені можливості міжпредметних зв'язків і частково інтеграції знань у межах одного з циклів предмета, а також проблеми взаємозв'язку професійних і загальноосвітніх знань. Проте значний резерв інтеграції загальноосвітніх та гуманітарних предметів у контексті професійної освіти залишається практично невикористаним. Однак можливості такої інтеграції дуже великі: підвищення інтересу до навчання в цілому, створення позитивного емоційного фону для сприйняття інформації з точних наук чи елементів професійних знань.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою пропонованої статті є обґрунтування доцільності інтеграції професійних та духовних знань – цінностей учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як правило вважається, що формування образного, художнього мислення та розвиток художнього смаку учнів – це завдання виключно гуманітарних предметів. Однак значними резервами гуманітаризації навчання

володіють і предмети природничо-математичного циклу. Це пов'язано з тим, що практично протягом усього свого розвитку, особливо з часів Ренесансу, наукова думка опиралася на інтегральні критерії істини. Наука не просто копіювала дійсність, а висвітлювала творче ставлення до неї, створювала специфічні образи цієї дійсності засобами логічного мислення, звертаючись до свідомості людини.

У той же час важко переоцінити роль уяви, фантазії, емоцій для відображення світу в художніх образах, які звертаються переважно до підсвідомості людини. Лише тісне поєднання свідомого і підсвідомого, логічного та інтуїтивно-емоційного мислення спроможне забезпечити цілісне та творче сприйняття навколишнього світу.

Реалії життя кожної держави в будь-якій історичній момент – це жнива освіти в її найширшому розумінні: навчання, виховання і розвитку в спеціально створених установах, освіти в сім'ї, освіти у побуті, освіти на історичних прикладах, освіти релігійної тощо. Саме показники цієї всезагальної освіти формують наш час, наш світ, розуміння свого місця в ньому. Сучасний світ, незалежно від свого саморозуміння, базується на традиціях і інноваціях. І ті, і ті можуть бути добрими чи злими, прогресивними чи регресивними, правдивими чи неправдивими.

Безсумнівно існують традиції добра: «ми переконані в тому, що тільки побудова життя українців на традиційній моральній основі є гарантією його добробуту та благополуччя» – зазначає академік Д. Чернілевський [5, с. 102]. І так само безсумнівно існують обряди як тягар минулого. Колись довелося почути на Службі Божій, як священник говорив про те, що іноді церковні обряди заступають людям самого Бога, замінюють живе спілкування з Ісусом.

Аналогічно з освітою: часто губляться добрі традиції, а сучасна освіта погрузла під тягарем обрядів. Сучасне суспільство рветься дати освіту, та ще й вищу, якнайбільшому числу молоді. І не уявляє суворой прози сучасного життя. Є діти, яким просто пощастило з батьками: ці діти будуть щасливими і освіченими, добрими фахівцями чи вченими за умов будь-якої, навіть найнужденнішої держави. Є діти, яким пощастило з країною – вони досягнуть вершин завдяки розумній системі державної та приватної освіти. Є діти, яким пощастило з талантом і характером – вони виб'ються в люди за будь-яких умов. Але є ще мільйони дітей, які позбавлені цього. А вони теж люди, Божі створіння. І права на життя, на освіту, на щастя, на духовний розвиток однакове для всіх. У погоні за формальною освітою, дипломами, виголошуються сутність самого поняття освіти. Адаже без словників і філологічних знань у цьому слові вчувається відгук спорідненого слова – «світло».

У Стародавньому Єгипті панувала віра у три людські душі: перша – «Ка» – образ людини; «Ба» – птах з головою людини та третя – сонячний промінь. Так, власне сонячний промінь – реальний і нерелевний, теплий і невловимий, присутній скрізь і ніде. Сонячний промінь відривається від світила, і лине без кінця у простір, простір. Для нього немає поганих і добрих людей, немає вибраних. Він дарує світло всім, бо інші – теж промені, діти того самого світила. Хіба не така ідея лежить у глибинній основі істинного християнства? Хіба не така сама ідея має лежати в основі усіх освітніх систем світу? Можна образно сказати, що рай – це можливість максимально повної реалізації закладеного в душі. Звідки, як не з комплексів і нереалізованих сил душі йде все зло, біль, ненависть, нелюбов до світу. Можливо, тут, на землі, ми пробуємо себе, це початкова школа для душі.

Ідея проста – перемогти зло не злом, а Любов'ю. І чим вище і глибше розвивається якась вітка людства, тим ця ідея звучить настійніше і чіткіше. Якщо в більш примітивних віруваннях домінує ідея помсти, наведення справедливості силою і владою, то з часом (особливо яскраво це потім проявиться в християнстві) вирізьблю-

ється одна, найголовніша думка – ми повинні навчитися нищити зло добром і любов'ю, бо тільки такий досвід потрібен буде нашій душі на її подальших мандрах в інших світах. Наш досвід воєн, виживання, помст, інтриг (шлях легший і простіший) там не вартує нічого сінько. Може, в цьому і сенс земної «школи»?

Освіта це і засоби масової інформації (ЗМІ). Продовжуючи попередню цитату, виокремимо, що «на превеликий жаль, ЗМІ (телебачення) перекреслюють блага наміри системи освіти ... активність подається як нахабство, рвацтво; спілкування – як розкованість, спритність – як авантюризм тощо. За неформальних обставин відбувається освітній процес – зміна внутрішнього образу людей різного віку. Здавалося б, саме телебачення повинно взяти на себе функцію демократизації, гуманізації суспільної свідомості і соціального життя, виховання толерантності, самостійності, навчання суб'єктивній позиції. Внаслідок чого – повернути в свідомість людей категорію совісті ... Але, на жаль, це не так!» [5, с. 98–99].

Із наймолодшого дитинства нині дитина бачить на екрані карикатурні фізіономії, насильство, бруд, стрілянину, смерть, побоїща і зникає до цього. Звичайно, ЗМІ повинно адекватно відображати реалії, але йдеться про акценти. Навіть невелика цівочка добра і теплоти з екрану, знаходить відгук у дитячому серці. Недаремно писав Тарас Шевченко, «раз добром зогріте серце – вік не захолоне».

Освіту коригують побут і політика, друзі і сусіди, приклади хабарництва і продажності частини педагогів, аморальна поведінка батьків. Забувається давня проста мудрість – твій син робитиме не те, що ти його вчиш, а те, що робиш ти сам.

Освіта знемагає від лозунгів, від множинності добрих намірів і неочікуваності результатів. Говорять про творчість, обдарованість, освіту. Прикладом особи високоосвіченої, талановитої, творчої був славнозвісний герой Конан Дойла – професор Моріарті. Це, мабуть, найкраща ілюстрація того, що відбувається з людиною, позбавленою моральності і людяності.

Звичайно, було би несерйозно після сказаного вище, тут же запропонувати рецепт для «усунення вказаних недоліків». Тому виділимо лише один момент: зміст сучасної шкільної та професійної освіти (за винятком побажань та лозунгів) – фрагментарний і бездуховний. Саме тут особливо проявляється не добро і взаєморозуміння найрізноманітніших аспектів освіти, а їх боротьба, яка не вибирає засобів.

Кожен навчальний предмет, кожна інноваційна чи прожекторська пропозиція воює за своє місце в змісті освіти, використовуючи більш чи менш переконливі аргументи і шляхи втілення. Цей зміст перетворюється в гігантське накопичення фактів, адже «вчені довели, що доросла людина зберігає в своїй пам'яті не більше 5 % того, що вона вивчала в школі. То, можливо, варто спробувати визначити ці п'ять, нехай навіть 25 % вартого вивчення матеріалу, і не зубрити Монблани розрізних непотрібних фактів. Погано, коли випускник школи не знає нічого, але ще гірше, якщо він запам'ятав якусь ерунду» [2, с. 82]. Іншими словами, дуже серйозні проблеми виникають вже на рівні формування змісту знань, а що ж тоді говорити про ціннісні, духовні аспекти освіти.

Пошуки нових підходів, вперте намагання знайти панацею від усіх бід, погоня за універсальними реформами і очікування потрясаючих змін... А може варто просто почати з очевидного, але бути наполегливим і терплячим. А це очевидне, про яке багато декларується, але мало реалізується – це ідея всезагального взаємозв'язку, інтеграції, цілісності, гармонії людського життя як дорoga до високої єдності матеріального в людині, її Душі і Святого Духа. Єдності, яка робить людину Людиною.

У сучасній педагогічній науці загальнонаукова категорія «інтеграція» використовується, м'яко кажучи, не завжди коректно. Поруч з ґрунтовними науковими дослідженнями сутності та можливостей інтеграції в

освіті, категорію «інтеграція» вживають у низці досліджень, особливо дисертаційних із педагогіки, до речі і не до речі, не розуміючи її сутності і функцій. А це призводить до девальвації і вульгаризації цього поняття. І, як наслідок, до дискредитації самої ідеї інтегративного навчання.

Однією із давніх проблем шкільної освіти є «неінтегрованість знання, розрив між знанням і індивідуальністю, при якому вивчені факти і теорії, придбані навички маніпулювання даними (внутріпредметна техніка) не пропущені через особистість, і, як наслідок, в довгостроковому плані не пов'язуються особистістю ні з існуючим світом, ні з її внутрішніми або зовнішніми, наприклад, професійними потребами. Причина такого стану полягає в особливій соціальній ізоляваності та відчуженості школи від істотної частини проблем, що стосуються практичного життя людини в даний час і в даному суспільстві» [6, с. 49].

Починаючи з молодших класів, учні мають справу з набором (а не цілісною системою) предметних знань у вигляді навчальних предметів, і тенденція до предметної системи посилюється в середніх та старших класах. Тому учні отримують ізольовані відомості про окремі сторони духовного життя і пізнання людини, часто просто накопичують знання, не розуміючи глибинних зв'язків ними. Предметний підхід до навчання має низку переваг (хоча б з огляду на підготовку викладачів та вчителів-предметників), проте тенденція до інтеграції знань впливає не лише з об'єктивного розвитку суспільства, науки та виробництва, а й є виявом природного потягу людського розуму і душі до єдності, цілісності та гармонії.

На нашу думку, інтеграція є дійовим інструментарієм, важливим засобом формування єдності змісту загальної та професійної освіти за умови її коректного і правильного використання, ґрунтовного теоретичного обґрунтування.

Світоглядно-аксіологічний аспект методологічної функції інтеграції виявляється перш за все в тому, що «педагогічна інтеграція служить засобом інтелектуально-духовного збагачення учасників педагогічного процесу» [4, с. 214], оскільки інтеграція відіграє провідну роль на всіх рівнях людського формування і існування. Інтеграційне світобачення виступає як найважливіша складова сучасного мислення, найголовнішими властивостями якого виступають діалектичність і альтернативність – уміння знаходити консенсус між різними протилежними точками зору [7].

Наприклад, у курсі фізики доцільно виділити ті фундаментальні поняття, які забезпечують сприйняття учнями загальнотехнічних та спеціальних знань у галузі будівництва взагалі та знань про основи конкретних професій. Особливо важливим такий підхід є у коледжах, вищих професійних училищах та ліцеях, значна частина випускників яких у майбутньому працюватиме не лише на рівні «ремесла», а продовжуватиме освіту. Знайомство з кращими зразками «застиглої музики», вплив талановитої архітектурної думки на систему знань майбутніх будівельників формує образне мислення, розвиває яву, широту мислення, активізує творчі можливості учнів. Водночас приплив у сферу будівництва емоційно багатих, із розвиненим естетичним смаком працівників може стати поворотним пунктом у розвитку сучасного будівництва. Від окремих талановитих елементів у сучасних будівлях (мозаїки, облицювання тощо) повинен початися перехід до самобутніх і оригінальних будівель майбутнього.

Як і в архітектурі необхідне поєднання дотримання наукових розрахунків стійкості та акустики споруди з її красою та витонченістю, так і в навчальному процесі потрібна продумана інтеграція точних, науково-виробничих професійних знань з образними, емоційними елементами мислення учнів. Доволі часто зустрічаються «начинені» знаннями (навіть ґрунтовними та система-

тивованими) фахівці, які неспроможні ці знання творчо використовувати, працювати на якісно новому рівні. Звичайно, наука має свій випробуваний арсенал формування творчих здібностей (говоримо, очевидно, про осіб, які мають для цього природні дані).

Водночас значний резерв інтеграції загальноосвітніх та гуманітарних предметів у контексті професійної освіти залишається практично невикористаним. Однак можливості такої інтеграції дуже великі: підвищення інтересу до навчання в цілому, створення позитивного емоційного фону для сприйняття інформації з точних наук чи елементів професійних знань. Використання нестандартних методичних прийомів інтегративного характеру розширює методичні можливості, сприяє гуманітаризації техніко-виробничих знань учнів. Окрім доволі поширених прийомів міжпредметного характеру (оцінка з огляду на фізику вірогідності явищ, що описані у художньому творі, ілюстрація фізичних явищ та законів за допомогою уривків поетичних чи прозових художніх творів), одним із малопоширених та ефективних засобів інтеграції знань із фізики та художньої літератури є розв'язування задач, що складені на основі літературних творів. [8]

Людська пам'ять зберігає і проносить через віки лише такі соціально-духовні цінності, без яких народ не може мати своєї ментальності, неповторності, можливості сходження до найвищих вершин прогресу. Серед них такі феномени сучасності, як свобода, гуманізм, мир, істина, добро, справедливість. Із повним правом до них можна віднести і феномен творчості. В феномен творчості «закладена життєстверджуюча, зорієнтована на майбутню енергія. Адже суспільний, науковий і духовний прогрес породжується діяльністю тисяч і мільйонів творчих особистостей.

Люди творчого злету порушують інертність суспільства, здійснюють реформування, а то і злом того, з чим суспільство жилося, що для нього стало звичним, стабільним. Реформатори – особистості творчого гатунку, провидці бачать нові шляхи розвитку суспільства, науки, культури, виступають за реалізацію своїх ідей, планів» [9, с. 315]. Кожний наступний виток людського прогресу – це згусток енергії, розуму, почуття, волі творчих особистостей. Творча діяльність, яка активізує розвиток творчих здібностей особистості, виступає гарантом формування потреби в постійному пошуку, накопиченні знань, розумінні їх смислу та значення, самостійному використанню, що необхідно для постійного зростання особистості [10, 11, 12].

Сучасні акмеологічні дослідження, технології і розробки покликані реалізувати в соціальній практиці загальнолюдські цінності і національні традиції, гуманістичні і культурні ідеали, позитивні принципи здорового глузду і економічної ефективності, цивілізованої правосвідомості і раціональної організації, екологічної доцільності і естетичної гармонії, творчого самовдосконалення, широті спілкування і свободи самовираження, глибини проживання різноманітного індивідуального досвіду і надбання взаєморозуміння в процесі конструктивної взаємодії людей і їх творчої професійної діяльності [13, с. 64].

Творчість – дитя не тільки свободи, але й великої любові. Тільки вільна духовно людина, керуючись любов'ю до своєї справи, здатна творити. І не суттєво, що результатом творчої діяльності буде геніальна поета чи наукове відкриття, хороший підручник чи натхненна картина. Важливо те, що тільки результат свободи творчості вносить великі і малі, але справжні, досягнення у скарбницю людської культури.

Людина безпосередньо стикається з багатоманітністю конкретних форм буття, через світогляд яких вона може одержати уявлення про світ. Так особистість долає відчуження світу і насолоджується результатами власної творчості. У творчості елементи свободи наявні найбільш повно, оскільки творення, активність, новизна,

поряд із необхідністю (головні складові творчості) – і є елементами свободи [14].

Свобода творчості для учня не менш важлива, ніж для науковця чи митця. Часто, виконуючи так звані творчі завдання (проекти, есе, презентації тощо), учні знаходяться під жорстким контролем вчителя чи керівника проекту. Наприклад, в межах екологічного проекту, учні середніх класів вивчали вплив складу водоростей на екологію невеликої річки. Однак, простору для творчості фактично не було – учням чітко вказувалося, які саме рослини брати, які хімічні елементи шукати та подавалися орієнтовні очікувані результати. Очевидно, що частину учнів така постановка завдання влаштувала, але були і такі, котрі хотіли вийти за рамки цих обмежень.

Більша свобода творчої діяльності надається учням у межах великих проектів на зразок Стокгольмського юнацького водного призу, де учні максимально використовують авторські права та можуть пропонувати свої проекти без обмежень.

Тут спрацює загальновідома теза, що творчості навчати не можна, проте творчими задатками наділені практично всі люди і їм треба вирішити два важливих завдання: зрозуміти, до чого прагне учень і має відповідні здібності, а також допомогти реалізувати і розвивати ці здібності шляхом створення сприятливих умов.

Часом науку порівнюють зі сходами, де кожна наступна сходинка будується на основі попередньої. Мистецтво в цьому алегоричному контексті схоже на «помах крил», на прекрасний гірський хребет, де кожна вершина зберігає індивідуальність і може існувати відносно самостійно. Аналіз відмінностей у когнітивних засобах науки та мистецтва дає можливість перейти до наступного етапу – їх інтеграції.

Таким чином, тенденція до інтеграції знань впливає не лише з об'єктивного розвитку суспільства, науки та виробництва, а є виявом природного потягу людського розуму і людської душі до єдності, цілісності та гармонії.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Роль системи цінностей, світоглядні позиції, фантазія, засоби мистецтва у процесі формування творчої особистості є набагато більшою, ніж здається на перший погляд. Відобразити цю єдність у навчальному процесі, показати учням світ як складну систему найрізноманітніших взаємодій між найвіддаленішими (на перший погляд) об'єктами та процесами – одне з найважливіших завдань школи у всі часи. Бо саме такий підхід дає можливість учням повноцінно вступити у доросле життя, яке власне є безперервним ланцюгом взаємодій, наповнене складними різноманітними знаннями, де суто предметні, ізольовані знання є важливими, але далеко не достатніми для орієнтації та можливості зайняти своє місце у житті. Можливо, найбільш важливою функцією інтегративного навчання є здатність подолати штучні бар'єри між різними аспектами навчання, між навчальними предметами, між школою та побутом, між собою і суспільством. Подолати страх вийти за межі обтяжливих старих обрядів і, спираючись на давні добрі традиції, збудувати гармонійну, цілісну, одухотворену систему освіти майбутнього. Тому до подальших напрямів відносимо дослідження можливостей моделювання інтегративних підходів і технологій навчання предметів природничо-математичного циклу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багатой особистості. *Дидактика професійної школи: зб. наук. пр. Київ, 2005. Вип. 3. С. 19–23.*
2. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І. А. Зязюна. Київ: Видавництво «Вітол», 2000. С. 81–107.*
3. Козловський Ю. М. *Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методика: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.*
4. Чапаев Н. К. *Структура и содержание теоретико-методоло-*

гического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 1998. 568 с.

5. Чернілевський Д. В., Шаповалов А. П. Проблеми національної системи освіти і її входження в Болонський процес. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. Випуск 9. С. 97–102.

6. Карпов А. О. Научное познание и системогенез современной школы. Вопросы философии. 2003. № 6. С. 37–53.

7. Андрюхина Л. М. Культура и стиль: педагогическая тональность. Екатеринбург : Изд-во ИРРО Свердлов. обл, 1993. 188 с.

8. Козловська І. М. Інтеграція професійних та духовних цінностей учнів професійно-технічних навчальних закладів. Проблеми освіти / Колектив авторів. Київ, 2006. Випуск 3. С. 50–56.

9. Філософія: навч. Посібник / Надольний І. Ф., Андрущенко В. П., Бойченко І. В. та ін. Київ: Вікар, 1999. 624 с.

10. Семенова А. В. Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001. 20 с.

11. Zhukova O.A. The didactic system of creating social competences: the essence, structure, features and implementation. Revistă științifică progresivă. 2018. №1.

12. Klinkov G.T. Technological and profiling education at universities: active methods // American Journal of Pedagogy and Education. 2014. T. 4. № 2. С. 7-15.

13. Акмеология : методология, методы и технологии; материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, президента МААН Н. В. Кузьминой / под ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 1998. 230 с.

14. Кант И. Сочинения: в 6 т. Москва: Мысль, 1966. Т. 5. 564 с.

UDC 37.091: 378

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУЛЬТУРНОЇ ОБІЗНАНОСТІ Й САМОВИРАЖЕННЯ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

© 2019

Квітка Оксана Олексіївна, здобувач
Інститут педагогіки НАПН України

(04053, Україна, Київ, вул. Січових Стрільців, 52-Де, e-mail: kvitkaoksana815@gmail.com)

Анотація. У статті розглянуто значення культурної компетентності у процесі формування обізнаності й самовираження студентів гуманітарних спеціальностей, оскільки в світовій освітній практиці зі створенням Європейського простору вищої освіти навчальні заклади зазнають значної трансформації, що призводить до появи нової парадигми викладання і навчання, однак значна роль відведена вихованню особистості, здатної до самореалізації, самовизначення, самоусвідомлення реалій сучасного життя. Компетентнісний підхід відіграє ключову роль в даному процесі. Теоретична значимість дослідження вносить вклад в педагогічну концепцію якості вищої освіти, поглиблює наукові уявлення про способи побудови освітнього процесу в закладі вищої освіти орієнтовану на ефективне формування культурної обізнаності й самовираження студентів та їхнього життєвого досвіду, тим самим забезпечує цілеспрямований культурний розвиток особистості. В роботі наведено основні концепції розвитку культурної компетентності особистості, здійснено аналіз проблеми формування культурної компетентності студентів. Висвітлено провідні поняття дослідження, положення культурологічного та компетентнісного підходів як базових для розкриття поставленої проблеми дослідження, обґрунтовано розвивальну стратегію побудови процесу формування компетентності культурної обізнаності й самовираження студентів гуманітарних спеціальностей. Виявлено педагогічні умови процесу формування культурної компетентності, які мають теоретичне значення і слугують орієнтиром для розробки технології формування культурної компетентності студентів. Найвні дослідження розкривають різні аспекти організації і змісту процесу формування культурної компетентності студентів і становлять науково-теоретичний базис для подальшого вивчення даного питання. У зв'язку з цим запропоновано актуальний напрям подальшого дослідження, а саме пошук шляхів підвищення ефективності формування культурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей шляхом застосування сучасних стратегій навчання на основі інтеграції в навчальний процес Smart-технологій.

Ключові слова: компетентність, культурна компетентність, обізнаність, самовираження, студенти, розвиток особистості, сучасна культура.

FORMATION OF COMPETENCE CULTURAL AWARENESS AND SELF EXPRESSION OF STUDENTS OF HUMANITIES

© 2019

Kvitka Oksana Oleksiivna, applicant

The Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(04053, Ukraine, Kiev, Artema str., 52-D, e-mail: kvitkaoksana815@gmail.com)

Abstract. The article examines the importance of cultural competence in the process of building awareness and self-expression of students of humanitarian specialties, as in the world educational practice with the creation of the European higher education area educational institutions undergo significant transformation, which leads to the emergence of a new paradigm of teaching and learning, but sacana role given to the education of the individual, capable of self-realization, self-determination, consciousness of the realities of modern life. The competence approach plays a key role in this process. Theoretical significance the study contributes to the pedagogical concept of the quality of higher education, deepens the scientific understanding of the ways of building the educational process in higher education institutions focused on the effective formation of cultural awareness and self-expression of students and their life experience, thereby providing targeted cultural development of the individual. The paper presents the main concepts of the development of cultural competence of the individual, the analysis of the problem of formation of cultural competence of students. Set out the leading concepts of the study, regulations and cultural competency approaches as a basis of disclosure of the problem raised in the research, is justified to develop the strategy of building the process of forming competence cultural awareness and expression students in the Humanities. Pedagogical conditions of the process of formation of cultural competence, which have a theoretical value and serve as a guide for the development of technology for the formation of cultural competence of students, are revealed. Available research reveals various aspects of the organization and content of the process of formation of cultural competence of students and constitute a scientific and theoretical basis for further study of this issue. In this regard, the current direction of further research is proposed, namely, the search for ways to improve the effectiveness of the formation of cultural competence of students of humanitarian specialties through the use of modern learning strategies based on the integration of Smart technologies into the educational process.

Keywords: competence, cultural competence, awareness, self-expression, students, personal development, modern culture.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному світі активно відбувається економічна і політична інтеграція, розвиваються засоби масової комунікації, стало можливим вільне пересування по країнах і континентах. Все це приводить до постійних міжкультурних контактів на різному рівні, до тісного зіткнення різних культур. У зв'язку з тим, що в умовах глобалізації у кожному сегменті культурного простору індивід виявляє себе в умовах культурного різноманіття та полілогу, виникає практично щоденна потреба у подальшому розвитку культурної компетентності. Становлення культури особистості як найважливішої умови її самоорганізації та саморозвитку – одне з центральних завдань сучасної освіти.

У сучасних умовах значення формування культурної

компетентності зростає у зв'язку з підвищенням вимог до якості вищої освіти. Визнання освітою, значущості культурного розвитку особистості в освітньому процесі закладів вищої освіти, які відображено у професійних стандартах, де у вимогах до освоєння основної освітньої програми виділено, як обов'язкові для формування культурної компетентності.

У зв'язку з тим, що групи студентів які навчаються на гуманітарних спеціальностях закладів вищої освіти укомплектовуються все більш різноманітним контингентом, важливо, щоб викладачі сучасного навчального закладу володіли відповідними знаннями і навичками, які сприятимуть встановленню контакту зі студентами з різними расовими, етнічними і мовними групами, оскільки культура – це виключно особиста проблема для кожної людини, яка включає в себе глибоко вкорінені

властивості, які формують поведінку особистості. Тому особливо актуальними постає питання усунення «культурного нерозуміння», поліпшення міжкультурної взаємодії та розвитку культурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Процес формування культури особистості у вищій школі розглянуто в працях (І. Зимня [1], Т. Єжова [2], Н. Хорошилова [3] та ін.). У зв'язку з цим закономірним є звернення до ідей культуровідповідності і культуроцентричності як світоглядної основи розробки нових освітніх концепцій (І. Зимня [1], О. Малихін [4], Н. Хорошилова [5]).

Поняття «компетентність» набули в наш час міждисциплінарного характеру і піддаються змістовному аналізу в рамках компетентнісного підходу до освіти (І. А. Зязюн [6], О. В. Малихін [7], А. В. Хугорський [8] та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання). Сутнісний аналіз значення культурної компетентності у процесі формування культурної обізнаності й самовираження студентів гуманітарних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У педагогічній науці до теперішнього часу не визначені точні параметри, показники і критерії, відповідно з якими можна було б повно і цілісно охарактеризувати культурну компетентність студента. Низка вітчизняних і зарубіжних науковців визначили культурну компетентність, як набір конгруентних моделей поведінки, настанов і стратегій, які об'єднуються в систему, що надає змогу ефективно працювати в міжкультурних ситуаціях.

Концепція культурної компетентності знаходиться в переповненому просторі, з цілим рядом різних описів, які часто означають різні речі для різних людей. Деякі можуть назвати це підходом різноманітності, мультикультуралізмом, інклюзивністю, культурною грамотністю, культурною обізнаністю, чутливістю і т. д. Всі вони використовуються в якості дескрипторів для якоїсь концепції, яка сприяє більш глибокому розумінню різних культур. Докладаючи до цього опису слово «компетентність», він значною мірою отожднює цей процес з низкою інших індивідуальних, лідерських, управлінських та організаційних компетентностей. Можна стверджувати, що для того, щоб бути ефективним в більш глобальних і різноманітних спільнотах, наявність високого рівня культурної компетентності є ключем успіху сучасного фахівця.

Культура – це інтегрована система знань, вірувань, поведінки, звичаїв і досвіду, створених і переданих членами певної групи, яка може варіюватися від етнічних та національних груп до організаційних одиниць, що є фундаментальним будівельним блоком ідентичності та має важливе значення для здорового почуття індивіда про те, хто він і яке місце займає в суспільстві. У свою чергу, культурна компетентність відноситься до здатності розуміти, цінувати і взаємодіяти з людьми різних культурних груп або систем переконань, відмінних від власних в освітньому чи іншому середовищі.

Культурну компетентність можна розглядати як здатність розуміти культурне розмаїття і демонструвати обізнаність і чутливість до відмінностей [9]. Іншими словами, культурно компетентні люди мають володіти точними знанням про власну культуру та культурні групи, з якими вони контактують.

Побудова відносин має основоположне значення для культурної компетентності та ґрунтується на принципах розуміння очікувань і установок один одного, а потім спирається на сильні знання один одного, використовуючи широке коло членів спільноти і ресурси для розвитку їх розуміння. Розвиток певних особистісних

і міжособистісних знань і почуттів, «розуміння певних областей культурного знання і оволодіння набором навичок, які в сукупності лежать в основі ефективного міжкультурного навчання і навчання з урахуванням культурних особливостей» [10]. Культурна компетентність не є статичною, і рівень культурної компетентності змінюється у відповідь на нові ситуації, переживання і відносини.

Культурна компетентність – це щось більше, ніж усвідомлення культурних відмінностей і знання звичаїв і цінностей тих, хто відрізняється від нас. Обмежене розуміння інших культур може призвести до культурного тунельного бачення, сприйняття реальності, заснованого на дуже обмеженому наборі культурних переживань. Це збільшує ймовірність нав'язування наших цінностей іншим. Культурна інкапсуляція відбувається, коли [4], [5]: визначає реальності згідно з одним набором культурних передумов; виявляє нечутливість до культурних відмінностей між окремими людьми; приймаємо необґрунтовані припущення без доказів або ігноруємо їх; не можемо оцінити інші точки зору і пристосуватися до поведінки інших людей; потрапили в пастку одного способу мислення, який чинить опір адаптації і відкидає альтернативи.

Культурна компетентність швидко стає важливою складовою у процесі взаємодії між людьми з різних верств суспільства. Здатність людини роздумувати про власні цінності, переконання і усвідомлювати будь-які погляди на певні процеси має вирішальне значення для підтримки змін в поведінці, тому кожен з нас має власний культурний вимір, який визначається тим, як наші сім'ї виховали нас з різними звичаями, ритуалами, способами віри і бачення світу. Розуміння своєї власної культури – це те місце, з якого можна почати подорож до розуміння і визнання культури інших людей. Культурна компетентність особистості включає в себе [6]: усвідомлення власного світогляду; формування позитивного ставлення до культурних відмінностей; отримання знань про різні культурні практики і світогляди; розвиток навичок спілкування і взаємодії між різними культурами.

У всіх людей є культура, яка формує їх особисто і професійно. У відповідності зі стратегіями NEA щодо закриття прогалін в навчальних досягненнях, «культура – це сукупність досвіду, знань, навичок, переконань, цінностей та інтересів, представлених різноманітністю студентів» [1]. Культура – це те ж саме, що і повсякденний досвід, люди, події, запахи, звуки та звички поведінки, які характеризують життя студентів і викладачів. Культура формує у людини уявлення про те, ким він є і як він взаємодіє з сім'єю та суспільством в цілому.

Існує п'ять основних областей навичок культурної компетентності, які поширюються на педагогів, а також на заклади вищої освіти та систему освіти в цілому. Зростання в одній області має тенденцію підтримувати зростання в іншій [7], [5]: цінувати різноманітність. Прийняття і повага відмінностей різних культурних традицій і звичаїв, різних способів спілкування; Бути культурно самосвідомим; Динаміка різниці. Усвідомлювати проблеми в міжкультурній комунікації і як реагувати на ці ситуації; Знання культури студентів. Викладачі мають мати базові знання про культуру своїх студентів, щоб мати змогу зрозуміти їх у власному культурному контексті. Інституціоналізація культурних знань і адаптація до різноманітності. Компетентні в культурному відношенні педагоги, можуть зробити ще один крок вперед шляхом інституціоналізації культурних знань, з тим щоб вони могли адаптуватися до різноманітності і краще обслуговувати різні групи населення.

Педагоги, які сприяють розвитку культурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, розуміють, що культурно-адаптивне освіта може початися тільки тоді, коли людина розмірковує про себе. Тільки тоді, коли ми по-справжньому розуміємо самих себе,

ми зможемо зрозуміти інших.

Перш ніж впливати на розвиток культурної компетентності студентів, «викладачі мають критично проаналізувати власні культурні цінності та припущення» [13]. Роздуми про ідеї, яких буде дотримуватися – це перший крок до усунення помилок і стереотипів. Чутливі до культурних особливостей викладачі мають змогу допомогти студентам відмовитися від власних культурних уявлень і навчити їх поважати індивідуальні відмінності, розмірковуючи на власних переконаннях. Викладачі мають враховувати той факт, що кожен студент розвивається в різних культурних умовах з унікальними життєвими аспектами. Деякі види досвіду, набутого на основі власних традицій і цінностей, породжують і зміцнюють різні системи вірувань. Вивчення нових речей з використанням різних способів пізнання і навчання може бути корисним не для всіх. Одна конкретна культурна ідентичність має змогу бути неприємною для студентів з інших культур і рас.

Вкрай важливо, щоб викладачі шанобливо ставилися до студентів. Крім глибокого знання свого предмета і методів викладання, педагоги мають демонструвати такі якості, як співчуття, рівність, чесність і повагу до різноманітності. Коли викладання є ввічливим і орієнтованим на студентів, воно враховує потреби окремих студентів. Використання навичок «міжкультурної комунікації є обов'язковою умовою для культурної обізнаності й самовираження студентів у процесі викладання і навчання» [9]. Викладачі мають бути відкриті до навчання і визнавати силу міжкультурної комунікації для поліпшення навчання всієї групи.

Кожен студент походить з унікального культурного середовища і має власні традиції, норми і цінності, які мають змогу впливати на формування компетентності культурної обізнаності й самовираження. Таким чином, найважливішим компонентом ефективного навчання є повага до студентів, що відбивається в особливостях курсу, що вивчається. Таким чином у процесі розвитку особистості потрібно [2], [10], [11]:

- визначити бажаний спосіб спілкування студентів з викладачем. Наприклад, деякі студенти відчують себе більш комфортно спілкуючись по телефону, інші воліють зберігати дистанцію за допомогою електронної пошти;

- усвідомлення культурних відмінностей у процесі проектування діяльності. Термінологія, теми і приклади для виділення точок зору можуть сприйматися по-різному або бути неясними для представників різних культур. У процесі розробки завдань або питань слід врахувати, чи будуть вони актуальні і зрозумілі всім студентам;

- використання відповідної культури мови. Проаналізуйте використовувані формулювання, щоб переконатися, що вони зрозумілі і значимі для всіх. Гумор або ідіоми «мають здатність бути занадто важкі для розуміння чи співвіднесення з тими, хто приїжджає з різних країн» [7];

- розробляти й проводити заходи таким чином, щоб всі студенти змогли взяти участь в рівній мірі, незалежно від їх культури, статі або переконань;

- обмеження обміну думками під час обговорень. Деяким студентам може бути незручно ділитися власними думками або ідеями, які відрізняються від інших. У процесі дискусії використовуйте підказки, щоб продовжити дискусію, і запропонуйте студентам продовжити мозковий шторм замість того, щоб надавати остаточну відповідь або стверджувати, що один студент був правий, а інший ні.

Аналіз низки наукових джерел з питання формування компетентності культурної обізнаності й самовираження студентів гуманітарних спеціальностей надав змогу розглядати її придбання як свідчення культурного розвитку і визначити цей процес як педагогічно організований процес збагачення культурного досвіду, в основі якого лежить стратегія культурного розвитку студента

як суб'єкта культурної діяльності й виділити групу педагогічних умов [4], [5], [13]:

- орієнтація освітнього процесу на формування культурного досвіду студентів та його розвиток від рівня суб'єкта окремих дій до рівня саморегульованого суб'єкта культурної діяльності;

- забезпечення цілісності культурного досвіду студентів, яка характеризується повнотою компонентів здійснюваної ними культурної діяльності (мотиваційного, ціннісно-цільового, змістовно-інструментального, рефлексивного) у процесі формування культурної компетентності;

- технологізація процесу формування культурної компетентності, виражена в базових схемах його організації.

Культурна компетентність та умови її формування змінюються відповідно до історичних перетворень. У наш час потреба в подальшому розвитку культурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей не тільки збереглася, а й посилилася. Дана проектна ініціатива надає змогу молоді реалізувати потребу в життєвому культурному самовизначенні і самовираженні індивідуально, в групі і в суспільстві в цілому. У зв'язку з цим педагогічна трактування збагачення досвіду передбачає не механічне збільшення або накопичення, а забезпечення досягнення його цілісності та суб'єктної самостійності студентів в плані застосування культурної компетентності.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Аналіз результату дослідження надає змогу констатувати, що культурне становлення обізнаності й самовираження студентів розглядається вченими переважно в зв'язку з певною сферою діяльності. Компетентнісний підхід до даної проблеми реалізований також в педагогічних дослідженнях, присвячених формуванню компетентності в різних областях культури: міжкультурної, лінгвокультурній, соціокультурній та інших різновидів культурної компетентності. Різноманіття наукових праць свідчить про прагнення науковців органічно включити культурну складову в професійний образ компетентного фахівця і знайти для цього найбільш ефективні шляхи і засоби професійної підготовки. Вивчення теоретичних основ проблеми формування компетентності культурної обізнаності й самовираження студентів гуманітарних спеціальностей надає змогу розглядати культурну компетентність студентів як багатозначний феномен – як характеристика особистості вона є її інтегративним властивістю, з точки зору культурного статусу студента виступає показником культурного розвитку, з точки зору процесів соціалізації є одиницею культурного досвіду особистості, в освітньому процесі – проектованим результатом освіти. Культурна компетентність надає бажаний вплив лише тоді, коли вона включена в методики і практику викладання та навчання. Для того щоб педагоги та викладачі могли реагувати на культурні зміни, вони мають знати, як оцінювати власні культурні погляди, думки й упередження, взаємодіяти з культурою студентів, використовувати культурно-адаптивну педагогіку та взаємодіяти з різними людьми та спільнотами.

Актуальними напрямками подальшого дослідження є пошук шляхів підвищення ефективності формування культурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей шляхом застосування сучасних стратегій навчання на основі інтеграції в навчальний процес Smart-технологій.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Зымяя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
2. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург. 2003. 185 с.
3. Хорошилова Н. В. Формирование культурной компетент-

ности студентов вуза: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. пед. наук: 13.00.01. Нижній Новгород, 2013. URL: <http://dislib.ru/pedagogika/8277-4-formirovanie-kulturnoy-kompetentnosti-studentov-vuza.php> (дата звернення: 03.01.2020).

4. Малихін О. В. Компетентнісно-орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога : монографія / за ред. проф. О. В. Малихін. Київ: ТОВ "НВО Інтерсервіс", 2016. 558 с.

5. Хорошилова Н. . Содержание и оценка культурной компетентности студентов вуза. Обучение, тестирование и оценка: материалы XIII междунар. науч. конф. 23–24 апр. 2013. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2013. С. 36–40.

6. Зязюн І. А. Компетентнісний педагог завжди й повсюдно-учитель, психолог, культуролог, вчений. Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. 2013. № 1. С. 49–54

7. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. Київ: КНТ, 2014. 262 с.

8. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : Научно-методическое пособие. Москва: Издательство "Эйдос", 2013. 273 с.

9. Diversity Toolkit: культурна компетентність для педагогів. URL: <http://www.nea.org>
10. /tools/30402.htm (дата звернення: 01.01.2020).

11. Культурная компетенция. URL: <https://mirznaniy.com/a/197777/kulturnaya-kompetentsiya/> (дата звернення: 02.01.2020).

12. Савельева К. В. Значение культурной компетентности в формировании современной молодежи. Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being. 2016, Vol. 5, Is. 6A. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-philosophy-2016-6/26-saveleva.pdf> (дата звернення: 03.01.2020).

13. Хорошилова Н. В. Оценка культурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <http://www.science-education.ru> (дата звернення: 04.01.2020).

UDC [378+37.02]:005

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ДИСЦИПЛИНАРНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

© 2019

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента
Тищенко Виктория Олеговна, аспирант

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины (20301, Украина, Умань, улица Садовая, 28, e-mail: vikusya519@gmail.com)

Аннотация. В статье на основе анализ научных источников дана характеристика, определена взаимосвязь и иерархия методологических подходов дисциплинарного уровня педагогических исследований в сфере дидактики высшего образования. Среди них выделены ключевые относительно предмета исследования – дидактических условий эффективного применения современных технологий обучения в подготовке будущих учителей / преподавателей. К уровню дисциплинарной методологии исследования в сфере дидактики высшей школы отнесено: дидактический, системный, синергетически-комплексный (рассмотрение дидактики как науки, а в ней – дидактических явлений и процессов с позиции их саморазвития и самоорганизации с одновременной ориентацией на комплексную связь с другими науками), целостный, концептуально-ориентационный (ориентация на определенные образовательные теоретико-методические основы, также сочетающие его с парадигмальным подходом), инновационно-компетентный (личностное развитие соискателей образовательного процесса того или иного уровня, их способность овладевать новым опытом на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления путем ролевого и имитационного моделирования, предпочтения активных форм и методов обучения: дискуссии, диалога, деловой игры и т. д.; структурирование содержания образования в соответствии с ключевыми компетенциями будущих учителей / преподавателей), деятельно-творческий, оптимизационный, технологический (определение сущности понятия «технология обучения» и формулировка дидактических условий эффективности реализации определенной технологии в подготовке будущих учителей / преподавателей), содержательно-междисциплинарный, проблемно-задачный (предполагает умение не только решать, но и формулировать проблемы, видеть сложную ситуацию с разных точек зрения, предусматривать ее последствия разносторонне), диалогично-тренинговый, количественный подходы.

Ключевые слова: методологические подходы; дисциплинарный уровень педагогического исследования, современные технологии обучения, учреждения высшего образования, подготовка будущих учителей, подготовка будущих преподавателей.

CHARACTERISTICS OF METHODOLOGICAL APPROACHES OF THE DISCIPLINARY LEVEL OF PEDAGOGICAL RESEARCHES IN THE CONTEXT OF USING MODERN EDUCATION TECHNOLOGIES

© 2019

Osadchenko Inna Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor, department of pedagogy and educational management
Tyshchenko Viktoriia Olegovna, postgraduate student

Uman state pedagogical university named Pavlo Tychyna (20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: vikusya519@gmail.com)

Abstract. Based on an analysis of scientific sources, the article gives a characteristic, defines the relationship and hierarchy of methodological approaches of the disciplinary level of pedagogical research in the field of didactics of higher education. Among them, the key ones are identified regarding the subject of research - the didactic conditions for the effective use of modern teaching technologies in the training of future teachers / teachers. The level of the disciplinary methodology of research in the field of didactics of higher education includes: didactic, systemic, synergetic-complex (consideration of didactics as a science, and in it – didactic phenomena and processes from the position of their self-development and self-organization with a simultaneous orientation to a complex relationship with other sciences), holistic, conceptual-orientational (orientation to certain educational theoretical and methodological foundations, also combining it with a paradigmatic approach), innovative and competent (personal development of applicants for the educational process of one level or another, their ability to master new experiences on the basis of the targeted formation of creative and critical thinking through role-playing and simulation modeling, preference for active forms and teaching methods: discussion, dialogue, business game, etc.; structuring the content of education in accordance with the key competencies of future teachers / teachers), activity-creative, optimization, technological (defining the essence of the concept of “learning technology” and formulating didactic conditions for the effectiveness of the implementation of a particular technology in the preparation of future teachers / teachers), meaningful, interdisciplinary, problem-solving (involves the ability not only to solve, but also to formulate problems, see a difficult situation from different points of view, provide for its consequences in many ways), dialog-training, quantitative approaches.

Keywords: methodological approaches; disciplinary level of pedagogical research, modern educational technologies, institutions of higher education, training of future teachers, training of future teachers.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Учитывая современную массовость педагогических исследований, необходима глубинная обоснованность каждого научного поиска, обусловленная применимостью каждого методологического подхода. Следовательно, актуальность и значимость исследования должны определяться, прежде всего, уровнем его методологии.

Методология педагогики определяется как система «знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов ...» [1, с. 9]; «Учение о педагогическом зна-

нии и о процессе его получения, то есть педагогическое познания» [2, с. 9]. Итак, методологические основы педагогики – это тот научный фундамент, с позиций которого, используя определенные подходы, должны объяснить исследуемые педагогические явления и раскрыть их закономерности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В научно-педагогических источниках (Е. Дубасенюк [3], В. Загвязинский [4], Л. Бондарева [5] и др.) определяются следующие

уровни методологии педагогики высшей школы: общенаучная, конкретнаучная и дисциплинарная методологии. Каждому из указанных уровней соответствуют определенные научные подходы – «совокупность способов, приемов рассмотрения чего-либо ...» [2, с. 9]. Разноуровневые методологические подходы (исторический, гуманистический, культурологический, индивидуальный, личностный, системный, синергетический, технологический и т. п.) проанализированы, или на их основе осуществлены научные исследования, в работах Л. Бондарева [3], Е. Дубасенюк [1], В. Загвязинского [2], В. Кудиной [4], В. Лозовой [5], И. Малафеева [6], Е. Пометун [7], М. Скаткина [8] и др. Однако, в исследованиях не охарактеризована и не указана иерархия методологических подходов дисциплинарного уровня; не определена значимость методологических подходов этого уровня в контексте актуального вопроса использования современных технологий обучения

Формирование целей статьи (постановка задачи).

Цель статьи – на основе анализа научных источников охарактеризовать методологические подходы дисциплинарного уровня педагогических исследований в контексте использования современных технологий обучения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Дисциплинарная методология (результаты исследования в отдельных отраслях педагогической науки, в нашем случае – в области дидактики высшего образования) определяет закономерности обучения и воспитания, развития личности, интерпретации результатов исследования и их ввода в теорию и практику, оптимальность педагогических рекомендаций и т. п. [1, с. 9–10; 2, с. 43–56].

В дальнейшем каждый научный подход методологии дисциплинарного уровня будем рассматривать одновременно на двух уровнях:

- 1) внешнем – теоретическом (к дидактике как науке);
- 2) внутреннем – практическом (к организации процесса обучения в учреждениях высшего образования), формулируя на их основе теоретические и практические задачи дальнейших этапов нашего исследования.

Создавая иерархию методологических подходов дисциплинарной методологии (с точки зрения объекта нашего исследования – дидактики высшего образования), на первое место ставим дидактический подход, определенный М. Скаткиным, как единый подход к явлениям обучения, при котором рассматриваются целостно: обучение и воспитание, преподавание и учение, процесс обучения и содержание обучения [8, с. 37]. Следовательно, все последующие методологические подходы должны подчиняться дидактическому, который ориентирует на соблюдение предметности исследования, побуждает к основательному анализу составляющих дидактического процесса, в частности, форм, методов, приемов, средств, принципов обучения в учреждениях высшего образования и т. п.

Согласно результатам проведенного нами анализа указанных выше научных источников, наиболее употребляемым в методологии педагогических исследований процесса обучения в высшей школе является системный подход, который рассматривает обучение как целенаправленную творческую деятельность, требующую изучения системообразующих связей целей, задач, содержания, форм и методов обучения в их взаимодействия [8; 10, с. 22–26]. Конечно, системный подход относится к уровню общенаучной методологии [4; 5], однако именно он определяет сущность конкретнаучных уровней методологии и реализуется на ее дисциплинарном уровне. Такой подход заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты исследования находятся во взаимосвязи, развитии, а с изменением одного компонента системы изменяются другие, что позволяет выявить интегративные системные свойства, отсутствующие в отдельных элементах как составляющих.

Указанное ориентирует исследователя подходить к изучаемым явлениям как к системам, имеющим определенное построение и свои законы функционирования [7, с. 8].

На основе системного подхода, ориентируясь на результаты научных выводов, осуществленных Л. Бондаревой [3], Е. Дубасенюк [1], В. Загвязинским [2], В. Кудиной [4], В. Лозовой [5], И. Малафеевым [6], Е. Пометун [7], М. Скаткиным [8] и др., в русле нашего исследования необходимо:

1. Рассматривать технологию обучения в учреждениях высшего образования и как отдельную систему, и как составляющую макроявления, которым считаем дидактическую систему в контексте дидактической парадигмы высшего образования.

2. Определить внутреннюю организацию, структуру и компоненты дидактической системы как общей категории и технологии обучения в учреждениях высшего образования как конкретного дидактического явления.

3. Определить взаимозависимость, взаимообусловленность (интегративность) технологии обучения в учреждениях высшего образования с другими дидактическими категориями.

4. Выделить внешнюю обусловленность (дидактические условия) эффективности применения технологий обучения в практике педагогических вузов.

Следующим после системного подхода, по нашему мнению, должно быть учтен популярен в настоящее время в научном обороте синергетический подход (синергетика – «научно-философский принцип, который рассматривает природу, мир как самоорганизующуюся комплексную систему» [9, с. 1317]), определяющий предпосылки самоорганизации и саморазвития [8]. Он предполагает исследование процессов перехода сложных систем в упорядоченное состояние и раскрытие связей между элементами этой системы, при условии, что их суммарное действие в рамках системы превышает по эффективности простую сумму функций действий элементов, взятых отдельно [7, с. 8].

Таким образом, ключевым моментом этого подхода является ориентация на комплексность системы, а следовательно, на комплексный подход. По этому поводу Н. Скаткин пришел к выводу о том, что дидактика, находясь в связи с другими науками в процессе дифференциации, в большей степени «получает возможность интегрировать данные других наук в едином, комплексном подходе к явлениям обучения. Коротко этот диалектический процесс можно обозначить так: ограничивая свой предмет исследования от других наук, дидактика приближается к ним. В то же время, чем теснее дидактика связана с другой наукой, тем в большей степени она черпает из этой науки данные для обоснования практики обучения, тем больше она повышает свой собственный уровень и тем в большей степени она становится самостоятельной» [8, с. 38]. Итак, синергетически-комплексный подход предусматривает рассмотрение дидактики как науки, а в ней – дидактических явлений и процессов с позиции их саморазвития и самоорганизации с одновременной ориентацией на комплексную связь с другими науками.

Достаточно близок к комплексному подходу по содержанию, но не тождественный даже по лексическому значению, целостный подход. Его соблюдение предусматривает требование «сочетания однопланового анализа, что аспектно проводится под определенным углом зрения, в многоаспектной, многоплановой интерпретации его результатов» [2, с. 40]. Одним из практических задач высшего образования В. Загвязинский называет соотношение целостного подхода к изучению научных проблем и теорий в поэтапной методике овладения знаниями [2, с. 6–10]. Самое важное в отношениях частей, отмечает И. Малафеев, – это превращение частей в функциональную единицу целого: «растворение» элементов в системе с одновременным сохранением каж-

дым элементом основных свойств компонента. Поэтому задача целостного подхода заключается в том, чтобы установить: что возникает как новый продукт системных отношений, а что остается в процессе возникновения целого отдельным компонентом [6, с. 38]?

Целостность, синергетичность и системность дидактических подходов в теоретическом плане использования технологий обучения в учреждениях высшего образования достигаются только на основе метода научного движения от абстрактного к конкретному при условии, что «уже исходная генетическая единица исследуемого процесса, реализует этот подход, представляет собой зародыш элементарной системной целостности» [6, с. 6]. Итак, на основе целостного и синергетического подходов возникает необходимость определения основной единицы (в нашем случае – дидактической единицы), объединяющая вокруг себя элементы системы в целом. Следовательно, можно выделить концептуальный подход («Основанный на какой-либо концепции, содержащий ту или иную концепцию» [2, с. 571]) к проблемам использования технологий обучения в учреждениях высшего образования. Такой подход, считаем, можно переименовать «ориентационным», поскольку его сущность – ориентация на определенные образовательные теоретико-методические основы, также сочетающие его с парадигмальным подходом. Нашей задачей становится определение концептуальных основ использования технологий обучения в учреждениях высшего образования.

Основы современной теории обучения предусматривают использование инновационных подходов – поисков новых взглядов на содержание, методику и организацию учебного процесса, с целью сделать его более привлекательным, учитывая стремление достичь соответствующего качества и эффективности высшего образования. Реализация инновационного подхода на практике означает исследование условий внедрения новых идей, целенаправленного внесения изменений в прежнее состояние вещей, изменений всей структуры высшего образования или структуры ее основных компонентов, содействие проявления творческой активности путем обновления программы, содержания разработок, а также процесса и усвоения новых задач, то есть их планирования и реализации. Инновационный подход к обучению в учреждениях высшего образования направлен на личностное развитие соискателей образовательного процесса того или иного уровня, их способность овладевать новым опытом на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления путем ролевого и имитационного моделирования, предпочтения активных форм и методов обучения: дискуссии, диалога, деловой игры и т. д.

Результативность образования в целом определяется профессиональной компетентностью, культурой будущего специалиста. Поэтому критерием любой инновации является ее эффективность – проявление, прежде всего, компетентных (компетентный – тот, кто «... обладает достаточными знаниями в какой-либо области...» [2, с. 561]) признаков профессиональной подготовки будущих специалистов. Поэтому, очень важен компетентный подход в методологии исследования, предполагающий формирование аксиологического, мотивационного, рефлексивного, когнитивного, операционно-технологического и других составляющих результатов обучения [8]. Компетентный подход к подготовке будущих специалистов в учреждениях высшего образования, в частности будущих учителей или преподавателей (*примечание:* указываем будущих преподавателей, как соискателей высшего образования, в связи с популярностью педагогической специальности в учреждениях высшего образования «Педагогика высшей школы»), сейчас получает характер широкомасштабной инновации, в условиях которой содержание образования структурируется в соответствии с их ключевыми компетенциями. Таким образом, необходимо теоретически уточнить

составляющие компетентности будущих учителей / преподавателей, а на практическом – определить средства формирования компетентностных характеристик будущего специалиста в учреждениях высшего образования.

Отсюда вытекает необходимость применения деятельностного подхода, который заключается в следующем: в результате обучения студенты переходят в позицию субъектов познания, общения, труда, что логично, предусматривает формирование умений обучающего выбирать цель, планировать, организовывать, исполнять, регулировать, контролировать, анализировать, оценивать и корректировать учебную деятельность будущих учителей / преподавателей, то есть предполагает направленность всех педагогических мероприятий для организации интенсивного, осложненного обучения соискателей высшего образования [1, с. 7–8; 2, с. 22–26].

Деятельностное (активное) обучение одновременно предполагает и творческий подход, требуя постоянной диагностики исследования достигнутого уровня обучения учителями / преподавателями, творческого сотрудничества обучающего и обучаемого, поиска эффективных форм и методов работы. Однако, при этом надо сразу учесть оптимизационный подход, предусматривающий получение максимальных результатов в конкретных условиях на фоне минимальных бюджетных затрат, сил как обучающего, так и обучаемого [1, с. 7–8]. Думаем, указанное вызвано тем, что творческие процессы вообще очень трудно регламентировать: поставить во временные и процессуальные рамки. В пользу взаимозависимости разноаспектных подходов к методологии педагогического исследования служит вывод о том, что компетентностный подход реализуется в деятельностном с обязательным сочетанием творческого и оптимизационного подходов.

Вызывает интерес ресурсный подход, который ориентирует обучение на поиски и развитие потенциальных возможностей будущих учителей / преподавателей [8]. Такой подход также наиболее соединяемый с индивидуальным, личностным и оптимизационным.

Существенный признак современных инновационных процессов в сфере обучения – технологизация как неукоснительное соблюдение содержания и последовательности этапов внедрения нововведений. Сейчас, например, исследуются условия эффективности применения технологического подхода к процессу построения учебных курсов, что позволяет исследовать все их аспекты, начиная от постановки целей, проектирования, организации учебного процесса к проверке эффективности созданной дидактической системы. Если в 90-е годы прошлого века технологический подход предусматривал использование компьютерных и дисплейных классов, систем интерактивного видео и т. д., то современный этап характеризуется расширением сферы образовательных и педагогических технологий [4, с. 10–11]. Поэтому, с точки зрения технологического подхода, приоритетной задачей нашего исследования является определение сущности понятия «технология обучения» и формулировка дидактических условий эффективности реализации определенной технологии в подготовке будущих учителей / преподавателей.

Поскольку, как отмечалось выше, речь идет об анализе предметного содержания материала, то уместным будет вывод, сделанный В. Загвязинским о том, что в педагогическом исследовании ведущую роль должны играть содержательные подходы [2, с. 40]. Действительно, элемент, структурный компонент целостного педагогического процесса не может рассматриваться не в контекстом (содержательном) понимании, на фоне общепроцессуальных характеристик: действия обучающихся и обучаемых как субъектов педагогического процесса могут быть проанализированным только в соотношении (контексте) других структурных компонентов, отраженных в содержании обучения. Теоретически – это содержание подготовки будущих учителей / преподавателей в

целом, на практическом – содержание отдельно взятой дисциплины обучения, темы и тому подобное.

Тесно связан с содержательным подходом – междисциплинарный, направленный на формирование у будущих учителей / преподавателей нестандартности мышления, способности решать общие проблемы, возникающие на стыке разных отраслей (различных учебных дисциплин), видеть взаимосвязь между теорией и практикой, уметь оценить эффективность того или иного нововведения и организовать его практическую реализацию. Такой подход предполагает умение не только решать, но и формулировать проблемы, видеть сложную ситуацию с разных точек зрения, предусматривать ее последствия разносторонне. Не требует доказательства тот факт, что самые конкретные исследования в рамках одной дисциплины не будут олицетворенными, то есть обязательно содержат информацию или элементы других дисциплин.

Уровень усвоения студентами содержания учебного материала, считаем, прямо пропорционально зависит от уровня его проблематичности, что и обусловило, актуальность проблемного подхода к обучению. По этому поводу С. Корниенко отмечает, что, в основном, исследователи проблемного подхода рассматривают его в ракурсе внешней постановки проблемы, а в ней – задачи, вопросы для студентов. Однако, «главная роль в становлении творческой личности учителя принадлежит не внешним факторам, а внутренним, обусловленным мотивацией, способностями, уровнем духовно-интеллектуального развития. В общем виде этот подход может быть представлен как самореализация природного естества человека, направленного на духовно-интеллектуальное обогащение других людей, достижения ими соответствующих уровней совершенства» [10, с. 42].

На фоне проблемного подхода, С. Корниенко прибегает к основательному анализу задачного подхода. В контексте становления творческой активности студентов задачный подход сам составляет задачу как единичное к общему «задачный подход к становлению творческой активности студентов высших педагогических учебных заведений имеет основательную теоретическую базу, созданную благодаря большому интересу исследователей к явлениям проблемности, в частности как источников и стимулов мышления, форм научного и творческого поиска, важного фактора развития мотивов и способностей и других качеств» [10, с. 49]. Аналогичной точки зрения придерживается и Н. Олехнович [11, с. 18]. По этому поводу теоретически сразу возникает потребность дефиниции понятий «проблема», «задача», «задание» и т. п., а на практическом – дидактических условий организации обучения на основе проблемного и задачного подходов.

Так как проблемно-задачный подход предусматривает особый тип взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе, то это их тесно связывает с диалогическим подходом, который, по словам В. Кудиной [4], М. Соловей [4], Е. Спицына [4], основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие способности к постоянному развитию и самосовершенствованию. Причем, активность личности, ее потребность в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно, поскольку развиваются только в условиях отношений с другими людьми: по принципу диалога, предвидя преобразования позиции обучающихся и обучаемых в личностно равноправные, на основе партнерских отношений между ними [7, с. 9]. Поэтому «диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики» [7]. С. Смирнов диалогический подход синонимизирует с полисубъектным, несколько расширяя его аспектность. Содержание полисубъектного подхода, по его убеждению, такова: сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность, поэтому не отождествляется только

с ней, личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений социальной группы [12, с. 22–26]. Однако, Е. Пометун приходит к выводу о том, что «применение в педагогическом процессе совокупности способов взаимодействия не гарантирует решения педагогических задач, а лишь создает условия для изменения состояния или продвижения к ожидаемым результатам» [7, с. 47]. Это еще раз подчеркивает значимость не только выбора способов взаимодействия между субъектами процесса обучения, но и обязательность учета дидактико-психологических условий их реализации.

Доминантным видом учебного занятия с будущими учителями / преподавателями в условиях использования современных технологий обучения является тренинг, построенный исключительно на диалогической основе, поэтому большие возможности по формированию творческой личности будущего специалиста включает в себя тренинговый подход к организации учебной работы в учреждениях высшего образования, выделенный Л. Бондаревой [3, с. 125], обеспечивающий профессиональное направление, создающий необходимые условия для профессионального развития и становления, обеспечивающий мотивацию обучения будущих учителей / преподавателей. Тренинги – диалогический подход теоретического уровня, требует характеристики тренинговых занятий, а практического – определение дидактических условий эффективности их организации и проведения.

Н. Олехнович выделяет также количественный подход к научному поиску, который заключается в применении методов количественных исследований, моделировании и использовании вычислительной техники и т. д. [11, с. 18]. Количественный подход требует обязательного систематического применения методов математической статистики для фактического подтверждения сформулированных в исследовании научных гипотез.

Таким образом, разница в подходах к научному анализу процесса обучения в учреждениях высшего образования и в целом к дидактическому исследованию заключается, по нашему мнению, в, так сказать, выборе точки отсчета – стержня, акцентирования направления исследования. Если акцентировать внимание на психологической стороне предмета исследования, то и все подходы будут направлены именно в этой плоскости: например, в системном подходе будет также отмечена доминанта психологического характера отношений субъектов обучения; аналогично – на воспитательном аспекте, методическом, философском и т. п. Каждый акцентированный аспект может провоцировать первичность определенного научного подхода.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, анализ научных источников позволил нам охарактеризовать, определить взаимосвязь и иерархию методологических подходов дисциплинарного уровня педагогических исследований в сфере дидактики высшего образования, выделяя среди них ключевые относительно предмета нашего исследования – дидактических условий эффективного применения современных технологий обучения в подготовке будущих учителей / преподавателей. К уровню дисциплинарной методологии исследования в сфере дидактики высшей школы относим: дидактический, системный, синергетически-комплексный (рассмотрение дидактики как науки, а в ней – дидактических явлений и процессов с позиции их саморазвития и самоорганизации с одновременной ориентацией на комплексную связь с другими науками), целостный, концептуально-ориентационный (ориентация на определенные образовательные теоретико-методические основы, также сочетающие его с парадигмальным подходом), инновационно-компетентностный (личностное развитие соискателей образовательного процесса того или иного уровня, их способность овладевать новым опытом на основе целенаправленного формирования

творческого и критического мышления путем ролевого и имитационного моделирования, предпочтения активных форм и методов обучения: дискуссии, диалога, деловой игры и т. д.; структурирование содержания образования в соответствии с ключевыми компетенциями будущих учителей / преподавателей), деятельно-творческий, оптимизационный, технологический (определение сущности понятия «технология обучения» и формулировка дидактических условий эффективности реализации определенной технологии в подготовке будущих учителей / преподавателей), содержательно-междисциплинарный, проблемно-задачный (предполагает умение не только решать, но и формулировать проблемы, видеть сложную ситуацию с разных точек зрения, предусматривать ее последствия разносторонне), диалогично-тренинговый, количественный подходы.

Опираясь на выделенные нами научные подходы в контексте дидактических поисков, в дальнейшем необходимо обосновать понятие «современная технология обучения в учреждениях высшего образования».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. *Методика викладання педагогіки: Навчальний посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 492 с.
2. Загвязинский В. И. *Дидактика высшей школы: Текст лекций*. Челябинск: ЧПИ, 1990. 98 с.
3. Бондарева Л. І. *Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04*. Київ, 2007. 250 с.
4. Кудіна В. В., Соловей М. І., Спіцин Є. С. *Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: ТОВ Видавництво «Ленвіт», 2007.
5. Лозова В. І. *Стратегічні питання сучасної дидактики. Розвиток педагогічних і психологічних наук в Україні 1992–2002*. Харків: «ОБС», 2002. Ч. 1. 367 с.
6. Малафійк І.В. *Теорія та методика формування системності знань у старшокласників: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.09*. Рівне, 2007. 439 с.
7. Пометун О. *Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. Рідна школа*. 2007. № 5. с. 46–49.
8. *Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спец. курсу для студентов пед. Ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина*. 2 – е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.
9. *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел*. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
10. Корнієнко С. В. *Розв'язування психологічних задач як засіб становлення творчої активності майбутнього вчителя: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.01*. Київ, 2008. 172 с.
11. *Развитие управленческой культуры: Учебное пособие (для самостоятельной работы студентов)*. Псков: Псковский Вольный институт, 2002. URL: <http://method.volny.edu/data/econ/11/1.htm> // Олехнович Н.Е.
12. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. Л. Смирнова*. 4 е изд., испр. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 512 с.

UDC 378. 043.2 -056 (045)

ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

© 2019

Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти

Пріма Дмитро Анатолійович, кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри соціальної роботи і педагогіки вищої школи

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
(43025, Україна, м. Луцьк, вул. Винниченка, 26; e-mail: primar@ukr.net)*

Анотація. Розкрито деякі теоретичні аспекти підготовки практичних психологів до роботи в умовах інклюзії. Для розуміння ключових аспектів означеної проблеми внесено уточнення щодо трактування понять «професійна підготовка» й «інклюзія». Окреслено вимоги щодо змісту професійної підготовки практичних психологів. Закцентовано на тому, що саме вчинковий спосіб навчання максимально реалізує синтетичний підхід, що є характерним для практичної психології, коли людина розглядається не з позиції її типовості, а як індивідуальність, не відірвано від власного життєвого шляху, у контексті всіх аспектів її життєдіяльності. Розглянуто наукові підходи до трактування дефініцій «інклюзія» (інклюзивне навчання), «інклюзивний освітній простір». Відзначено, що інклюзія – це процес створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку; це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи (закладу середньої освіти) за місцем проживання дитини, де навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом, а інклюзивний освітній простір є сукупністю умов (зовнішніх і внутрішніх), певних факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до усіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у шкільному просторі, максимальний розвиток їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій. Узагальнено, що обраний в Україні інноваційний курс розвитку спеціальної освіти – створення освітнього середовища дітям із особливими освітніми потребами шляхом упровадження інклюзивної форми навчання – не тільки кардинально змінює освітню парадигму, але й водночас спричиняє суттєві зміни у підготовці фахівців. Наукові дослідження доводять, що важливим засобом забезпечення якості освітніх послуг у системі інклюзивної освіти має стати випереджувальна модифікація змісту підготовки кадрів, і зокрема практичних психологів.

Ключові слова: діти з особливими потребами, інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір, майбутній практичний психолог, професійна освіта, професійна підготовка, процес підготовки.

TO THE QUESTION OF PREPARATION OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS FOR WORK IN INCLUSION CONDITIONS

© 2019

Prima Raisa Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department
of Theory and Methods of Primary Education

Prima Dmytro Anatoliyovych, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department
of Social Work and Pedagogy of Higher School

*Lesya Ukrainka Eastern European National University
(43025, Ukraine, Lutsk, 26 Vinnychenko street, e-mail: primar@ukr.net)*

Abstract. Some theoretical aspects of preparation of practical psychologists to work in the conditions of inclusion are revealed. In order to understand the key aspects of the problem identified, clarifications have been made regarding the interpretation of the concepts of «vocational training» and «inclusion». In order to understand the key aspects of the problem identified, clarifications have been made regarding the interpretation of the concepts of «vocational training» and «inclusion». Requirements for the content of professional training of practical psychologists are outlined. It is emphasized that the most effective way of teaching fully implements the synthetic approach, which is characteristic of practical psychology (a person is viewed not in terms of its typicality, but in terms of individuality, not detached from his own life path, in the context of all aspects of his life). The scientific approaches to the interpretation of the definitions of «inclusion» (inclusive learning), «inclusive educational space» are considered. It is noted that inclusion is a process of creating an educational environment that would meet the needs and capabilities of each child, regardless of the characteristics of its psychophysical development; it is a flexible, individualized system of education of children with features of psychophysical development in the conditions of secondary school (secondary education institution) at the place of residence of the child, where the education takes place on an individual curriculum, is provided by medical, social and psychological-pedagogical support, and inclusive education is included. (external and internal), certain factors, infrastructure facilities that ensure the acquisition of students with special social needs through their maximum inclusion to all parts of the educational process, free stay in the school space, the full development of their abilities, stimulating compensatory capacity of the organism, gaining valuable social experience as the basis of selection of successful life strategies. Generally, the innovative course of special education development in Ukraine – creating an educational environment for children with special educational needs through the introduction of inclusive education – not only dramatically changes the educational paradigm, but also causes significant changes in the training of specialists. Scientific studies have shown that an important way of ensuring the quality of educational services in the inclusive education system should be to advance the modification of the content of training, including practical psychologists.

Keywords: children with special needs, inclusion, inclusive education, inclusive educational space, future practical psychologist, vocational education, vocational training, preparation process.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Важливим вектором розвитку системи вітчизняної освіти з урахуванням європейських цінностей і норм є забезпечення високої якості інклюзивного навчання, спрямованого на реалізацію прав дітей та молоді з особливими освітніми потребами на сучасну освіту,

успішну самореалізацію у соціокультурному просторі країни. Вагомість розвитку інклюзивного навчання, як засвідчує резолюція 48-ї Міжнародної конференції з освіти «Інклюзивна освіта: шлях до майбутнього», схвалена на міжнародному рівні, оскільки «все частіше свідчається, особливо в Європі, що дітям з особливими потребами краще відвідувати звичайні школи,

отримуючи при цьому різноманітні форми спеціальної підтримки» [1, с. 11]. Демократичні перетворення, що відбуваються в сучасній Україні у контексті розбудови суспільства рівних можливостей, прийняття інклюзії як стратегії розвитку освіти кардинально змінюють ситуацію в країні, позаяк для того, щоб інклюзивні ідеї могли стати реальністю, недостатньо лише нормативних чи законодавчих реформ, необхідне їх належне осмислення з боку суспільства та педагогів [2, с. 103], кожного фахівця, що працюватиме у Новій українській школі, зокрема й практичного психолога. Ми виходимо з того, що професійна підготовка передбачає не лише сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, які дають змогу якісно виконувати ту чи іншу професійну діяльність, а й визначає її змістовні характеристики, окреслюючи специфічні особливості професійної підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях студіюються різноманітні аспекти у площині окресленої проблеми, а саме: теоретико-методологічне підґрунтя суб'єктно-орієнтованої професійної підготовки психологів (О. Бондаренко [3], В. Панок [4], Н. Чепелева [5] та ін.); організація освітньої роботи з дітьми та молоддю з обмеженими можливостями (А. Колупаєва [6], М. Чайковський [7] та ін.); основні напрями розвитку інклюзивного навчання в Україні, зокрема провідні методичні аспекти реалізації інклюзивного навчання, вимоги до фахового рівня вчителів інклюзивних шкіл (В. Бондар [8], Н. Софій [9], Ю. Найда [9] та ін.). Звертаємо увагу на те, що наявні наукові розвідки вирізняються багатоглибкістю, чітко окресленою теоретико-практичною спрямованістю, однак, на наш погляд, потребують вивчення питання підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзії.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття деяких теоретичних аспектів підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Передусім відзначимо, що для розуміння ключових аспектів підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзії, вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо розуміння понять «професійна підготовка» й «інклюзія». Так, Е. Нероба поняття «професійна підготовка» характеризує як цілеспрямований організований процес, спрямований на оволодіння певною професією [10]. Заслугує на увагу думка О. Лейбовича щодо розуміння поняття «професійна підготовка» в широкому і вузькому сенсах». Зокрема, за твердженням ученого, «професійна підготовка в широкому сенсі – це організація навчання професійних кадрів, різні форми здобування професійної освіти; у вузькому сенсі – прискорена форма набуття професійних навичок» [11].

Науково цінною, на наш погляд, є думка В. Носкової [12, с. 214] щодо підготовки майбутніх психологів, яку представимо тезово:

1. Необхідність зміни змісту навчального процесу у закладах вищої освіти з орієнтиром на сучасні гуманістичні принципи, інноваційні методи навчання майбутніх психологів.

2. Переорієнтація концепції професійної підготовки фахівців цього профілю на сприйняття та прийняття суб'єктів психолого-педагогічного супроводу майбутньої діяльності через духовну властивість їхньої особистості.

3. Дотримання поетапного набуття у процесі професійної підготовки фахової компетентності, професійно значущих якостей.

4. Спонування установки на навчання упродовж життя, систематичне професійне удосконалення та саморозвиток особистості майбутнього психолога.

Щодо удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, то

нам імпонують, з наукової точки зору, положення, виокремлені В. Панок [4, с. 4–6]. Згідно із цими положеннями необхідно:

1. Розподіляти сучасну психологічну освіту на теоретико-експериментальну та практичну, як і види діяльності психологів.

2. Виокремлювати у змісті підготовки майбутніх психологів-практиків три рівні: загальнотеоретичні основи психології; теоретико-методичні основи конкретного напрямку практичної підготовки, з точки зору конкретного виду практичної діяльності психолога; спеціалізація вже у певному виді професійного виду діяльності майбутнього психолога.

3. Особистісне спрямування професійної підготовки (врахування та орієнтація на формування особистісних якостей студентів як майбутніх психологів).

4. Відповідний рівень загальнокультурної та мовної підготовки майбутніх психологів.

5. Врахування та орієнтація на квазіпрофесійний простір професійної підготовки.

6. Максимальне використання життєво-професійних ситуацій з урахуванням її чинних складників: зовнішніх обставин, психічних особливостей учасників ситуації тощо. Ключовим аспектом професійно-життєвої ситуації є вчинок особистості-суб'єкта фахової діяльності психолога та запит про допомогу як мотив для надання відповідної психологічної допомоги.

На думку В. Панок, саме вчинковий спосіб навчання майбутніх психологів створює максимально квазіпрофесійне середовище такої підготовки та є найефективнішим для реалізації компетентісно-особистісного підходу у професійній підготовці фахівців зазначеного профілю.

Стосовно категорії «інклюзія» А. Колупаєва зауважує: інклюзивне навчання (інклюзія) – це процес створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку; це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи (закладу середньої освіти) за місцем проживання дитини, де навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [6].

Вочевидь йдеться про створення інклюзивного освітнього простору. Як слушно відзначає М. Чайковський, «...інклюзивний освітній простір є сукупністю умов (зовнішніх і внутрішніх), певних факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до усіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у шкільному просторі, максимальний розвиток їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій...» [7].

Існує думка [13], що в інклюзивних класах створюються нові умови для навчання, збільшується кількість групової роботи. Метою цих змін є можливість об'єднання дітей із різним рівнем здібностей, інтересів і створення для них комфортних умов для співпраці. За таких умов збільшуються також можливості організації співпраці вчителів і психологів, які створюють сприятливі умови для реалізації дітей у навчанні і творчості.

Уважаємо конструктивною думку авторів методичного видання «Психологічний супровід інклюзивної освіти», що на сучасному етапі розвитку Нової української школи має змінитися зміст і процес підготовки майбутніх практичних психологів, покликаних працювати в інклюзивному освітньому просторі. Важливим є надання вчасної психологічної допомоги – як дітям із особливими потребами, так і вчителям, батькам,

дітям із нормативним рівнем здоров'я. Навчання дітей з особливими потребами спільно з їхніми здоровими однолітками сприяє не тільки їхній соціальній адаптації, але й є корисним також і для здорових дітей, бо всі разом вони вчаться розуміти проблеми один одного, стають добрішими [14, 15, 16].

Конструктивною нам видається пропозиція В. Бондаря щодо практичної реалізації ідеї навчання дітей із особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі, що вимагає, передусім, цілеспрямованої підготовки у закладах вищої освіти різнопрофільних спеціалістів: психологів, соціальних педагогів, логопедів, асистентів-учителів тощо, тобто потребує реконструкції система підготовки кадрів з урахуванням парадигм нової філософії спеціальної освіти [8].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Таким чином, для розуміння ключових аспектів означеної проблеми внесено уточнення щодо трактування понять «професійна підготовка» й «інклюзія». Окреслено вимоги щодо змісту професійної підготовки практичних психологів. Закцентовано на тому, що саме вчинковий спосіб навчання максимально реалізує синтетичний підхід, що є характерним для практичної психології, коли людина розглядається не з позиції її типовості, а як індивідуальність, не відірвано від власного життєвого шляху, у контексті всіх аспектів її життєдіяльності. Розглянуто наукові підходи до трактування дефініції «інклюзія» (інклюзивне навчання), «інклюзивний освітній простір». Відзначено, що інклюзія – це процес створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку; це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи (закладу середньої освіти) за місцем проживання дитини, де навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом, а інклюзивний освітній простір є сукупністю умов (зовнішніх і внутрішніх), певних факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до усіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у шкільному просторі, максимальний розвиток їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій. Узагальнено, що обраний в Україні інноваційний курс розвитку спеціальної освіти – створення освітнього середовища дітям із особливими освітніми потребами шляхом упровадження інклюзивної форми навчання – не тільки кардинально змінює освітню парадигму, але й водночас спричиняє суттєві зміни у підготовці фахівців. Наукові дослідження доводять, що важливим засобом забезпечення якості освітніх послуг у системі інклюзивної освіти має стати випереджувальна модифікація змісту підготовки кадрів, і зокрема практичних психологів, що і є перспективою подальших досліджень.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. *Общий обзор 48-й сессии Международной конференции по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее». Международное бюро просвещения ЮНЕСКО, 2008. 24 с. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Russian.pdf*
2. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчально-озакладу: матеріали Всеук. наук.-практ. конф., 14 грудня 2016 р. Лисичанськ: ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». Лисичанськ: ФОП Пронькіна К. В., 2016. 198 с.*
3. *Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: уч. пособие. Київ: Укртехпрес, 1997. 216 с.*
4. *Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. Практична психологія та соціальна робота. 1998, № 4. С. 5–7.*
5. *Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості*

практичного психолога. Психологія: збірник наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. III. 1998. С. 35–41.

6. *Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.*

7. *Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія. Київ: Університет «Україна», 2015. 435 с.*

8. *Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454.*

9. *Софій Н. З., Найдя Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. Київ, 2007. 128 с.*

10. *Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 22 с.*

11. *Лейбович А. Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. Москва, 1991. 224 с.*

12. *Носков В. І. Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти. Зб. наук. пр. «Психологія». Випуск 4(7). Київ, 1999. С. 210–219.*

13. *Колупасва А. А., Данілавічуте С. В., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «АСК», 2012. 182 с.*

14. *Психологічний супровід інклюзивної освіти: методичні рекомендації. Київ, 2017. 92 с.*

15. *Prima D.A. Coordinates for forming a professional position of a future teacher: a valuable and significant attitude to a profession. Revistă științifică progresivă. 2018. №1.*

16. *Детяренко Т. М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії: матеріали міжнародного Конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології / зб. тез доп. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 92–93.*

СУТНІСТЬ І ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

© 2019

Скрипник Надія Іванівна, кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри української філології

*Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
(21001, Україна, Вінниця, вулиця Нагірна, 13, e-mail: Nadiyvnuia@gmail.com)*

Анотація. На підставі науково-теоретичного аналізу психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, психолого-педагогічних, дидактичних, лінгводидактичних, лексикографічних досліджень уточнено і окреслено основні понятійні ознаки дефініцій «компетентнісний підхід», «комунікативна компетентність», «мовленнєва компетентність». Розглянуто теоретичні засади мовленнєвої компетентності наукових розвідок у цій царині. Визначено, що формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-словесників є багатовекторним, складним процесом наукової, пізнавальної, практичної діяльності, який потребує оптимального вибору форм, методів, засобів і видів навчальної діяльності. Упродовж навчання та викладання у закладах освіти студенти й учителі відповідно мають дотримуватися комунікативних якостей мовлення – правильності, виразності, доречності, емоційності, логічності, образності, різноманітності, точності, ясності тощо, правил мовленнєвого етикету. На нашу думку, культура мовлення особистості, насамперед досягається шляхом удосконалення вмінь ефективного оперування мовними та мовленнєвими знаннями, зокрема лексичними, стилістичними, текстотворчими, дискурсними, риторичними. З'ясовано, що мовна й мовленнєва компетенції нерозривно пов'язані між собою. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам виокремити у мовленнєвій компетенції лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну компетенції. Так, лексична компетенція ґрунтується на словниковій роботі з дітьми, фонетична – формується у процесі роботи з виховання звукової культури мовлення, граматична – охоплює формування граматичної правильності мовлення у практичній мовленнєвій діяльності, в діалогологічній – звертається увага на розвиток діалогічного і монологічного мовлення, комунікативна – спрямована на розвиток мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування. Мовленнєва компетентність майбутнього філолога – це вільне володіння та професійні знання рідної мови, чуття мови, оволодіння педагогом усіма видами комунікативної компетенції, що передбачені у Державному стандарті, постійне самовдосконалення, саморозвиток, допитливість, цілеспрямованість, творчість, ініціативність.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мовленнєва компетентність, мовна, мовленнєва компетенції, комунікативні якості мовлення, культура мовлення, мовлення і мова.

THE ESSENTIALITY AND THE BASIC CHARACTERISTICS OF THE SPEECH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

© 2019

Skrypnyk Nadiia Ivanivna, Candidate of Philological Sciences,
head of the Ukrainian Philology Department

*Communal institution of higher education «Vinnytsia humanitarian and pedagogical college»
(20301, Ukraine, Vinnytsia, Nahirna street, 13, e-mail: Nadiyvnuia@gmail.com)*

Abstract. On the basis of scientific-theoretical analysis of psychological, linguistic, psycholinguistic, psycho-pedagogical, didactic, lingvodidactic, lexicographic studies the main conceptual features of the definitions «competence approach», «communicative competence», «competence» are specified. The theoretical foundations of the speech competence of future teachers philologists is a multi-vector, complex process of scientific, cognitive, practical activity that requires optimal choice of forms, methods, tools and types of educational activity. Throughout their education and training in educational institutions, students and teachers must, accordingly, adhere to the communicative qualities of speech - correctness, expressiveness, relevance, emotionality, logic, imagery, diversity, accuracy, clarity, etc., rules of speech etiquette. In our opinion, the culture of personality speech is primarily achieved by improving the skills of effective management of language and speech knowledge, in particular lexical, stylistic, textual, discourse, rhetorical. It has been found that language and speech competences are inextricably linked. The analysis of the scientific and pedagogical literature has allowed us to distinguish in the vocational competence lexical, phonetic and grammatical, diamological and communicative competences. Yes, lexical competence is based on vocabulary work with children, phonetic is formed in the process of working on the education of sound culture of speech, grammatical comprise the formation of grammatical correctness of speech in practical speech activity, in diamological competence the attention is paid to the development of dialogical and monologue speech, on the development of speech communication, speech etiquette and ethical standards of communication. The speech competence of the future philologist is the fluency and professional knowledge of the mother tongue, the sense of the language, the mastering of the teacher by all kinds of communicative competence stipulated by the state standard, constant self-improvement, self-development, curiosity, dedication and dedication.

Keywords: competency approach, speech competence, linguistic, speech capacity, communicative qualities of speech, culture of speech, speech, language.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Нині гуманізація освіти потребує психологізації педагогічного спілкування, підвищення рівня мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя української мови. Тому удосконалення мовленнєвої компетентності є важливим компонентом фахової підготовки педагога.

За останні десятиліття кардинально змінився обсяг знань, їх передача та система генерації освіти. Сьогодні підготувати конкурентоспроможного спеціаліста у сфері педагогічної діяльності досить складно. Адже це має

бути фахівець, що володіє не лише професійною, мовною компетентністю, а й мовленнєвою, які закладено в галузевій освітньо-професійній програмі, достатньою для якісного й ефективного вирішення типових і ситуативних багатofункціональних завдань педагогічної діяльності.

Мовленнєві функції педагога реалізуються в рамках – грамотно спілкуватися з дітьми, батьками, колегами по роботі. Сучасний учитель повинен уміти виконувати прості комунікативні завдання, логічно формулювати свої думки, вести дискусію, переконувати, відстоювати власну думку, доречно використовувати

мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, навчальний матеріал та інші медіазасоби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Значний внесок у дослідження питання культури мовлення викладача внесли: О. Пометун [1], Л. Овсієнко [2], О. Трифонова [3], О. Кисельова [3] та ін. Удосконаленню комунікативних умінь педагогів належну увагу приділяють дослідники культури мовлення вчителя: Н. Бабич [4], Ф. Бацевич [5], О. Гойхман [6], І. Луценко [7], Т. Шопов [8].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження – розкрити змістовні та методичні аспекти формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів української мови в закладах вищої освіти у процесі вивчення професійних дисциплін.

Одним із шляхів підвищення професійного функціонального мовлення педагога є якісне викладання навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Українська мова і література», розробка та застосування оригінальних методичних технологій, нових підходів, які б відповідали потребам розвитку особистості й сприяли професійному становленню майбутніх фахівців.

Вирішення такого важливого завдання, як формування мовленнєвих компетентностей майбутніх фахівців-філологів, ми вважаємо можливим за умови розробки та практичного застосування відповідної технології на засадах сучасної психолого-педагогічної науки, а саме класичних методів (бесіда, усний виклад учителем матеріалу, робота з підручником, метод вправ, спостереження учнів над мовою), активних та інтерактивних методів навчання, що носять діяльнісний характер (метод мозкового штурму, метод мікрофон і ажурна пилка, метод проєктів, метод проблемного навчання, метод спостереження, метод кейсу, лінгвістичний експеримент, брейн-ринг, круглий стіл, дебати, симпозіум, дидактична, ділова, імітаційна, рольова гра тощо).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема формування професійної лексики майбутнього вчителя-словесника набуває в наш час особливої актуальності у зв'язку з модернізацією змісту освіти, що, згідно з вимогами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, спрямована на становлення мовленнєво-мовної особистості, яка володіє нормами усного і писемного спілкування та вільно використовує мовні засоби в різних професійних ситуаціях. Сьогодні освітній процес ґрунтується на засадах компетентісного підходу, який гарантує високий рівень підготовки майбутніх педагогів, а також сприяє реформуванню та розвитку сфери освіти, посилює її практичну орієнтацію.

Компетентісний підхід є фундаментом сучасної концепції професійної освіти України. На думку М. Пентиліюк, «володіючи сумою компетенцій (знань, умінь і навичок), особистість може виявляти їх тільки в мовленнєвій діяльності в тому сенсі, що користувачі мови (як і ті, що її вивчають, так і ті, що її продукують у конкретних дискурсах) можуть взаємодіяти лише в соціальному середовищі як члени суспільства» [3, с. 51].

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти до складу комунікативної компетенції входять мовна, мовленнєва, соціокультурна та діяльнісна компетенції. Комунікативна компетентність – це вміння здійснювати мовленнєвий акт, де реалізується комунікативно-мовленнєва поведінка на основі фонологічних, лексико-граматичних і соціолінгвістичних знань і навичок у відповідності до різноманітних завдань і ситуацій спілкування. У нашій розвідці, ми зосередимо увагу на мовній і мовленнєвій компетенціях, бо вони тісно пов'язані між собою. Адже мовна компетенція передбачає знання лексики, граматичних, фонетичних та орфографічних правил, а також навички з їх застосування, «володіння засобами мови, тобто одиницями й категоріями всіх її

рівнів, стилістичними засобами, законами їх використання» [4, с. 123]. А мовленнєва компетенція забезпечує розвиток у здобувачів освіти мовленнєвих умінь, які поділяють на продуктивні (уміння говорити та писати) та рецептивні (уміння слухати та читати).

За Т. Шоповим, мовленнєва компетентність обумовлюється здатністю розуміти і створювати смислові вирази відповідно до правил конкретної мови. Найвність знань про мовну систему та вміння правильно спілкуватися – невід'ємна частина професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-словесників [5].

М. Пентиліюк розглядає поняття «мовленнєва компетенція» як комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює уміння вести діалог, сприймати і відтворювати усні і письмові монологічні та діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів. А. Богуш наголошує, що мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і поза мовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [6]. Можна зробити висновок, що досконале володіння представленими компетенціями та належний рівень комунікативно-мовленнєвої готовності вчителя дозволяє здійснити ним професійну педагогічну діяльність.

«Мовлення, за визначенням Н. Бабич, – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях спілкування із наперед визначеною метою, це діяльність за допомогою мови» [4, с. 12]. Мова – історично усталена система звуків, мова живе в мовленні, без якої вона не може здійснювати свою комунікативну функцію. Таким чином, мова – специфічно людський найважливіший засіб спілкування між членами колективу будь-якої професійної діяльності, а мовлення – практичне користування мовою з різними комунікативними, виражальними і пізнавальними цілями у процесі виробничої діяльності у цьому ж колективі. Мова і мовлення співвідносяться між собою як загальне (мова) і конкретне (мовлення). Погоджуємося з думкою О. Гойхмана щодо визначення мовлення як одного із видів комунікативної діяльності людини, яка використовує мову для спілкування з іншими людьми. Науковець вважає, що мовленням називають результат діяльності – текст [7, с. 8]. Мовлення, а отже, і мовленнєва комунікативна діяльність, неможливі без мови, лексики, правил словотворення і словозміни, побудови речень і тексту, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики. А відтак, мовленнєва компетентність сприяє розвитку мовленнєвих умінь, зокрема вміння слухати, читати, говорити й писати.

У освітньому процесі важливим механізмом формування мовленнєвих компетенцій у майбутніх учителів української мови є розробки і вивчення ефективних методик навчання таких мовознавчих дисциплін: методика навчання української мови та літератури, риторика, стилістика, українська мова (за професійним спрямуванням). Під час вивчення зазначених навчальних дисциплін мовленнєва компетенція буде реалізовуватися у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письмі й аудіювання. Кожен із цих видів насамперед пов'язаний з текстами в усній або писемній формі, або в обох. Тексти (суспільно-політичні, країнознавчі, культурологічні і професійно-орієнтовані) стимулюють появу комунікативних намірів у студентів і є зразками для структурного й мовленнєвого оформлення власного висловлювання здобувачів освіти. Тексти є джерелом нових лексичних одиниць, зразків граматичних та синтаксичних структур, а також сприяють удосконаленню й збагачуванню словникового запасу, опануванню професійної термінологічної бази.

Завдання на розвиток мовленнєвої компетенції можуть включати усний або писемний переклад тексту, передачу змісту, анотування та реферування; завдання, що зумовлюють діалогічне (діалогічне мовлення

учасника освітнього процесу може бути широко представлено в різного роду бесідах: евристична, репродуктивна, узагальнювальна, контрольна-корекційна, аналітико-синтетична і діалогах: навчально-практичний, навчально-лінгвістичний, навчально-методичний тощо) й монологічне мовлення (найпоширенішими формами монологічного мовлення студента є розповідь, пояснення, коментар, розгорнуті оціночні судження, такий вид мовлення розвивається на всіх заняттях (практичних і лекційних) і на всіх етапах розгляду тем); оцінку прочитаного або прослуханого (згода, незгода, захоплення, несхвалення тощо), усні презентації, доповіді, дискусії, проекти. Вдало розроблена система вправ сприятиме удосконаленню комунікативних якостей мовлення і результатом цього є формування умінь та навичок дбати про виразність (змістова, інтонаційна, візуальна), правильність (орфоепічна, граматична, орфографічна, пунктуаційна); чистоту (що не допускає ультрапуризму (словникового, стильового чи колоритного), штучності, фальшивого професіоналізму); мови. Найефективнішими формами розвитку мовленнєвої компетентності студентів є підготовка й проведення навчально-тренувальних занять, захистів курсових, дипломних робіт, наукових проєктів, матеріалів педагогічної практики, презентацій.

Педагогічне мовлення суб'єкта освітнього процесу потрібно розглядати як мовленнєву діяльність, що передбачає вільне володіння спеціальною термінологією в умовах навчання, наближених до професійної мовленнєвої діяльності. Вивчаючи навчальні курси, студенти вдосконалюють своє професійне мовлення, здобувають таку освіту, яка дає змогу досягти особистісного, професійного самовизначення та самореалізації. Ефективний розвиток функціонального мовлення можливий тільки в процесі провідної професійної діяльності, зміст, форми й методи якої корелюються з характером умінь, що формуються [9, с. 26].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Ми вважаємо, що мовленнєва компетентність – це більш ширший конструкт, до складу якого входить мовна компетентність. Змістом мовленнєвої компетентності, що відображає рівень знань про закономірності утворення з певної системи мови зв'язних висловлювань для формування думки, є знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення.

У перспективі доцільна розробка методів і прийомів формування мовленнєвої компетенції майбутніх учителів української мови.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Пометун О. І. *Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.*
2. Овсієнко Л. М. *Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. Українська мова і література в школі. 2011. № 6. С. 46–48.*
3. *Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.*
4. Бабич Н. Д. *Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.*
5. Бацевич Ф. С. *Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.*
6. Пенцілюк М. *Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.*
7. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. *Речевая коммуникация: учеб.; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. Москва: Инфра-М, 2005. 272 с.*
8. Луценко І. О. *Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками: навчальний посібник. Київ: НПУ, 2001. 96 с.*
9. Шотов Т. *Вторият език. София, 1998. 42 с.*

UDC [378+37.02]:005

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2019

Тищенко Виктория Олеговна, аспирант

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
(20301, Украина, Умань, улица Садовая, 28, e-mail: vikusya519@gmail.com)*

Аннотация. В статье на основе анализа научных источников охарактеризовано системный подход к исследованиям в области дидактики высшей школы, в частности в контексте подготовки будущих преподавателей. Такой подход обоснован как совокупность способов, приемов рассмотрения процесса обучения будущих преподавателей, с точки зрения определения процесса обучения как системы. Выделены важнейшие принципы системного подхода (целостности, структурности, интегративности, иерархичности, внешней обусловленности). Указано, что требуется проведение комплексного анализа исследуемой системы подготовки будущих преподавателей, то есть использование таких видов анализа: структурного (задачи, принципы, компоненты системы); динамического (структура и содержание системы в развитии); функционального (функции каждого компонента и всей системы); генетического (внутренние связи и зависимости между компонентами системы). Характерными признаками определено то, что на основе системного подхода, ориентируясь на определенные принципы, в контексте исследований проблем подготовки будущих преподавателей в учреждениях высшего образования ученые должны: рассматривать любую педагогическую категорию как отдельную систему, и как составляющее макроявление в контексте дидактической парадигмы; определять внутреннюю организацию, структуру и компоненты конкретной педагогической категории как общего и как конкретного дидактического явления; выяснять иерархию (взаимозависимость, взаимообусловленность (интегративность) дидактических категорий и место конкретного понятия среди них; выделять внешнюю обусловленность (дидактические условия) эффективности применения определенной дидактической категории в практике вузов. Сделан вывод, что системный подход является своеобразным средством (объединением) для других подходов, интеграцией различных частных подходов в исследовании проблем системы подготовки будущих преподавателей в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: методологические подходы, система, дидактическая система, системный подход, подготовка будущих преподавателей, учреждения высшего образования.

CHARACTERISTIC OF THE SYSTEM APPROACH IN THE CONTEXT OF RESEARCH OF THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

© 2019

Tyshchenko Viktoriia Olegovna, postgraduate student

*Uman state pedagogical university named Pavlo Tychyna
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: vikusya519@gmail.com)*

Abstract. Based on an analysis of scientific sources, the article describes a systematic approach to research in the field of didactics of higher education, in particular in the context of the training of future teachers. This approach is justified as a set of methods, techniques for considering the teaching process of future teachers, from the point of view of defining the learning process as a system. The most important principles of a systematic approach (integrity, structural, integrative, hierarchical, external conditioning) are highlighted. It is indicated that a comprehensive analysis of the studied system for training future teachers is required, that is, the use of these types of analysis: structural (tasks, principles, system components); dynamic (structure and content of the system in development); functional (functions of each component and the entire system); genetic (internal connections and dependencies between system components). Characteristic features have determined that on the basis of a systematic approach, guided by certain principles, in the context of research into the problems of training future teachers in higher education institutions, scientists should: consider any pedagogical category as a separate system, and as a component of macroeconomics in the context of the didactic paradigm; determine the internal organization, structure and components of a particular pedagogical category as a general and as a specific didactic phenomenon; to clarify the hierarchy (interdependence, interdependence (integrativity) of didactic categories and the place of a particular concept among them; to highlight the external conditionality (didactic conditions) of the effectiveness of the application of a particular didactic category in the practice of universities. It is concluded that the systematic approach is a kind of tool (union) for other approaches, the integration of various partial approaches to the study of problems of the system of training future teachers in higher education institutions.

Keywords: methodological approaches, system, didactic system, systematic approach, training of future teachers, institutions of higher education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современные педагогические исследования требуют методологической обусловленности, ведь методологические основы педагогики – это тот научный фундамент, с позиций которого, используя определенные подходы, должны объяснить исследуемые педагогические явления и раскрыть их закономерности.

Методология педагогики определяется как система «знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов ...» [1, с. 9], «учение о педагогическом знании и о процессе его получения, то есть педагогическое познание» [2, с. 9]. В работах Е. Антоновой [3], Е. Дубасенюк [1], В. Загвязинского [2] определены следующие уровни методологии проведения исследований в области педагогики высшей школы:

– общенаучная методология (достижение общих наук), использующая общенаучные принципы, формы, подходы к отображению действительности: законы логики, психологические закономерности и т. п.;

– конкретнонаучная методология (достижение самой педагогической науки) – фонд знаний о сущности основных педагогических процессов и явлений, которые отражены в общепедагогических законах и закономерностях;

– дисциплинарная методология (результаты исследования в отдельных отраслях педагогической науки, в нашем случае – в области дидактики высшей школы) – закономерности обучения и воспитания, развития личности; интерпретации результатов исследования и их ввода в теорию.

Указанные уровни методологии представлены определенными научными подходами. Итак, исследуя про-

цесс обучения в высшей школе, в частности – системы подготовки будущих преподавателей в учреждениях высшего образования, должны выбрать существенные подходы (совокупность способов, приемов рассмотрения чего-либо, влияния на кого, что-нибудь, основное стратегическое направление системы образования, обучения) для целеустремленности научного поиска. Причем каждый уровень методологии, по словам ученых, представлен отдельными подходами, не являющимися стабильными в отношении определенного уровня, потому что методология педагогического процесса не может оставаться без изменений.

Учитывая современную массовость педагогических исследований, необходима глубинная обоснованность каждого научного поиска, обусловленная применимостью каждого методологического подхода.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Согласно результатам проведенного нами анализа научных источников (О. Абдуллина [4], А. Андреев [5], В. Бондар [6], Л. Бурман [7], В. Шахов [8] и др.) самым употребляемым в методологии конкретнаучного и дисциплинарного уровней педагогических исследований в области высшей школы является системный подход. Однако, исследователи неоднозначны в своих взглядах, не выделяя методологические подходы к дидактическим исследованиям, что побуждает разносторонность трактовок ключевых положений педагогики этого направления.

Формирование целей статьи (постановка задачи). Цель статьи – на основе анализа научных источников осуществить характеристику системного подхода в контексте исследования системы подготовки будущих преподавателей в учреждениях высшего образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Необходимо первоначального обращения внимания на понятие «система» в контексте бинарного понятия «системный подход» следует из результатов анализа научных источников, в которых разноаспектно изучались проблемы педагогики, в частности – дидактики высшей школы. Ориентиром этого направления исследований является утверждение о том, что сама по себе «дидактика и составляет систему, которая развивается в двух главных направлениях: пополнение знаний о каждом отдельно взятом компоненте и расширение представлений о новых, более глубоких связях между ее теоретическими компонентами» [4, с. 18].

Таким образом, исследование теоретической основы любых педагогических вопросов невозможно без их системы и является базисом и надстройкой образовательной проблематики.

Понятие «система» (греч. *Systēma* – образование) толкуется исследователями [1; 4; 6–9] как:

- значительное количество связанных друг с другом элементов, составляющих определенное целостное образование, единство;
- порядок, обусловленный планомерным, правильным расположением частей в установленной связи;
- совокупность принципов, являющихся основой определенного учения;
- совокупность методов, приемов осуществления чего-либо.

Актуальность и необходимость применения системного подхода в педагогических исследованиях обусловлены еще и тем, что профессиональное педагогическое образование, как самостоятельная система, по мнению Е. Дубасенюк, входит в общую систему функционирования общества, государства, политики, экономики, взаимосвязана с ними, поэтому их изменения обуславливают ее изменения [1, с. 5].

Целесообразным, по поводу этой проблемы, является определение сущности самого системного свойства как

фактора, что не только создает, но и удерживает функционирование любой системы.

Системное свойство, по мнению И. Малафиика, возникает вследствие взаимодействия компонентов системы: «Возникновение этого свойства обусловлено тем, что в природе, в обществе, в отношениях между людьми действует закон, согласно которому любой объект, любое тело проявляют свои свойства только во взаимодействии с другими объектами, другими телами» [9, с. 63].

Л. Бушман рассматривает две системности в процессе обучения:

- формальную, которая подчиняется внешней деятельности, а не внутренней логике своего развития и является системной по одной только своей внешней форме;

- содержательную, органическую, которая, наоборот, приспосабливается к внутренней логике и возникает как необходимое оформление собственного содержания и является содержательной формой [5, с. 54].

В то же время, исследовательница отмечает: «Содержательная системность в обучении далеко не сводится к традиционному для педагогики принципу системности и последовательности. Систематическим может быть и ложное знание, излагаемое вполне последовательно. Правда, наоборот – всегда системная ... систематичность – это внешняя, формальная сторона системности, которая определяется исключительно здравомыслящем разложением «знаний» по «полкам» и «рубрикам»» [5, с. 59].

Анализ исследования проблемы системного свойства, осуществленного И. Малафииком [9, с. 38–65], позволил нам определить, что системное свойство проявляется в:

- обратном воздействии на каждый компонент системы, от чего вносятся определенные изменения к каждому элементу, приспосабливая их в интересах самой системы;
- зависимости сущности системы: от состава компонентов, от того, как эти компоненты соединены, в каком порядке они расположены и элемента, с которым взаимодействуют;
- невозможности изменения одной из частей целого без провоцирования определенных изменений в других частях целого;
- преобразовании элементов в сложную конструкцию в результате сложного взаимодействия;
- интегративном свойстве как внутреннем проявлении целостности системы – результате взаимодействия между элементами системы;
- обеспечении прочной связи системы в целом путем взаимного дополнения элементов;
- взаимодействии неодинаковых компонентов с другими компонентами, что вызывает образование микроузла, проявляя не одно, а несколько свойств;
- изменении отношений между всеми частями, их функциональными зависимостями, всегда обусловлено появлением в системе новых свойств.

Отсюда, прежде всего, следует, что изменение одного из компонентов определенной дидактической категории, например, технологии обучения, общепрофессиональной компетентности, повлечет изменение сущности самой категории, то есть создание, например, новой технологии обучения. Логично возникает вопрос о ключевом моменте различия дидактических категорий как систем – компонент, изменение которого вызывает изменение всей системы.

Таким образом, особенностью системного свойства не только в компонентном наполнении системы, а в иерархичности компонентов, их смысловой нагрузке, функциональной зависимости, пропорциональности или цепных изменений.

Системный подход рассматривает обучение как целенаправленную творческую деятельность, требуя изучения системообразующих связей целей, задач, содер-

жания, форм и методов обучения в их взаимодействии. Конечно, системный подход относится к уровню общенаучной методологии [7; 8], однако, именно он определяет сущность конкретнаучного и дисциплинарного уровней методологии.

Такой подход заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются во взаимосвязи, развитии, а с изменением одного компонента системы изменяются другие, что позволяет выявить интегративные системные свойства, отсутствующие в отдельных элементах как составляющих. Указанное ориентирует исследователя подходить к изучаемым явлениям, как к системам, имеющим определенное построение и свои законы функционирования [2, с. 138].

Системный подход в педагогике стал использоваться гораздо позже, «потому что она длительное время руководствовалась теорией познания, диалектическим методом, теоретическими положениями партийных документов и т. п., которые считались наивысшим уровнем методологии» [4, с. 67–68].

Анализируемый подход к любому явлению или объекту требует аналогичного анализа, рассматривая все их структурные составляющие. Поэтому требуется проведение комплексного анализа исследуемой системы, то есть использования таких видов анализа:

- структурного (задачи, принципы, компоненты системы);
- динамического (структура и содержание системы в развитии);
- функционального (функции каждого компонента и всей системы);
- генетического (внутренние связи и зависимости между компонентами системы).

Следовательно, этот подход является своеобразной средством (объединением) для других подходов: именно он пытается интегрировать различные частичные подходы.

По мнению ученых (Л. Бурман [7], В. Загвязинский [2], И. Малафеев [9] и др.) благодаря системному подходу можно:

- решить проблему создания целостной педагогической теории;
- исследовать не только объекты как таковые, но их связи и отношения;
- выделить новый стиль мышления – системный, переориентируя по изучению элементов системы на осуществление анализа через синтез;
- оперировать объектом исследования целостно и в соотношении с системой высшего порядка;
- дидактике как теоретической науке эффективно влиять на практику;
- обращать внимание на полную и системную дедукции, предполагающие движение мысли от исходных теоретических посылок к обобщенным выводам;
- внутри исследования проводить, допустим, психологическое исследование, чтобы дидактическое получило комплексный характер.

Поэтому, например, основная идея концепции профессиональной подготовки будущего преподавателя, разработанной Е. Антоновой, «основывается на системном подходе к изучению педагогических явлений и процессов, что позволяет обеспечить эффективность учебно-познавательной, научной и практической работы студентов, направленной на реализацию личностного и деятельностного подходов» [3, с. 75].

А. Андреев критикует стандартное представление руководства вуза по первоочередному обеспечению материальной и информационно-коммуникационной базы вуза с целью улучшения уровня обучения будущих специалистов, называя это обычной ошибкой «игнорирования системного подхода, который требует учитывать по крайней мере, канонической педагогической системой, включающей в себя содержание обучения, преподавателей, студентов, технологическую подсистему, объеди-

няющую в себе средства, методы и формы» [5, с. 183]. Высшее учебное заведение – прежде всего, система, которая будет работать слаженно только в условиях полноценного функционирования каждого своего элемента, а не только отдельных частей.

Особенность применения системного подхода к профессиональной подготовке будущих преподавателей заключается в том, что требует соблюдения ряда условий:

– выбор в каждом конкретном случае определенного критерия, согласно которому можно оценивать эффективность данной дидактической системы или отдельных действий;

– представление модели возможной деятельности преподавателей разного уровня мастерства, из которых выбираются наиболее эффективные;

– учет объективных и субъективных факторов, способствующих или не способствующих профессиональному становлению учителя [5, с. 23].

Таким образом, каждый вуз, как система, должен состоять из собственных микросистем – в частности, системы профессиональной подготовки будущих преподавателей.

Именно системный подход позволяет ученым, руководясь общенаучной теорией о функции социальных систем, с точки зрения разных подходов к изучению функции педагогического образования будущего преподавателя в теории высшего педагогического образования, рассматривать педагогическое образование будущего преподавателя в педагогическом вузе как сложную и в то же время динамическую систему, которой свойственны определенные функции, обеспечивающие ей стойкое существование:

1. Внутренние (дидактическая, воспитательная, рефлексивная, коммуникативная, диагностическая, информационная), что отражают возможности самой системы базового педагогического образования, взаимосвязь и взаимозависимости ее отдельных элементов.

2. Внешние (кардинальная и интегральная), что выражают отношения базового педагогического образования к другим компонентам системы профессионально-педагогической подготовки, их взаимодействие и закономерные связи [10, с. 81–82].

На основе системного подхода рассматривают базовое педагогическое образование как важный этап непрерывного педагогического образования преподавателя, что осуществляется во время обучения в ВУЗ и считают «исключительно важным придерживаться единства и целостности всех составляющих компонентов содержания: аксиологического, когнитивного, деятельностно-творческого и личностного и процесса базовой педагогической подготовки: целевого, стимулирующе-мотивационного, содержательного, операционно-действенного, контрольно-регулирующего и оценно-результативного» [10, с. 52–53].

Важнейшими принципами системного подхода называют (О. Абдуллина [4], А. Андреев [5], В. Бондар [6], Л. Бурман [7], В. Шахов [8] и др.):

1. Принцип целостности, что обуславливается диалектическим пониманием природы в ее внутренних связях и зависимостях, единством целого и части в одновременной их противоположности.

2. Принцип структурности, что предполагает необходимость описания внутренней организации, структуры, т.е. определения компонентов системы, связей и зависимостей между ними.

3. Принцип интегративности, заключающийся в том, что каждый компонент системы существует как таковой лишь условно, поскольку постоянно находится в непрерывной связи с другими компонентами и без них как элемент целого функционировать не может.

4. Принцип иерархичности, который указывает на то, что каждая система в одних случаях – подсистема системы более высокого порядка, а в других – каждый компонент системы выступает как подсистема.

5. Принцип внешней обусловленности, поскольку каждая система может существовать только во взаимодействии со средой, в которой она функционирует, выступая ведущим активным компонентом такого взаимодействия. То есть, исследования любого педагогического явления может быть полным только при включении его в условия практической реализации.

Однако, применение «системного подхода к изучению педагогических явлений, фактов и процессов пока остается серьезной научно-педагогической проблемой» [9, с. 80].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований этого направления. Итак, анализ научных источников позволил нам охарактеризовать системный подход к исследованиям системы подготовки будущих преподавателей в учреждениях высшего образования. Такой подход определяется как совокупность способов, приемов рассмотрения процесса обучения в вузе с точки зрения определения процесса обучения как системы. Характерными признаками является то, что на основе системного подхода, ориентируясь на вышеперечисленные принципы, в контексте исследований системы подготовки будущих преподавателей в учреждениях высшего образования ученые должны:

1. Рассматривать любую педагогическую категорию как отдельную систему, и как составляющее макроявление в контексте дидактической парадигмы.

2. Определять внутреннюю организацию, структуру и компоненты конкретной педагогической категории как общего и как конкретного дидактического явления.

3. Выяснять иерархию (взаимозависимость, взаимообусловленность (интегративность) дидактических категорий и место конкретного понятия среди них.

4. Выделять внешнюю обусловленность (дидактические условия) эффективности применения определенной дидактической категории в практике вузов.

Поэтому, дальнейшего исследования требует вопрос определения общей иерархии методологических подходов в исследованиях о системе подготовки будущих преподавателей в учреждениях высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, слушателей Ин-та повышения квалификации преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов.* Москва: Просвещение, 1984. 208 с.
2. Андреев А. А. *Педагогика высшей школы. Новый курс.* Москва: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.
3. Антонова О. С. *Технологія розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя. Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів: Науковий збірник / За ред. проф. Дубасенюк О. А.: Вид. 2-ге, доповнене.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. С. 73–93.
4. Бондар В. *Дидактика.* Київ, Либідь, 2005. 264 с.
5. Бурман Л. В. *Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04.* Кривий Ріг, 2008. 292 с.
6. Гусак П. М. *Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії.* Луцьк, Вид-во ВДУ, 1996. 115 с.
7. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. С. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія.* Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.
8. Загвязинский В. И. *Методология и методика дидактического исследования.* Москва: Педагогика, 1982. 160 с.
9. Малафійк І. В. *Теорія та методика формування системності знань у старшокласників: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.09.* Рівне, 2007. 439 с.
10. Шахов В. І. *Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04.* Вінниця, 2008. 526 с.

UDC 159.95

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ФУНКЦИИ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

© 2019

Перепелюк Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
(20301, Украина, Умань, улица Садовая, 28, e-mail: perepeluk17@gmail.com)*

Аннотация. Глубинная психология позволяет объяснить многие моменты в жизни человека. Человек разделяет свое место в социуме с животными. Но мы никогда не задумывались над тем, как они на нас влияют, и влияют вообще, почему мы выбираем вот только это животное, а не какое-то другое, и нужно ли вообще заводить домашнее животное. Поскольку эта проблема очень мало освещена в глубинной психологии, то она нам показалась интересной. Эта проблема актуальна в наше время – время, когда люди страдают от одиночества, от недоразумений, от конфликтов и трудностей в семье. «Психические защиты» – это внутренне обусловленное структурное образование психики, которому свойственна системность функциональных проявлений, выражается в логике бессознательного. Психоаналитики отмечают, что перенос – это по сути, повторение прошлых объективных отношений, которое выполняет множество функций. В клинической практике выделяют наиболее типичные функции переноса, такие как: поиск запоздалой возможности для удовольствия, а также избежать воспоминаний; защиту от воспоминаний; манифестацию навязчивого повторения. Успешная психокоррекция предусматривает объединение усилий в поиске причин трудностей общения и взаимоотношений между людьми. Наличие домашнего животного в семье – это уже диагностический момент. В некоторой степени домашние животные являются замещающими объектами их родных, в некоторой степени идет перенос (трансфер) некоторых черт характера, поведения родителей и животных, есть моменты идентификации себя с родителями. Поэтому можно порекомендовать родителям, чтобы не отказывали ребенку в приобретении домашнего животного, ведь это не прихоть ребенка, это так его психика, его бессознательное решает внутренний конфликт личности.

Ключевые слова: ребенок, домашнее животное, механизм замещения, психоанализ, аналитическая психология, глубинная психология, система «семья», социум, психическое здоровье, психокоррекционная функция.

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF PSYCHOCORRECTIONAL FUNCTION AT HOME ANIMALS DURING CHILDHOOD

© 2019

Perepeliuk Tetiana Dmitrievna, candidate of psychological sciences,
associate professor of the department of psychology

*Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychina
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: perepeluk17@gmail.com)*

Abstract. Deep psychology allows you to explain many points in a person's life. Man shares his place in society with animals. But we never thought about how they affect us, and generally affect why we choose only this animal, and not some other one, and whether or not to have a pet at all. Since this problem is covered in very little depth psychology, it seemed to us interesting. This problem is relevant in our time – a time when people suffer from loneliness, from misunderstandings, from conflicts and difficulties in the family. «Mental defenses» – this is an internally conditioned structural formation of the psyche, which is characterized by a systematic functional manifestations, expressed in the logic of the unconscious. Psychoanalysts note that transference is essentially a repetition of past objective relationships that performs many functions. In clinical practice, the most typical transfer functions are distinguished, such as: finding a belated opportunity for pleasure, as well as avoiding memories; protection from memories; manifestation of obsessive repetition. Successful psychocorrection involves joining forces in finding the causes of communication difficulties and relationships between people. The presence of a pet in the family is already a diagnostic moment. To some extent, domestic animals are substitute objects of their relatives, to some extent, there is a transfer (transfer) of some character traits, the behavior of parents and animals, there are moments of identification with parents. Therefore, we can recommend that parents do not refuse to buy a pet for the child, because this is not a child's whim, it's so his psyche, his unconscious solves the internal conflict of personality.

Keywords: child, pet, substitution mechanism, psychoanalysis, analytical psychology, depth psychology, the «family» system, society, mental health, psychocorrection function.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Развитие психологической службы в Украине приобретает все большее размах. Совершенствование личности – это один из путей к лучшему миру. А. Маслоу отмечал, что психически здоровые люди делают свою цивилизацию более здоровой [1]. В данном случае психическое здоровье отождествляется с личностным ростом, развитием, коррекцией личности. В настоящее время глубинную психологию разделяют условно на классическую и современную. Классическая глубинная психология представлена концепциями Зигмунда Фрейда и Карла Густава Юнга (психоанализом и аналитической психологией). Современная глубинная психология объединенная общей проблемой понимания психического мира человека и его поведения, и включает в себя многочисленные школы и направления последователей и учеников корифеев классической психологии, так же как и независимых исследователей: А. Адлер [2], В. Овчинников [3], К. Хорни [4] и др.

Глубинная психология позволяет объяснить многие моменты в жизни человека. Так глубинная психология

может определить сосуществования человека и животного. Важным моментом является то, что рядом с нами в жизни шагают еще одни живые существа – это домашние животные, которые, как ни парадоксально, тоже влияют на наше развитие, формирование и т. д.

Уже много сотен лет человек разделяет свое место в социуме с животными. Но мы никогда не задумывались над тем, как они на нас влияют, и влияют ли вообще, почему мы выбираем именно это животное, а не другое, и нужно ли вообще заводить домашнее животное. Поскольку эта проблема очень мало освещена в глубинной психологии, то она нам показалась интересной. Эта проблема актуальна и в наше время – время, когда люди страдают от одиночества, от недоразумений, от конфликтов и трудностей в семье.

Формирование целей статьи (постановка задачи). Целью статьи является изучение психологических функций домашних животных в психологической системе «Семья», домашние животные во многих семьях несут определенную психическую нагрузку, что позволяет человеку более оптимально строить отношения с людьми, которые его окружают.

Достижение этой цели требует решения следующих задач: сделать обзор современной теоретической литературы по психологии; выявить место домашнего животного в психологической системе «Семья», и особенности отношения и восприятия членами семьи этого животного; показать психокоррекционные возможности взаимодействия человека, особенно ребенка, с домашним животным.

В ходе исследования были обработаны эмпирические данные 70 человек (учащиеся начальной школы).

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Исследование глубин психики привели к созданию теорий психоанализа. Психоанализ – это научное направление, начало которой дал австрийский ученый-психолог Зигмунд Фрейд (1856–1939). Наибольший вклад это научное направление внесло в исследование бессознательных содержаний психического аппарата. Психоанализ не только оценил преимущество динамического понимания душевных процессов, но и пытался показать, в рамках какой системы, или между какими системами протекает любой психический акт. Благодаря этому стремлению он получил название психологии глубин. Очевидно, познания «Я» невозможны от исследования его обратной стороны – бессознательного, изучением которого и занимается психоанализ. Фрейд считал, что вопрос психологии состоит из рассмотрения и понимания бессознательных процессов и их проявлений, потому что рассматривал сознание «... как качество психического, которое может присоединиться, либо не присоединиться к другим его качествам» [5, с. 425].

А. Фрейд в своей работе «Психология «Я» и защитные механизмы» определяет задачи анализа исходя из этих понятий: «Получить максимально полные знания обо всех трех образования, из которых состоит психика личности, и изучить их отношение между собой и с внешним миром» [5, с. 9].

Таким образом, «Я» выполняет функцию восприятия внешнего мира и приспособления к нему, находится в состоянии постоянного поиска компромисса между «Оно» и «Супер-Я», а это очень сложная задача, но всегда решается оптимально. «Оно» силой своих желаний и порывов заставляет «Я» действовать и «выкручиваться». Фрейд проводит такую аналогию: «Как всаднику, если он не хочет расстаться с лошадью, часто остается только вести ее туда, куда ей захочется, так и «Я» превращает конечно волю «Оно» в действие, как будто это было его собственной волей» [5, с. 432].

Согласно Э. Берну, «... процесс психоанализа состоит из изучения и реорганизации личности. Делается это для того, чтобы индивид мог сохранять свое напряжение и здравый смысл с меньшими затратами, если не придет время его снять, а если снятие напряжения разрешено, или этого требует ситуация, смог бы выразить его (в соотношении с Принципом реальности) свободно и без чувства вины» [6, с. 323].

Появление понятия «психическая защита» обусловлена развитием психоаналитической теории личности, разработанной Фрейдом. В контексте исследований трех инстанций человеческой психики («Оно», «Я» и «Супер-Я») автор теории использовал термин «защитные» как наиболее общее название для всех типов механизмов, «Я» использует для преодоления внутренних конфликтов. Такие конфликты обусловлены противоречивостью инстинктивных потребностей, управляемых принципом удовольствия и требованиями общества. Возникновение конфликта сопровождается чувством страха, угрызений совести, тревоги. Средства, используемые личностью («Я») для преодоления таких состояний, в психоанализе получили название «защитные механизмы».

Согласно теории Г. Салливена, возникновения за-

щитной активности обусловлено потребностью в безопасности и избегании тревоги [7]. В теории личности К. Левина также отражены явления защитных проявлений [8].

По мнению Ф. Бассина, психические защиты являются нормальным, постоянно действующим механизмом, который может широко наблюдаться не только при конфликтах сознательного и бессознательного, но и тогда, когда травмирующие противоречивые факторы осознаются субъектом [9].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Важным вкладом в разработку психических защит стали исследования академика АПН Украины Т. С. Яценко. Теоретически обобщая многолетний опыт групповой психокоррекционной работы по методу АСПО (активного социально психологического обучения), ученый обнаружила обусловленность функционирования психических защит необходимостью удовлетворения инфантильных интересов «Я», наряду с обеспечением защиты «Я», в конкретных условиях жизнедеятельности субъекта. В связи с этим Т. Яценко впервые в психологии выделяет два вида защит: базовые защиты и ситуативные (периферийные) защиты [10].

Следовательно, можно утверждать: «психические защиты» – это внутренне обусловленное структурное образование психики, которому свойственна системность функциональных проявлений, выражается в логике бессознательного. «Защиты», которые ее реализуют, относим к базовым. Ситуативные «защиты», являются базовыми, в большей степени служат адаптации к ситуации «здесь и сейчас», чем завершению тенденций, порождаемых влечениями детства. «Поэтому исследования отступлений от социально-перцептивной реальности является центральным в психокоррекционной работе, поскольку именно в них кроется содержание личностной проблемы субъекта, порождаемой его защитной системой», – отмечает Т. Яценко [10].

Таким образом, дальнейшее изучение психических защит имеет большое значение для глубинной диагностико-коррекционной работы, направленной на познание внутренних неосознанных устойчивых противоречий, которые интегрируются системой этих защит, а также на понимание роли детских эмоциональных переживаний и либидозные притяжения в формировании личностной проблематики.

Перенос может состоять из любых компонентов объективных отношений, то есть он может переживаться как чувство, влечение, страхи, фантазии. З. Фрейд, А. Фрейд одновременно утверждают, что люди, которые являются первичными источниками переноса значимые и значительные фигуры в раннем детстве [11].

Р. Гринсон считает реакции переноса всегда нецелесообразными по качеству, количеству и продолжительности реакций [12]. Автор отмечает, что данная реакция не подходит только для «настоящей» ситуации, в контексте «прошлого» она была вполне целесообразной, выполняла производительную защитную функцию.

В психоаналитической практике перенос рассматривается прежде всего в контексте терапевтических отношений пациента и аналитика.

В психоанализе функционально-семантическая универсальность тенденции замещения обусловила выводы З. Фрейда [11] о том, что в физической жизни каждого субъекта существует непреодолимая тенденция к повторению, репродуцированию, тенденция, которая утверждает себя независимо от принципа удовольствия, становясь выше него. Частота и сила этого «вечного повторения одного и того же», как основные характеристики выявленной тенденции, позволили автору отнести его к инстинктивной активности человека.

Итак, механизм замещения является одним из основных механизмов в системе психических защит, и поэтому благодаря пониманию его сути открываются возмож-

ности психокоррекции таких деструктивных форм поведения, как типичности реакции в различных по оттенку жизненных ситуациях; во избежание людей, которые могут напоминать травмы детства; моделирования ситуаций, которые были пережиты в детстве; шаблонность, стереотипность поведения в эмотивных ситуациях, которые были пережиты в детстве, во взрослой жизни.

Понятие психокоррекция очень созвучно с понятием воспитания, но эти два феномена имеют и существенные различия. Как известно, коррекция – это внесение поправок не в процесс, а в явление, которому присуща статичность. Наблюдается несоответствие процесса воспитания с процессом психокоррекции, призванным нивелировать деформации личности, оптимизировать его отношения с окружающими. Собственные разработки автора по групповой психокоррекции имеют направление на обеспечение познания первопричин тех проблем, которые испытывает человек в общении с другими, а не наведение поверхностной «косметики». Мы убеждены, что без исследования этих причин, без внесения коррективов в диспозиционные образования невозможно добиться долговременного успеха [12, с. 18]. Процесс анализа рисунков, который выполняется на материале автора и при его участии в процессе диагностики дает ему возможность адаптироваться к процессу анализа и психологически настроиться на восприятие новой для него информации [13].

Поскольку речь идет о глубинных внутриличностных феноменах, таких как «психологические защиты», эдипов комплекс и др., то их объективация и классификация как научных феноменов не так важна по сравнению с пониманием их роли и значения в жизни человека, их влияние, а нередко и возможность структурировать целые жизненные линии. «Особенности процессуальной диагностики зависят от степени ригидности защитных тенденций индивида, от его психологической готовности к обучению и возможности на самоизменение, на обновление образа жизни, видение окружающего мира» [14, с. 26].

Люди уже много веков живут рядом с самыми разнообразными животными, и как в любом общественном явлении, здесь переплетено все: и любовь, и пользу, и угроза, и воспитание, и интеллект, и диагностика и др. Какое влияние на детей создает сосуществование с домашними животными? Какой их невольный вклад в воспитание людей? Какой урок они могут подать маленькому человеку?

Наличие любимца в семье – это уже диагностический момент. Возьмем классический вариант английской семьи. В. Овчинников, наблюдая за англичанами заметил, что нигде в мире собаки и кошки не окутаны такой заботой, как здесь, среди бесстрастных англичан. Собака или кошка для них – самый любимый член семьи, часто кажется, самая приятная компания. Парадоксально, но а английских семьях домашние животные явно занимают более высокое положение, чем дети. Это проявляется и в материальном, и в моральном плане, поскольку именно кошка или собака служит центром всеобщих забот [15, с. 115]. «Человеку, который не любит домашних животных или какого, сохрани Господь невзлюбят они, трудно завоевать доверие и уважение англичан: последние уверены, что собака способна безошибочно распознать характер или намерения человека, которого видит впервые. Если собака проявляет неприязнь к кому-нибудь из гостей, то в доме будут относиться к нему с настороженностью» [15].

В ходе исследования было предложено ученикам начальных классов написать сказку о семье домашних животных. Экспериментом было охвачено 70 детей. Для проведения исследований мы использовали одну из проективных методик – психорисунок.

Среди проективных методик особое место занимают рисуночные техники, в частности, психорисунок, который используется для определения уровня интеллекту-

ального развития детей, изучение ряда внутренних характеристик, специфики межличностных отношений в семье, в терапевтических и психокоррекционных целях.

Была поставлена задача: «Представьте: вы – волшебники. У вас в руках волшебная палочка, вы свою семью превращаете в домашних животных, проживающих в вашем доме. Опишите в сказке один день из жизни этой семьи».

Можно предположить, что все отношения в семье базируются на соперничестве, кто будет «выше» другого. Дети это реализуют между собой; отец, когда нет дома жены это реализует на детях; а мать – на всех членах семьи.

После обработки и просмотра детских работ мы имеем такой результат. Классификация образов, которые были выбраны детьми в сказках проводим по следующим параметрам: ученики идентифицировали родителей и других родственников как животных одного рода и разные (папа - собака, мама - кошка); матерей уподобляли животным мужского рода и наоборот и др.

Итак, можно сделать вывод, что дети чувствуют психологические позиции и эмоциональные состояния близких. В некоторой степени домашние животные являются замещающих объектами их родных, в некоторой степени идет перенос (трансфер) некоторых черт характера, поведения родителей и животных, есть моменты идентификации себя с родителями. Это те случаи, когда члены семьи были выбраны однородными животными. Очень интересным моментом является то, что большинство выборов было проведено с животных, которые реально не могут сосуществовать: кошка и собака. Это говорит о том, что дети реально видят те взаимоотношения, которые есть между родителями в семье, конфликтные ситуации между родителями, и поэтому они животные не из этой семьи, это и есть желание не конфликтовать. Желание отгородиться, отмежеваться от конфликта. Можно прогнозировать, что при конфликтной ситуации идет решение межличностных проблем родителей, и в это время ребенок остается брошенным сам на себя, наедине со своими чувствами к родителям.

Если на первый план выходят другие члены семьи – братики и сестрички, то это говорит о большой значимости этих людей для автора. Если автор ставит себя на первое место, то можно прогнозировать, что в семье он является центром, объектом всеобщего внимания, любви, ласки, или наоборот, этому ребенку не хватает любви, ласки, внимания родителей, и поэтому появляется замещающий объект – животное.

Проективный рисунок используется как с психодиагностической, так и с психокоррекционной целью. С помощью рисунка участники группы (АСПО) учатся видеть глубинный психологический смысл в деталях изображения, а затем и в поведении [13, с. 53].

«Символы служат не ключом к ребусам, как это считает большинство. Появление символа не служит само по себе поводом исключить, что он подсознательно означает то-то и то-то. Нужно учитывать контекст аффективной ситуации в данный момент. Нужно учитывать роль, которую играет символ в его (клиента) сне, игре, рисунке», – считает известный психоаналитик Ф. Долто.

Символика рисунка всегда приобретает индивидуальную окраску – выразительности, полноты, насыщенности – в зависимости от видения и чувствования символа автором. «Очевидно, индивидуальность психического и, в частности, индивидуальность понимания и использования символа, состоят в определенной степени с того, что каждое понятие и каждый символ в нашем сознании сплетенный с различными ассоциациями, которые ни при каких условиях не могут повториться в той же последовательности» [16, с. 58]. Изучая сновидения К. Юнг писал: «... как не может быть абсолютно уникального индивида, так невозможны абсолютно уникальные по своим свойствам продукты индивидуального развития» [16, с. 165].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований этого направления. Итак, были обнаружены глубинные механизмы отношений человека и домашнего животного в психологической системе «семья». Животное в семье нагружено индивидуальным психологическим содержанием для некоторых членов семьи. Очень часто идет замещение по линии «Отцы-дети». Для детей 6-8 лет домашние животные являются замещением определенного либидозного объекта, поскольку те чувства, которые ребенок мог более выявить внешне одному из родителей на фаллической стадии развития личности вытесняются в данный период, переходят на латентный уровень, и тогда возникает потребность в замещающих объекте. Поэтому можно порекомендовать родителям, чтобы не отказывали ребенку в приобретении домашнего животного, ведь это не прихоть ребенка, это так его психика, его бессознательное решает внутренний конфликт личности, ослабляет эпидову зависимость от первичного либидозного объекта. Второй важной линией замещения является мужское-женское отношение. В отношении к животным проявляется психологическая модель обусловленная действием глубинных психологических механизмов, постоянно реализуется, которая сформирована в раннем детстве, и реализуется по жизни (проявление тенденции к повторению). В эту модель входят соотношение позиций партнеров, специфическое восприятие партнера и себя в отношении к нему, ожидания от него, поэтому животное может становиться в позицию зависимости, покорности и др.

Итак, проводя исследования, мы убедились, что домашние животные играют большую роль в жизни человека. Они, в основном, являются нашими безмолвными, преданными друзьями, которые нас воспринимают такими, как мы есть, что дает возможность психологически использовать человеку животных. Они часто являются средством решения определенных психологических проблем человека – средством, которое действительно можно сознательно использовать для оптимизации и гармонизации человека в социуме, поэтому психокоррекционная и психотерапевтическая функция их неопределима.

На сегодняшнее время эта тема требует дальнейшего исследования и есть необходимость в разработке интерпретационного материала по изображению животных в психорисунке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маслоу А. *Дальнейшие пределы человеческой психики: Пер. с англ.* СПб: Евразия, 1997. 430 с.
2. Адлер А. *Лекции по аналитической психологии.* Москва: Рефл-бук, 1996. 278 с.
3. Овчинников В. В. *Сакура и дуб.* Киев, 1986 г. 443 с.
4. Хорни К. *Женская психология.* СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1993. 222 с.
5. Фройд З. *Введение в психоанализ. Лекции.* Москва: Наука, 1991. 456 с.
6. Берн Э. *Введение в психоанализ и психиатрию для непосвященных.* Минск: Попурри, 1998. 525 с.
7. Яценко Т. С. *Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей.* Киев: Вища школа. 1987. 110 с.
8. Левин К. *Теория поля в социальных науках.* СПб: Речь, 2000. 368 с.
9. Бассин Ф. В. *Проблема бессознательного (о несознательных формах высшей нервной деятельности).* Москва: Медицина, 1968. 276 с.
10. Яценко Т. С. *Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимся.* Киев: Освіта, 1993. 208 с.
11. Фройд А. *Психология «Я» и защитные механизмы.* Москва: Педагогика Пресс, 1993. 140 с.
12. Гринсон Р. *Практика и техника психоанализа.* Новочеркасск. 1994. 342 с.
13. Яценко Т. С. *Психологічні основи групової психокорекції.* Киев: Либідь, 1996. 264 с.
14. Яценко Т. С., Кминт Я. М., Мошенская Л. В. *Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков: глубинно-психологический аспект.* Москва: СИП РИА, 2000. 193 с.
15. Юнг К. Г. *Конфликты детской души.* Москва: Канон, 1995. 336 с.
16. Яценко Т. С. *Від тестового до психоаналітичного розуміння психомалюнка.* Педагогіка і психологія. 1995. № 2. С. 11–23.
17. Юнг К. Г. *Аналитическая психология, Глоссарий.* СПб.: Кентавр, 1994. 136 с.

UDC 336

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОПОВ ДЛЯ СЕКЬЮТЕРИЗАЦИИ АКТИВОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКЕ

© 2019

Зайцев Владислав Александрович, аспирант кафедры
финансового менеджмента

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
(117997, Россия, Москва, Стремянный переулок, 36, e-mail: vladz2210@mail.ru)*

Аннотация. В последние десятилетия рынок деривативов значительно расширился, и инструменты, которые продаются на рынке, становятся все более сложными. Также становятся все более сложными модели оценки и хеджирования таких финансовых инструментов. Одним из важнейших предметов оценки на рынке является кредитный риск. Для оценки кредитного риска на рынке ценных бумаг существует такой инструмент как кредитный дефолтный своп. Изначально кредитный дефолтный своп был придуман для передачи риска от несклонного к риску инвестора к более склонному к риску инвестору, однако сегодня этим финансовым инструментом активно пользуются спекулянты, которые оценивают финансовую стабильность компаний. В современном мире рынок ценных бумаг является глобальным, что позволяет отслеживать определенные тенденции в отношении финансовых инструментов. Считается, что кредитный дефолтный своп стал потрясением финансового рынка. Одной из актуальных проблем на сегодняшний день является определение справедливой стоимости кредитного свопа. В мире до сих пор не существует единого подхода к оценке стоимости кредитного свопа. Если рассматривать российский рынок свопов, то можно утверждать, что он является молодым, но в условиях глобализации, весьма перспективным.

Ключевые слова: своп, хеджирование, секьютеризация, финансовый рынок, доходность, дериватив.

USE OF SWAPS FOR SECURITIZATION ASSETS IN THE MODERN RUSSIAN ECONOMY

© 2019

Zaitsev Vladislav Aleksandrovich, graduate student of the Department
of Financial Management

*Plekhanov Russian University of Economics
(117997, Russia, Moscow, Stremyanny lane, 36, e-mail: vladz2210@mail.ru)*

Abstract. In recent decades, the derivatives market has expanded significantly, and the instruments that are sold on the market are becoming increasingly complex. Valuation and hedging models of such financial instruments are also becoming increasingly complex. One of the most important subject of assessment in the market is credit risk. To assess credit risk in the securities market, there is such a tool as a credit default swap. Initially, a credit default swap was coined to transfer risk from a risk-averse investor to a risk-averse investor, but today, speculators who evaluate the financial stability of companies are actively using this financial instrument. In today's world, the securities market is global, which allows you to track certain trends in financial instruments. It is believed that the credit default swap was a shock to the financial market. One of their current problems is determining the fair value of a credit swap. In the world there is still no single approach to assessing the value of a credit swap. If we consider the Russian swap market, we can say that it is young, but in the context of globalization, very promising.

Keywords: swap, hedging, securitization, financial market, profitability, derivative.

Введение

Появление на финансовом рынке новых видов деривативов – производных финансовых инструментов обуславливается потребностью клиентуры в совершенствовании методов страхования от рисков. На сегодняшний день происходит постоянное совершенствование информационных технологий, механизмов образования цен и моделей управления рисками.

В современной российской экономике становится все более распространенными такие инструменты хеджирования, как свопы. Своп – это соглашение о будущем обмене денежными потоками в различные моменты времени. В основе свопа лежит юридическое соглашение между сторонами и определенный базовый актив.

В современной российской экономике рынок свопов преимущественно является внебиржевым, поэтому сделки заключаются посредником, который является гарантом получения каждой стороной платежей по свопу. При введении в своп-соглашение третьей стороны, это значительно снижает риск невыполнения своих обязательств каждой из сторон сделки. На сегодняшний день на внебиржевом рынке происходит порядка 90% всех сделок с деривативами. Биржевые деривативы имеют большую ликвидность, однако, по сравнению с внебиржевыми деривативами, зачастую не обеспечивают требуемой компаниями гибкости.

Методология

Целью данной научной статьи является обзор существующих своп-контрактов и подбор оптимальной стратегии секьютеризации активов компании. Для достижения цели в рамках данного исследования важно решить такие задачи как: анализ существующих своп-контрактов, рассмотрение реализации выбранной стра-

тегии хеджирования и комбинации свопов. Решение задач в работе осуществлялось на базе общенаучных методов исследования. Основные методы, используемые в рамках данной научной статьи, являются наблюдение, интерпретация, сопоставление, обобщение.

Результаты

На сегодняшний день существует несколько разновидностей своп-контрактов. Рассмотрим некоторые из них.

1. Своп на совокупный доход.

Своп на совокупный доход – это финансовый инструмент, который заключается между первой стороной – получателем дохода и второй стороной – плательщиком. Данная разновидность своп-контрактов предназначена для того, чтобы инвестор (получатель совокупного дохода) платил продавцу свопа определенные денежные средства, обычно таким платежом является ставка LIBOR (Лондонская межбанковская ставка предложения) + спред, который находится в зависимости от роста или падения цены базового актива. Взамен своим платежам, которые делает инвестор, он получает все денежные потоки, генерируемые базовым активом. Базовый актив является основой свопа. В качестве базового актива могут использоваться различные индексы, кредиты и займы, облигации, акции и так далее.

При заключении свопа на совокупный доход инвестору от продавца передаются кредитный и рыночный риски. Данный переход рисков означает, что, в случае признания продавцом свопа банкротом по базовому активу, инвестор выплачивает продавцу разницу между первоначальной и ликвидационной стоимостью базового актива. Также в конце срока действия своп-контракта при падении рыночной стоимости базового актива по

сравнению с его первоначальной стоимостью, инвестор будет обязан выплатить продавцу свопа разницу между первоначальной и конечной стоимостью базового актива. Однако в случае роста конечной стоимости базового актива по сравнению с его первоначальной стоимостью, инвестор получает себе данный прирост стоимости.

Своп на совокупный доход является эффективным финансовым инструментом, поскольку с помощью него продавец свопа может хеджировать свои кредитные и рыночные риски по активу с целью избежания возможных потерь при снижении стоимости такого актива.



Рисунок 1 – Механизм действия свопа на совокупный доход (TRSORS)

Рассмотрим такой пример, при котором две стороны заключают своп-контракт на год (своп на совокупный доход) с номиналом 10 миллионов рублей. При заключении данного контракта происходит обмен совокупного дохода от облигаций с купоном 7% на ставку LIBOR плюс 200 базисных пунктов (сотых частей процентного пункта). Также предположим, что цена облигации выросла на 5%, а ставка LIBOR равняется 6%. По истечении одного года ставка LIBOR выросла с 6% до 6,2%. На конец года платеж эмитента равен купону 7% от номинала в 10 миллионов рублей, т.е. 700 тысяч рублей. Инвестор в свою очередь должен должен заплатить ставку LIBOR (6%) и плюс 2%.

Итак, платеж инвестора продавцу будет составлять: 10 млн. рублей \times 8% = 800 тыс. руб.

Расчеты между сторонами, заключившими сделку, проводится на разность сумм по обязательствам. Поэтому инвестор выплачивает продавцу 800 тыс. руб. – 700 тыс. руб. = 100 тыс. рублей.

2. Кредитный дефолтный своп.

Кредитным дефолтным свопом называется взаимное соглашение сторон, по которому одна сторона обязуется выплачивать другой стороне определенную денежную сумму при наступлении определенного кредитного события у третьей стороны.

В качестве кредитного события может быть установлено банкротство компании, падение стоимости ее акций и так далее.

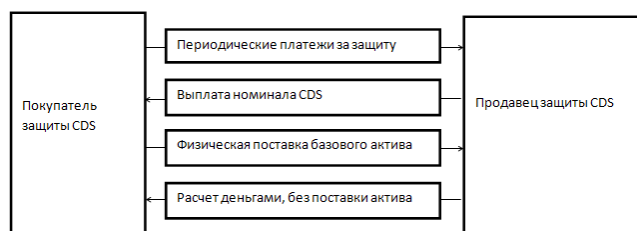


Рисунок 2 – Механизм действия кредитного дефолтного свопа (CDS)

2.1 Корзина дефолтных свопов.

Корзина дефолтных свопов – это объединенная группа кредитных дефолтных свопов. Корзина дефолтных

свопов очень похожа на обычный кредитный дефолтный своп, однако они могут иметь отличия в графиках платежей и иметь разные условия наступления определенного кредитного события.

Корзина дефолтных свопов также имеет свои подвиды. Разделяют свопы первого дефолта, второго дефолта, третьего и так далее. В случае свопа до первого дефолта возмещение потерь будет осуществляться только до первого дефолта, после чего своп аннулируется. Это объясняет то, что своп до первого дефолта имеет большую стоимость, чем отдельно взятый кредитный своп из корзины. В это же самое стоимость свопа до первого дефолта меньше стоимости всего портфеля кредитных свопов.

Теперь рассмотрим кредитные свопы до второго дефолта, третьего дефолта и так далее. Данные подвиды свопов подойдут тем покупателям защиты, которые могут позволить себе несколько дефолтов (для них это не является критичным событием).

Существует еще одна модификация корзины дефолтных свопов – это своп-контракт до первых потерь. Данная модификация позволяет защитить всю корзину свопов при достижении определенного уровня потерь.

2.2 Портфель дефолтных свопов.

Данный вид своп-контрактов обеспечивает защиту активов не до наступления определенного кредитного события, а до заранее определенного уровня потерь от снижения стоимости актива.

2.3 Цифровой кредитный дефолтный своп или своп с фиксированным покрытием – это своп, при котором величина возмещаемых потерь определяется заранее, а не рассчитывается, опираясь на величину ликвидационной стоимости.

2.4 Дифференцированный дефолтный своп.

При заключении сторонами дифференцированного дефолтного свопа платежи сторонами соглашения производятся в различной валюте. Заключение такого своп-контракта дополнительно хеджирует валютные риски.

3. Дефолтный своп на акции.

Принцип действия дефолтного свопа на акции заключается в том, что обозначается определенная пороговая стоимость базового актива и, в случае, если пороговая стоимость актива опускается ниже пороговой, продавец свопа осуществляет платеж инвестору.

Дефолтный своп на акции служит как инструментом хеджирования кредитного риска так и инструментом хеджирования рыночной стоимости компании. Выплаты по дефолтному свопу на акции осуществляются инвестором при наступлении негативного для продавца свопа кредитного события, при котором падает капитализация компании или падает стоимость облигаций.

4. Опцион кредитного спреда.

Еще одним инструментом хеджирования базового актива является опцион кредитного спреда. При покупке такого опциона инвестор может осуществить покупку или продажу базового актива с фиксированным спредом на определенную дату.

5. Облигации, привязанные к кредиту.

Данный вид финансового инструмента не является полноценным деривативом. Облигации, привязанные к кредиту, являются комбинацией долгового финансового инструмента и кредитного дериватива. Такой вид облигаций имеет связь с базовым долговым обязательством. Такой вид свопа обладает высоким уровнем доходности, поскольку риск наступления определенного негативного кредитного события приходится на инвестора.

Рассматриваемый вид своп-контракта имеет и ряд других преимуществ, помимо высокой доходности:

- при заключении сделки по покупке или продаже облигаций, привязанных к кредиту, отсутствует необходимость подписания соглашения ISDA (International Swaps and Derivatives Association), поскольку по международным стандартам такой вид облигаций не является деривативом;

- поскольку инвестор берет на себя хеджирование рисков продавца, то ему не нужно использовать кредитные лимиты для осуществления сделок на другие рискованные активы.

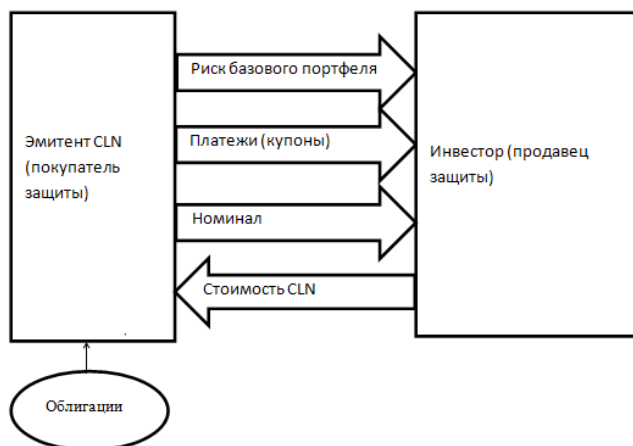


Рисунок 3 – Схема облигации, привязанной к кредиту (CLN)

Облигации, привязанные к кредиту, также имеют свои разновидности:

5.1 Структурированные облигации, привязанные к кредиту. Такой вид облигаций включает в себя права по кредитному деривативу и долговые обязательства. Данная особенность означает, что инвестор получает платежи по продукту, получает номинальную стоимость на конец действия контракта. Структурированные облигации, привязанные к кредиту, предполагают, что инвестор берет на себя риски от рыночного снижения стоимости базового портфеля.

5.2 Следующим видом облигаций являются облигации, имеющие привязку к определенному индексу (долговому портфелю). В случае увеличения стоимости долгового портфеля инвестор соответственно получает большие денежные выплаты, и наоборот, при уменьшении стоимости портфеля денежные выплаты уменьшаются.

5.3 Чувствительные к кредитному рейтингу облигации. Данный вид облигаций устроен таким образом, что при падении рейтинга данного вида облигаций по ним уменьшаются денежные выплаты, и наоборот.

6. Облигации, обеспеченные долговыми обязательствами.

Обеспеченные долговыми обязательствами облигации позволяют рекомбинировать кредитный риск внутри одного портфеля при помощи траншей. В таком случае, при выпуске облигаций, процентные платежи выплачиваются в определенной последовательности, также в определенной последовательности владельцам траншей выплачивается и номинал облигаций. Для склонных к риску инвесторов предпочтительным будет покупка низших траншей и наоборот, инвесторам, не склонных к риску, обычно привлекают высшие транши. Доходность по облигациям низших траншей выше, чем доходность по высшим траншам, и владельцы низших траншей получают денежные выплаты после владельцев облигаций высших траншей.

Выше в данной работе были описаны основные методы свопов, которые, часто служат для секьюритизации ценных активов.

Рассмотрим такой пример, при котором при помощи заключения своп-контрактов нефтегазовая компания может привлечь кредит международного банка. Например, в таком роде сделки заинтересован международный банк. Он готов предоставить кредит нефтегазовой компании в размере 500 миллионов долларов на четыре года. Кредитное соглашение заключено на следующих условиях:

Таблица 1 – условия кредитования нефтегазовой компании

Организатор	международный банк (МБ)
Кредитор	нефтегазовая компания
Заемщик	объединение крупных банков (ОКБ)
Размер кредита	500 миллионов долларов
Срок погашения	4 года
Процентная ставка	LIBOR+3%
Оплата процентов	8 полугодических выплат
Оплата номинала кредита	8 полугодических выплат
Обеспечение кредита	прибыль предприятия от продажи 10000 тонн сырой нефти в год

Ставка LIBOR на момент заключения соглашения между сторонами была равной 2,5 %. Тогда, принимая во внимание спред 3%, международный банк предоставляет кредит компании под 5,5% годовых.

Международный банк считает предоставления такого кредита рискованной операцией, поэтому для секьюритизации сделки требуется заключить дополнительные контракты:

1. Необходимо заключить договор на продажу сырой нефти с покупателем. Предположим, что нефтегазовая компания заключает договор с покупателем, по которому обязуется поставлять на протяжении 4 лет 10000 тонн сырой нефти в год. Договор гарантирует, что на протяжении четырех лет нефтегазовая компания будет в год получать денежную сумму от продажи 10000 тонн сырой нефти. Однако в условиях рыночной волатильности стоимость сырой нефти может снизиться с течением времени, что лишит возможности компании выплачивать свои обязательства по кредиту.

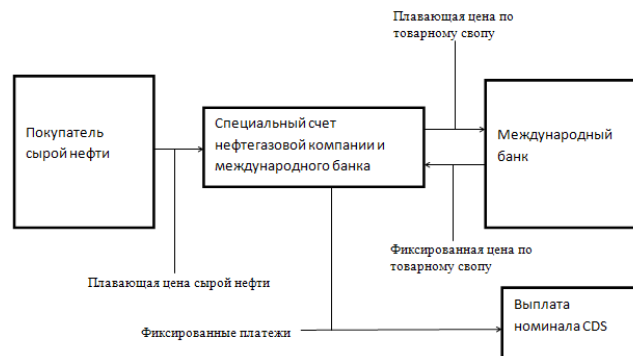


Рисунок 4 – Механизм движения финансовых потоков по своп-контракту на сырую нефть

2. Заключение товарного свопа позволяет нефтегазовой компании определить доходы предприятия на долгосрочный период. Международный банк заключает своповый контракт с нефтегазовой компанией, по которому в течение четырех лет банк обязуется выплачивать фиксированную цену на сырую нефть, а взамен имеет от компании платежи по плавающей процентной ставке. Определим стоимость одной тонны нефти в 930 долларов. Полугодовой объем нефти – 5000 тонн.

В начале такой финансовой схемы банк и компания создают специальный счет, на который поступают денежные средства от продажи сырой нефти и происходят расходы по заключенному своп-контракту. Покупатель сырой нефти осуществляет 1 платеж в месяц.

Таким образом, комбинация банковского кредита, товарного свопа и договора на поставку сырой нефти дают гарантию выплат по кредиту и может использоваться с целью привлечения дополнительного инвестирования, а также для улучшения своего кредитного рейтинга.

При таком виде сделки необходимо принимать во внимание и производственный риск – это риск, что не-

фтегазовая компания будет не в состоянии добывать 10000 тонн сырой нефти в год. В случае анализа производственного риска учитывается количество поставляемой нефти по контракту в сравнении с общим добываемым количеством нефти в год. Чем больше объем поставляемой нефти по контракту по отношению к общему добываемому количеству, тем больше кредитный риск и наоборот.

Выводы

Внедрение России в мировую финансовую экономику оказывает благоприятное влияние на внедрение и использование в России прогрессирующих финансовых инструментов и финансовых технологий. Свопы – являются инструментом синтетической секьюритизации активов и в России представлены обычно в виде облигаций, привязанных к кредиту. Однако данный рынок в России не развит и по сей день, и представлен в основном банками нерезидентами. При этом такие банки зачастую проводят данный вид сделок через лондонские торговые площадки.

Облигации отечественных компаний или кредитные риски также могут служить базовым активом для кредитного дефолтного свопа. Обычно это самые крупные российские корпорации, облигации которых обращаются на иностранных рынках.

Своп-контракты имеют множество преимуществ в случае управления рисками. За счет гибкости данного финансового инструмента своп-контракты могут иметь различную конструкцию в зависимости от нужд клиента.

Рынок свопов в России находится на начальном этапе своего развития, но, при благополучной политической и экономической ситуации, имеет реальные перспективы развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амосов А., Гаврилова Л. Кредитные деривативы в операциях хеджирования // *Рынок ценных бумаг*. - М., 2000. №3.
2. Бородин А. И., Литвишко О.В., Зинчук Д.В. Направления развития российского рынка альтернативного финансирования // *Финансы*. 2019 № 11 С. 41-46.
3. Бородин А. И., Бильчак В.С., Алешин С.А. Сравнительный анализ влияния слияний и поглощений на финансовые показатели компаний США и Европы // *Управление наукой и наукометрия*. 2019 Т.14. № 3 С. 400-424. DOI: 10.33873/1996-9953.2019.14-3.400-424
4. Бэр Х. П. Секьюритизация активов: секьюритизация финансовых активов -инновационная техника финансирования банков / Х.П. Бэр. М.: Волтерс Клувер, 2006. -624 с.
5. Буренин А.Н. Рынки производных финансовых инструментов. М.: Инфра-М, 1996.
6. Вайн С. Кредитные деривативы в России // *Рынок ценных бумаг*, - М., 2000. - № 7.
7. Гаврилова Л. Как использовать кредитные деривативы // *Рынок ценных бумаг*- М., 2000. - № 7.
8. Галанова А. В. Влияние мирового рынка внебиржевых производных финансовых инструментов на рыночные риски: Диссертация на соискание ученой степени канд. экон. наук. -М.: РЭА им. Г. В. Плеханова, 2004.
9. Герасимов А., Смоленчук Ф. Тенденции и перспективы российской секьюритизации / Герасимов А. // *Биржевое обозрение*. 2007. - №5. С. 6-9.
10. Красавина Н.Н., Алибегов Т.И., Былиняк С.А. и др. *Международные валютно-кредитные и финансовые отношения*. М.: Финансы и статистика. - 2000.
11. Аюпов, А.А. Конструирование и реализация инновационных финансовых продуктов/ А.А. Аюпов. – М.: Nota Bene, 2007.
12. Аюпов, А.А. Производные финансовые инструменты: обращение и управление: Монография/ А.А. Аюпов. – Тольятти: ТГУ, 2007.
13. Borodin A. I., Shash N., Panaedova G., Frumina S., Kairbekuly A., Mityushina I. The impact of the publication of non-financial statements on the financial performance of companies with the identification of intersectoral features // *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. 2019. No. 7(2). P. 1666-1685. [http://doi.org/10.9770/jesi.2019.7.2\(61\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2019.7.2(61))
14. Borodin A. I., Natocheeva N., Rud N., Kutsuri G., Zholamanova M, Namitulina N. Development of tools for realizing the potential of financial stability of enterprises // *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. 2019. No. 7(2). P. 1654-1565. [http://doi.org/10.9770/jesi.2019.7.2\(60\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2019.7.2(60))
15. Ziyadin S., Borodin A., Doszhan R., Omarova A., Ilyas A. The role of social media marketing in behavior // *E3S Web* <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201913504022>