

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова
Факультет романо-германської філології
Кафедра педагогіки

БЛАГОСЛОВЕННИЙ ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА –
СВІТОВИЙ ГЕНІЙ МУДРОСТІ ТА ГУМАННОГО
ДУХУ

Збірник матеріалів

Регіональної науково-практичної інтернет-конференції

Одеса 2022

УДК 821.161.2-96
Б68

*Рекомендовано до друку Вченою радою
факультету романо-германської філології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(протокол №4 від 26 листопада 2022 р.)*

Благословенний Григорій Сковорода – світовий геній мудрості та гуманного духу: Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції (м. Одеса, 3 грудня 2022 р.) / за ред. проф. Голубенко Л. М., проф. Цокур О. С., доц. Вейланде Л. В.-В. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2022. 136 с.

У збірнику висвітлено результати науково-педагогічних досліджень викладачів та студентів закладів вищої освіти, а також учителів та керівників закладів загальної середньої освіти України, присвячених аналізу духовно-філософських, світоглядно-культурологічних та просвітницько-гуманістичних ідей Григорія Сковороди, їх ролі і місця в контексті перспектив подальшого прогресивного розвитку освітньо-культурного простору українського суспільства, а також відображено актуальні проблеми розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, досягнень в сфері освіти дорослих.

ЗМІСТ

Секція I

ТВОРЧА РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОМУ ПРОСТОРИ

1. Бандус Н. О. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ	6
2. Букач М. М. Г. С. СКОВОРОДА У БОРОТБІ ЗА ВІЛЬНУ УКРАЇНУ	8
3. Дирдо О. П. ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА – ФІЛОСОФ-МУДРЕЦЬ	10
4. Євчук О. М. ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ УКРАЇНСЬКОГО МИСЛИТЕЛЯ Г.С. СКОВОРОДИ	13
5. Іконому Х. Л. ПРОСВІТИТЕЛЬ ГРИГОРІЙ САВВИЧ СКОВОРОДА У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	15
6. Коврига О. О. ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ГРИГОРІЯ САВВИЧА СКОВОРОДИ У КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	17
7. Кожушко І. В. ЕСТЕТИКА МУЗИЧНОЇ ВИТОНЧЕНОСТІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ	19
8. Коробкова Н. К. ЛІТЕРАТУРНА СПАДЩИНА ХІПІ-МАСОНА, АБО ЯК ЗЛОВИТИ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДУ	22
9. Лакіза А. В. ПРАВОВІ ТА ДУХОВНІ ЗАКОНИ В ПЕРЛИНІ ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ ГРИГОРІЯ САВВИЧА СКОВОРОДИ «САД БОЖЕСТВЕННИХ ПІСЕНЬ»	25
10. Мазур В. М. ІДЕЇ Г. С. СКОВОРОДИ ПРО РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	28
11. Малицька А. Д. МІЛІТАРНІ ОБРАЗИ У ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ	31
12. Мельник А. А. ІДЕЇ ГУМАНІЗМУ Г. С. СКОВОРОДИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	33
13. Попова Л. М. МОВНИЙ ФЕНОМЕН ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ	36
14. Прокоф'єва Л. Б. ДУХОВНА СПАДЩИНА ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ	41
15. Сагач Г. М., Мартиненко В. Ф. ВЕЛИКІ ІДЕЇ НООСФЕРНОГО ГЕНІЯ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ І СУЧАСНІСТЬ	43
16. Khromchenko O. V., Zhuk V. A. EDUCATIONAL PRINCIPLES OF HRYHORII SKOVORODA AND MODERN EDUCATIONAL INNOVATIONS	46
17. Урсул А. Е. «НЕВЛОВИМИЙ» У СВІТІ НАНОТЕХНОЛОГІЙ, АБО МІСЦЕ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В ЖІТТІ СУЧАСНИХ ЛЮДЕЙ	48

Секція II

АКТУАЛЬНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

- 18. Александров В. І.** СТАН СФОРМОВАНOSTI ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ 50
- 19. Андрейкова І. Б.** МЕХАНІЗМ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯК ДИДАКТИЧНА ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ 54
- 20. Березовська А. В.** СТИМУЛЮЮЧІ ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 57
- 21. Бойчев І. І.** КРЕАТИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО Й ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ 59
- 22. Вейландє Л. В.-В.** СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ 63
- 23. Голубенко Л. М., Голубенко Н. Ю.** МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 035 ФІЛОЛОГІЯ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ 035.043 ГЕРМАНСЬКІ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (ПЕРЕКЛАД ВКЛЮЧНО), ПЕРША – НІМЕЦЬКА З ВРАХУВАННЯМ ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ 67
- 24. Гульпа А. С.** ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ЯК ПРОГРАМНОГО РЕЗУЛЬТАТУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 71
- 25. Добров В. Я.** ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 74
- 26. Картель Т. М.** ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ 77
- 27. Косарєвська О. В.** АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ ЇХНЬОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ 79
- 28. Крижанівська Я. К.** ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ЗАСАДАХ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ ТА ВРАХУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 82
- 29. Лимаренко О. А., Мойсеєнко Н. Г.** СПОСОБИ ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 84

30. Мілова О. К. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	87
31. Нагорна Н. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ	90
32. Павлова В. В. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	92
33. Подковирофф Нанушка. ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОРГАНІЗАТОРІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ	96
34. Приказюк А. Р. ПОРІВНЯЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ХХ- ХХІ СТОЛІТЬ	99
35. Романець В. М., Кривоніс Д. В. СИМВОЛІКА КОЛЬОРУ В РОМАНІ СТЕНДАЛЯ «ЧЕРВОНЕ ТА ЧОРНЕ»	103
36. Романець В. М., Шведенко А. Є. ХУДОЖНЯ ВИГАДКА ТА ІСТОРИЧНА РЕАЛЬНІСТЬ В РОМАНІ А. ДЕ ВІНЬІ «СЕН-МАР»	104
37. Романець В.М., Щетнік І.С. РОМАН-ПРОГНОЗ РОБЕРТА ШЕКЛІ «КВИТОК НА ПЛАНЕТУ ТРАНАЙ»	105
38. Рябенко М.І. ДО ПРОБЛЕМИ ПОРУШЕНЬ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	107
39. Слободяк С.І. ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	110
40. Семенова О.Ю. ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ	113
40. Столярчук Ю. С. ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	117
41. Хуррамова Майягозель. ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОГО ЕТАПУ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ	120
42. Цокур О. С. ІНДИВІДУАЛЬНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	124
43. Чебан С. В. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ	128
44. Якубова П. В. ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	131

Секція I
**ТВОРЧА РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В СУЧАСНОМУ
ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОМУ ПРОСТОРИ**

Бандус Н. О.,
магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В СУЧАСНОМУ
КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ**

Постановка проблеми. З початком реформ української системи освіти докорінно змінилися погляди на те яким повинен бути навчально-виховний процес і яке місце в ньому повинні займати вчитель та його підопічні. В основних засадах «Нової української школи» метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності. [3, с. 5]. Відповідно до цих положень змінюється система загалом, в її центрі постає особистість учня, який в свою чергу з об'єкта навчально-виховного процесу перетворюється на суб'єкта. Становище вчителя також змінюється, адже школа потребує модератора, коуча, який зможе направляти дітей, стати їхнім товаришем та партнером, розвиватиме їхні таланти та здібності.

Реформа, що відбувається сьогодні, опирається на досвід минулих поколінь педагогів та філософів, переосмислення їхніх здобутків відповідно до сьогоденних реалій. Одним з таких майстрів педагогічної думки, який був новатором у свій час та чиї ідеї не втратили актуальності є Григорій Савич Сковорода.

Мета дослідження – аналіз педагогічних поглядів сквороди та їхня актуальність для «Нової української школи»

Виклад основного матеріалу. Григорій Савич Сковорода був одним з корифеїв української педагогіки, чиї ідеї досі не втратили актуальності. Його філософія та педагогічні праці просякнуті гуманізмом, демократизмом, моральністю та любов'ю до батьківщини. У своїх притчах філософ сформував основну мету виховання, яку доцільно порівнювати з метою сучасної освіти, адже це гармонійний розвиток особистості, основою якого є її здібності. Це в свою чергу становило суть «сродної праці» Сковороди. Педагог стверджував, що виховання, наука та навчання матимуть результати у тому випадку, якщо відповідатимуть внутрішнім запитам дитини. Тобто якщо в дитини є здібності до написання віршів, то потрібно розвивати саме їх, а не змушувати її займатися чимось протилежним, в чому, можливо, вона і досягне успіху, але не буде задоволеною та щасливою. Ідея філософа про «сродну працю» значною

мірою перекликається з одним із компонентів сучасної освіти, а саме орієнтацією на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризмом. [3, с. 7].

Окрім зміни становища учнів в процесі навчання також змінюються роль вчителя в школі. Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. [3, с. 16]. Вчитель сучасності це модератор, тьютор, який направляє учнів. Це висококваліфікований фахівець, який постійно працює над собою та мислить креативно та творчо. Такі концепції сьгоднішньої освіти не є чужими для Сковороди. Адже він вважає, що важливим для педагога є його майстерність, уміння організувати навчально-виховний процес на високому рівні, який буде спрямований на гармонійний розвиток учня. Головним завданням учителя за Сковородою є розвиток природних нахилів дитини. «Усяка справа має успіх, коли природа сприяє. Не заважай лише природі і, коли хочеш, знищуй перепони, ніби очищаючи їй шлях: воістину, все вона чисто й справно зробить» [2]. Таке твердження повністю співпадає з роллю вчителя-модератора, який направляє дитину, але при цьому не використовує жорсткого контролю.

Саморозвиток та самовдосконалення виступало основою світобачення Сковороди. Тільки за постійного розвитку та навчання упродовж всього свого життя, вчитель міг досягнути вершини педагогічної майстерності. Григорій Савич стверджував, що потрібно самому довго навчатися аби вчити інших. Майстер педагогічної думки вважав, що лише особистість, яка постійно вдосконалюється та розвивається, може ефективно навчати інших. Такі думки Сковороди також співпадають з концепцією постійного розвитку вчителя, для його успішної педагогічної діяльності. Учитель – це друг, старший товариш, наставник. Саме такою повинна була бути роль педагога в житті учнів за Сковородою. Саме ці ідеї послугували орієнтиром для сучасної школи. Адже нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. [3, с. 14].

Також педагогічні погляди Сковороди базувалися на понятті народності освіти та виховання. Що в свою чергу базувалося на мудрості народу, традиціях народної педагогіки та національних особливостях українського суспільства. Сковорода виступав проти іноземних вчителів для дітей. Він вірив, що вони не здатні виховувати та навчати дітей відповідно до запитів народу, адже вони його просто не знали. Такі погляди Сковороди також відповідають концепції сучасної освіти про виховання учня-патріота. Адже випускник нової української школи – це патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини. [3, с. 6]. Гуманізм та новаторство Сковороди також полягало в його ідеях, що у вихованні дитини потрібно опиратися не на її соціальне походження, а на її індивідуальні розумові та психологічні якості, що в свою чергу перекликається з сучасною ідеєю доступності та відкритості освіти.

Новизна Сковороди виявлялася не лише у поглядах яким повинен бути вчитель, місце дітей під час навчання, а й у тому за допомогою яких методів здійснювати навчально-виховний процес. Сковорода був хорошим оратором і на високому рівні застосовував метод бесід, які він поєднував з грою на музичних інструментах, співом, читанням уголос праць античних філософів. Також він практикував нетрадиційні форми уроків, а саме: уроки на природі, уроки серед народу, уроки-листування. Сковорода був новатором і його ідеї знайшли своє відображення в сучасності. Адже згідно концепціям нової школи під час навчання будуть широко застосовуватися методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду. [3, с. 15]. Ідеї Сковороди, яким повинно бути навчання та виховання, яким повинен бути вчитель, стали основою для сучасної освіти в Україні

Висновки. Отже педагогічні погляди та ідеї Сковороди є доволі близькими принципам нової української школи. Це свідчить про те, що робота філософа була взята за основу та переосмислена для функціонування в сучасних реаліях. Адже педагогічні погляди Сковороди багато в чому співпадають з концепціями та засадами сучасної української школи. Перш за все це дитиноцентризм в навчально-виховному процесі, урахування інтересів та здібностей учнів. Вчитель як друг, товариш, а також модератор. Ідея постійного розвитку та самопізнання не втратила актуальності протягом всього цього часу. Тому перспективним є подальше вивчення праці Григорія Сковороди та їхнє переосмислення для покращення стану сучасної освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Видатні українські педагоги: Інформаційний довідник / Упор. Л.В.Калуська. – 2-ге вид. Тернопіль: Мандрівець, 2010. С.29-34.
2. «Вдячний Еродій». URL: <http://www.grinevich.com.ua/?p=4382/>
3. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL: mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf.

Букач М. М.

*д. пед. н., професор кафедра освітньої політики
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»*

Г. С. СКОВОРОДА У БОРОТЬБІ ЗА ВІЛЬНУ УКРАЇНУ

Постановка проблеми. Багатьох дивує: чому західні та російські аналітики, до початку війни наголошували, що Україна, у військовому протистоянні з Російською Федерацією зможе протриматися 3-4 дні? Сьогодні, ми бачимо, їх помилка була у тому, що вони рахували літаки, системи протиповітряної оборони, танки, бронетранспортери та ін., не беручі до уваги духовну складову українського народу (любов до власної країни, прагнення до свободи, патріотичність, чесність, порядність, взаємопідтримка та ін.). Багато хто з науковців наголошував, і це підтверджували наукові дослідження, що значна частина населення країни акцентує свою увагу на матеріальні аспекти,

нехтуючи духовними цінностями, але життя, після 24 лютого 2022 р. показало, що це не зовсім так. Ворог не здатен вбити Дух народу, що яскраво продемонстрували захисники «Азовсталі», мешканці окупованих Херсону, Нової Каховки, Мелітополя, волонтери й громадяни, які надавали притулки біженцям. Можна прорахувати матеріальні втрати і надбання (так звані матеріальні ресурси), але встановити рівень духовної зрілості людини, а тим паче цілого народу, виявилось не простим завданням для аналітиків. Виходячи з вищевикладеного, вважаємо за потрібне, акцентувати увагу, саме ціннісних аспектах, на яких наголошував Г. С. Сковорода, і які чітко проявилися у протистоянні України і Росії.

Мета дослідження – вияв способів впровадження філософсько-педагогічних ідей Г. С. Сковороди у розбудові нової освітньої політики України, зорієнтованої на національні традиції та загальнолюдські цінності.

Виклад основного матеріалу. Війна – це зло, страждання, хаос, але разом з тим, це можливість для кардинальних змін, очищення від зрадників, корупціонерів, пристосуванців, можливість побачити істинне обличчя кожного, з'ясувати болячки, які заповнили наше життя, і заважали рухатися у демократичному напрямку. Війна стала тим каталізатором, який проявив такі особливі грані притаманні нашому народу, як віра в добро, надія на перемогу, любов до своєї країни, самопожертва та об'єднаність за для досягнення вищої мети. Вона дозволила наочно побачити й відчути значення суспільних цінностей для конкретної людини. Перед кожним постало питання – що є цінністю конкретно для мене – країна, сім'я, друзі, професійна діяльність... І виходячи з цього – поставало питання, а яку ціну «Я» готовий заплатити за те, що ціную?

Аналізуючи події, що відбувалися, ми звернули увагу на прояв різних ціннісних орієнтирів, різного ставлення до особистості і соціального середовища в Україні та в Росії. Проявом ціннісного усвідомлення свого місця в означених подіях стали в Україні: черги до військкоматів, припинення політичних чвар, активізація волонтерських рухів, прагнення допомогти країні, близьким і незнайомим, в чому проявилися такі чесноти, як милосердя, великодушність, справедливість, про які говорив Г. С. Сковорода: «Освіта чи віра Божа, милосердя, великодушність, справедливість, постійність та цнотливість... Ось ціна наша й честь!» [1, с. 111-112].

Г. С. Сковорода казав: «Найбідніші раби народжуються від предків, що жили в калюжі великих статків. І недаремно Платон сказав: «Усі королі – з рабів, а всі раби походять із королів» [1. с. 111]. Ці пророчі слова найбільш наочно проявилися і стали зрозумілими, у контексті боротьби українського народу за звільнення з російського поневолення. Сучасні українці є свідками і активними дієвими особами, процесу поступового руйнування імперії зла, яка століттями знищувала українську націю. І мабуть символічним є те, що провідне місце у цьому руйнівному процесі належить саме Україні, яка вистраждала це право тисячами невинно убієнних та сотнями років приниження і знущання. Українці протипоставили їхній бездуховності і звірствам, власну духовність, мужність і цивілізаційність. Хоча робити це, на тлі вбивств дітей, гвалтувань

жінок, руйнувань міст і сіл, – дуже не просто, як для кожної людини, так і для країни в цілому. І тут ми маємо констатувати, що це відбулося, і завдяки нашій освітній галузі, яка зуміла зберегти і передати духовні цінності українського народу підростаючому поколінню. Це не означає, що у нас в цій царині все гаразд – це означає, що ми на вірному шляху.

Слід також звернути увагу і на ментальний бік цього процесу. Г. С. Сковорода у байці «Ворон і чиж» наголошував на неосяжності української душі: «Дерево по плодах пізнається» [1, с. 103]. Останні події показали, наскільки могутнє наше національне дерево, наскільки глибоке його коріння. Адже ми стали свідками, коли звичайні українці в тимчасово окупованих Новій Каховці, Бердянську, Маріуполі та інших містах (люди різних національностей) без зброї, а лише з українськими прапорами, ризикуючи власним життям, виходили проти озброєних окупантів з вимогою звільнити міста від російської чуми. «Краще вже сухар з водою, аніж цукор із бідною» [1, с. 108].

Слід наголосити, що духовно-моральна зрілість українського народу призвела до того, що ми більш стрімко стали наближатися самі до себе, до справжньої особистісної незалежності. Українська нація, подібно алмазу, піднятому із глибин народної підсвідомості, який своєю чистотою, твердістю і блиском, сформованими під високим тиском історичних, соціальних, економічних подій боротьби за незалежність, на очах усього цивілізованого світу перетворився на витончений діамант, який засяяв на європейському континенті новими барвами.

Висновки. Як результат, змінилося ставлення до України з боку цивілізованих країн, вони почали активно співпрацювати з нами, бо побачили, що правління починає здійснюватися конституційно, стали допомагати у реформуванні законодавчої та судової влади. І хоча, внутрішня і зовнішня політика України усе ще різниться від внутрішньої та зовнішньої політики демократичних країн, тим не менш, нам повірили і надали статус кандидата на вступ до ЄС, що вказує на зміну ставлення до країни, її лідерів, до народу. Це сталося тому, що українці показали, що вони поділяють європейські цінності і йдуть до Європи за Г. Сковородою.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сковорода Г.С. Твори у двох томах Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. К: 1994. Т. 1. 527 с.

Дирдо О. П.

учитель української мови та літератури Одеської гімназії № 5

ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА – ФІЛОСОФ-МУДРЕЦЬ

Постановка проблеми дослідження. Минуло 300 років з дня народження Григорія Савовича Сковороди, а його праці не втрачають актуальності й сьогодні. «Світ ловив мене, але не спіймав» – провідні мотиви свободи філософа закарбувалися епітафією [1], вказуючи на волелюбність, яка є провідною ознакою народу України. Сучасна дійсність вимагає по-новому

протрактувати провідні ідеї філософії серця і філософії свободи Г. С. Сковороди.

Мета дослідження – виокремити світоглядні ідеї Г. С. Сковороди як звернення мислителя-мудреця до українців та росіян – народів, які є наслідувачами його філософських та педагогічних повчань, узагальнивши образ щасливого українця.

Виклад основного матеріалу. У своїх філософських і літературних творах Г. С. Сковорода намагався дати відповідь на ряд пекучих питань своєї сучасності: яким повинно бути у світі справедливе суспільство; якою мусить бути людина? Серед 15 своїх філософських трактатів мислитель виділяв три найважливіших: «Наркіс. Пізнай себе», «Алфавіт світу» та «Ікона Алкавіадська». Звернемося до аналізу цих творів більш докладно.

У пролозі твору «Наркіс. Пізнай себе» автор зазначає: «Наркіс – юнак, котрий у дзеркалі прозорих вод при джерелі дивиться сам на себе і залюбився смертно в самого себе... Не горить сіно, не захоплене вогнем. Не любить серце, не бачачи краси...» [7, с. 150]. Сковорода називає любов джерелом життя, для щастя. Щоб мати здатність любити, потрібно навчитися себе полюбити, спочатку пізнавши себе. Випромінюючи любов, ми даємо джерело – життєдайну силу не лише для себе, а й для оточуючих випромінюємо сонце, яке підживлює наше джерело, вертаючись любов'ю до нас. «Джерело водне водному морю початок. Сонце ж є глава вогненному морю. Не за лицем судіте, а за серцем. Гей! Сонце є джерелом... Так і людина Божа, що виточує животворні струмені й проміння Божества випускає, є сонцем не за сонячним лицем, але за серцем. Кожен є тим, чие серце в ньому» [7, с. 152].

Олександр Хиждеу в нарисі «Григорій Варсава Сковорода» стверджував, що український філософ розробив концепцію троїстого самопізнання, тобто пізнання себе як особи (*individuum*), як громадянина (*in statu*) та як власне людини (*in genere*) [12]. Сковорода проповідував філософію любові та свободи також української нації в цілому, адже був гарячим патріотом своєї вітчизни. Він наголошував: „Кожен повинен пізнати свій народ і в народі пізнати себе” [12].

Слід зазначити, що Григорій Савович у самопізнанні вбачав не лише людське щастя, але й користь для суспільства. За його переконанням, як слідує з його твору «Алфавіт світу», людина може бути щасливою лише тоді, коли «живе за натурою», тобто займається «сродною» працею. Так, у діалозі «Розмова, звана алфавіт, або буквар світу» автор розкриває філософську ідею «сродної» праці: *«Природа – всьому початкова причина і рушійна сила. Вона і є матір'ю бажання. Бажання ж ... прагне до праці і радіє з неї, як зі свого сина. Праця живий і невсипуций рух усієї машини... Коротко кажучи, природа наснажує до діла і зміцнює до праці, роблячи її солодкою...»* [9, с. 413-443]. Афоризмом закарбувалися рядки філософа: «Багатством живиться лише тіло, а душу звеселяє споріднена праця» [1].

Григорій Савович глибоко засуджував трутнів суспільства : ледарів, пияків, бюрократів, підлабузників. У 10-му вірші «Саду»: «Всякому місту – звичай і права» сатирично змальовує різні соціальні аномалії: коли Петро заради чинів

тре панські кутки, Федір-купець обдурює людей, хтось «зводить дім свій на новий манір», хтось «стягає поля», у когось «дім, як вулик, гуде од гуляк», хтось «панегірик сплітає з брехні» і т.п. [8, с. 60-90]. Проблеми, порушені в громадсько-філософській ліриці, були злободенними в той час, тому ця поезія набула популярності і стала народною піснею: відомо понад 50 її варіантів. «О добра мудрість є людині, а більше тим, котрі бачать сонце», – цитує автор Соломонові приповіді з Біблії: «Блаженна людина, що мудрість знайшла, і людина, що розум одержала» (Приповіді Соломонові, III–13).

Опрацьовуючи книжечку, що називається *Silenus Alcibiadis*, тобто Ікона Алквіадська (Ізраїльський змії), слід мати на увазі, що Алквіад – державний діяч, друг Сократа. У цій роботі автор пояснив, що кожна річ має два лиця, подібно до Алквіадових силенів – негарна скульптурна фігура, порожня всередині. У Сковороди Алквіадові силени – це внутрішній і зовнішній образ речей. Саме так розкриває філософ основу про дві натури: видиму й невидиму, пояснюючи «споріднену» працю й людське буття. Автор полемізує з Плутархом щодо епікурівського розуміння щастя. Підтримує думку, що «надто пізно жити завтра». Але, цитуючи Сократа, Епікура, Горація, Сенеку, автор надає перевагу сприйняттю щастя Платоном: «Немає солодшого від істини» [10, с. 7-33]. Істина – пізнати себе, істина – вірити тому, що бачиш. Біблію Сковорода вважає не остаточною істиною, а тільки шляхом, яким можна йти.

Висновки. Отже, щасливе суспільство, за поглядами Г. Сковороди, можливе лише за умови щасливих людей. Мислитель вбачав людське щастя у пізнанні себе, в здатності полюбити та вдосконалювати себе, бути корисним для оточуючих, вільним у діях та переконаннях. Мета виховання як суспільна вимога, на думку Г. Сковороди, полягає у формуванні мислячої, освіченої, чуйної людини шляхом самопізнання. Процес виховання має відбуватися через врахування природних здібностей людини. Сила народу полягає у поєднанні здібностей людини та науки. Саме тому великого значення він надавав вправам: „Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись”. Українці у 2022 році нарешті зрозуміли свою міць, пізнали себе як націю, тож повинні виховувати наступне покоління вільним, освіченим і працелюбним. Такий сквородинівський образ щасливого українця!

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афоризми Г. С. Сковороди <https://dovidka.biz.ua/aforizmi-skovorodi/> (дата звернення: 26.10.2022)
2. Багалій Д. Історія Слобідської України. Харків: Союз, 1918. 256 с
3. Баглій Д. Український мандрівний філософ Григорій Сковорода / Д. Баглій. Київ, 1992. 469 с
4. Багалій Д. Український філософ Г.С. Сковорода. *Київська старовина*. 1895. № 2. С. 145-169.
5. Горбач. Н. Невідомий Сковорода / Н. Горбач. Львів, 2002. 150 с.
6. Лідія Гнатюк. Монографія «Мовний феномен Григорія Сковороди в контексті староукраїнської книжної традиції». Київ : ВПЦ «Київський університет», 2010. 446 с.)
7. Сковорода Григорій. Пізнай в собі людину /Пер. М. Кашуба. Львів: Світ, 1995. 528 с.
8. Сковорода Г. С. Збірка «Сад божественних пісень» <http://litopys.org.ua/skovoroda/skov103.htm>

9. Сковорода Г. С. Твори в двох томах. Том 1. «РОЗМОВА, ЗВАНА АЛФАВІТ, АБО БУКВАР СВІТУ». Ред. Олекса Мишанич. Київ: УНІГУ & НАН України, 1994. С. 413-443
10. Сковорода Г. С. Твори у двох томах. Том 2. Трактати, діалоги, притчі, переклади, листи. Ред. Олекса Мишанич. Київ: УНІГУ & НАН України, 1994. 508 с.
11. Редько М. П. Видатний філософ – гуманіст (до 250- річчя з дня народження Г. С. Сковороди). Київ. 1972. 47 с.
12. Хиждеу А. Григорій Варсава Сковорода: Историко-критический очерк. Телескоп. 1835. Ч. XXVI. № 5. С. 3-42; № 6. С. 151-178.
13. Шинкарук В. І. Філософія Григорія Сковороди / В. І. Шинкарук. Київ. 1972. 309 с.

Євчук О. М.

*вчитель української мови та літератури
КЗ «Рішельєвський науковий ліцей»*

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ УКРАЇНСЬКОГО МИСЛИТЕЛЯ Г. С. СКОВОРОДИ

Постановка проблеми. Згідно з періодизацією педагогічної думки в Україні творча спадщина Г.С. Сковороди відноситься до пізнього українського бароко. Освітній дискурс увиразнює період Козацької доби або українського бароко, хронологічні межі якого охоплюють другу половину XVII–XVIII ст., як час творчості, освітніх досягнень українського народу, впровадження педагогічних ідей. В історію національної і світової гуманістичної думки Григорій Сковорода увійшов як філософ. Однак дослідження доводять інші напрями гуманітарної думки, зокрема педагогічної, в творчій спадщині Г. С. Сковороди.

Мета дослідження – виявити чинники формування педагогічних поглядів українського мислителя Г. С. Сковороди.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури свідчить про наявність і постійне зростання кількості досліджень різного спрямування, присвячених життєвому шляху, творчій спадщині, особистості Г. С. Сковороди. Темпоральний діапазон сковородіани сягає від праць кінця XVIII ст. до розвідок XXI ст. Історіографічний аналіз показав, що педагогічна спадщина українського мислителя цікавила дослідників у двох аспектах, а саме: педагогічна діяльність і педагогічні погляди. Дослідження першого аспекту – педагогічної діяльності – пов'язані з тим, що вчитель – професія Г. С. Сковороди, відповідно до якої він займав посади у Переяславському та Харківському колегіумах. Викладацьку діяльність українського педагога відображено у працях Д. І. Багалія, Л. М. Василенко, Г. П. Гребенної, Д. І. Чижевського та ін.

Розвідки педагогічних поглядів як другого аспекту наукових досліджень спадщини Г. С. Сковороди включають кілька напрямів. Зокрема, загальну характеристику педагогічних поглядів українського мислителя подано у працях В. М. Алтухова, Н. І. Буяновської, Г. П. Гребінної, Монастирної та ін. Розвиток ідей Г. С. Сковороди в педагогічній думці XIX–XX ст. представили І. А. Зязюн, М. Д. Култаєва та ін. Проблему виховання у творчості українського педагога розкрили О. Г. Дзевєрін, В. І. Захарова та ін. [1]. Историко-педагогичний аналіз

детермінант життєтворчості Г. С. Сковороди у філософсько-історичному та історико-педагогічному вимірах в умовах становлення української нації в добу українського бароко (середина XVII– XVIII ст.), з урахуванням сучасної методології, показав, що життєдіяльність українського мислителя, яка визначила зміст його творчої спадщини, можна умовно поділити на кілька етапів. Встановлення їхніх граничних меж, з опорою на історіософські дослідження, потрібно здійснювати не за об'єктивними життєвими обставинами, а за волевиявленням самого Г. С. Сковороди – рішеннями і вчинками, обумовленими його ментальністю козацтва. За цим критерієм у життєтворчості українського мислителя можна виокремити чотири етапи.

Перший етап – (1722 – 1734 рр.) – дитячі роки і початкова освіта. Цей період сімейного виховання у козацькому середовищі вочевидь можна характеризувати як роки виявлення обдарованості Григорія Сковороди, розвитку здібностей, формування якостей творчого характеру, рис свободолюбства, а також визрівання бажання йти шляхом освіти. Він приймає рішення про вступ до Києво-Могилянської академії.

Другий етап – (1734 – 1745 рр.) – навчання у Києво-Могилянській академії і служба у придворній капелі. Це роки освіти і мужніння юного Григорія, яскравого вираження музичної обдарованості. З кінця 1742 року він служить у придворній хорівій капелі. Тут він не лише співає, а й займається композицією та музично-педагогічною діяльністю. Попри схильність Григорія Сковороди до музикування та створення музики, стиль життя при дворі та перспектива просування по сходинках державної служби не утворювали для нього життєвого смислу. Він приймає рішення залишити службу при дворі.

Третій етап – (1745 – 1769 рр.) – роки професійної педагогічної діяльності та формування філософсько-етичних поглядів Г. С. Сковороди. Цей етап сповнений самоосвіти, педагогічної праці і педагогічної творчості. Г. С. Сковорода здійснює подорож до Європи, працює у Переяславському і Харківському колегіумах, домашнім учителем сина поміщика Степана Томари. Він створює навчальні курси для викладання поетики, катехізису, грецької мови, з-під його пера виходять поезії та байки. У ці роки український **10 мислитель** остаточно формує систему життєвих і творчих принципів, формулює філософські й освітні ідеї. Григорій Сковорода приймає рішення відійти від офіційної викладацької діяльності, визначає своє життєве призначення як просвітництво.

Четвертий етап – (1769 – 1794 рр.) – роки просвітницької діяльності та літературної творчості Г. С. Сковороди. Він мандрує, живе у друзів і приятелів, які прагнуть спілкування з ним, пропагує свої погляди серед знайомих і друзів, а також охочих дослухатися його ідей, стає надзвичайно популярним в народі. В цей час створює притчі суто педагогічного характеру, записує і вдосконалює свої філософські трактати. Передчуває свій відхід із земного життя і фактично підготовкою до цієї події завершує свій останній життєвий етап. Вагомий вплив на особистість Г. С. Сковороди і формування його поглядів мало навчання у Києво-Могилянській академії – гуманістичні, демократичні засади організації навчального процесу, науковий зміст читаних в академії курсів,

освітня діяльність його викладачів, а також спілкування з ними. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди ґрунтувалися й акумулювали погляди видатних діячів українського бароко XVIII ст. – професорів Києво-Могилянської академії. Педагог у своїй творчості продовжив гуманістичні освітньо-педагогічні традиції своїх наставників – Симона Тодорського, Михайла Козачинського, Георгія Кониського – основою яких були наступні: увага до людини як активного суб'єкту діяльності; визнання за людиною індивідуальності; можливість вдосконалення людини в площині моральності через добродійність; розуміння значення освітньо-педагогічної діяльності [2].

Висновки. Виявлено чинники формування світоглядних основ педагогічних поглядів Г. С. Сковороди. До них віднесено: ментальність козацтва, з якого походив Григорій Сковорода; гуманістичні та демократичні засади навчання в Києво-Могилянській академії та вплив ідей професорів академії; самоосвіту під час подорожі Європою. Отже, гуманістичні погляди Г. С. Сковороди ґрунтувалися й акумулювали націєтворчі ідеї козацького бароко та прогресивну думку, в тому числі педагогічну, видатних українських діячів XVIII ст. – професорів Києво-Могилянської академії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ткаченко Л. І. Проблема розвитку особистості в педагогічній спадщині Г. С. Сковороди. Автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. К., 2012. 23 с.
2. Ткаченко Л. І. Г. С. Сковорода і Києво-Могилянська академія: освітньо-педагогічні традиції. *Неперервна педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації* : матеріали виїзного засід. наук. шк. з проблем творчості і технологій у неперерв. проф. освіти. К.; Хмельницький, 2009. С. 291-307.
3. Шевчук В. О. Пізнаний і непізнаний Сфінкс: Григорій Сковорода сучасними очима. К.: Пульсари, 2008. 525 с.

Іконому Х. Л.

*бакалавр II курсу спеціальності 035.055 Романські мови та літератури (переклад включно), перша – французька
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

РОЛЬ СПАДЩИНИ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО ПОКОЛІННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми. Сьогодні вся увага учнівської молоді зосереджена у соціальних мережах. Молоді люди підписані на різних блогерів, контент яких має більш розважальний характер. Блогери сьогодні – це люди, які мають авторитет. Думки і ідеї, яких впливають на молодь і формують її кругозір. Нове покоління дедалі більше часу приділяє перегляду роликів на YouTube чи перегортанню стрічки в Instagram та дедалі менше прочитанню книг класичної літератури. Молодь сьогодні менш часу приділяє культурній спадщині України. Адже художні твори Григорія Сковороди є величезним духовним внеском у розвиток культури та освіти українського народу. Якщо запитати у середньостатистичної дорослої людини: «Хто такий Григорій Сковорода» –

не кожен відразу зможе відповісти. Це проблема сучасних українців, тому що люди, які не знають свого минулого і не цікавляться ним, не мають майбутнього. Григорій Сковорода – всесвітньо відомий український геній, філософ, байкар, просвітитель, письменник, поет, педагог, який жив, як мислив. Його вчення використовуються сьогодні, деякі з його ідей знаходять своє віддзеркалення в контексті НУШ («Нової української школи»).

Мета дослідження – дослідити ідеї Григорія Сковороди, доцільні для виховання сучасного покоління української молоді.

Виклад основного матеріалу. Сучасні глобальні зміни, пов'язані з економічними, політичними, екологічними проблемами, які відбуваються не лише в Україні, а й у всьому світі, нерідко породжують хаос не лише в серцях молоді, а і в їх думках. У необмеженій жодною цензурою інформаційній реальності, інколи губиться не лише молодь, але і більш доросле покоління. Це призводить до штучної підміни життєвих пріоритетів, люди втрачають ціннісний орієнтир. Тому нерідко сучасні молоді українці не проживають кожен день, тиждень, а просто пливуть за течією віртуального життя.

Актуальність робіт Григорія Саввича Сковороди в сучасному контексті пояснюється тим, що на вершині його наукової і літературної діяльності стоїть людина. У своїх філософських діалогах Григорій Сковорода каже, що найперше людина має «пізнати себе», зрозуміти, що для неї є її «сродним», усвідомити, що вона є частиною чогось вищого і всеосяжного, і жити, роблячи добрі справи. Через пізнання самої себе, за Сковородою, людина може пізнати сутність усього суцього. Педагог від Бога говорив: «Нам не добре від того, що ми знаємо багато зайвого, а не знаємо найпотрібнішого: самих себе. Не знаємо того, хто живе в нас. Якби ми знали і пам'ятали те, що живе в кожному з нас, то життя наше було б зовсім інше» [1]. Слова, які знаходять своє відображення у сучасності і будуть актуальними завжди. Особливо в теперішній час. Тільки пізнавши себе, зрозумівши власні потреби і, визначившись із своїми бажаннями, людина самостійно може вирішити, що для неї першочергове, а що не має значення. Пізнаючи себе та самовдосконалюючись, шляхом «цілковитої перемоги духу та душевного спокою» кожний зможе досягнути щастя, оскільки, на думку філософа: Найвища цінність для людини – це свобода. Що є свобода? Добро в ній є? Кажуть, неначе воно золоте? Ні ж бо, не злотне: зрівнявши все злото, Проти свободи воно лиш болото. «Жодні матеріальні блага, не можуть зрівнятись з почуттям незалежності. Адже лише вільна людина може приймати рішення, бо в неї «совість як чистий кришталь», лише суверенна держава вирішує який шлях розвитку обрати» нагадує крізь століття поет [3].

Сковорода є автором, фундатором української національної і політичної ідеї – «Горньої Республіки», яка передбачає ідеальне суспільство, такий лад, де закони абсолютно протилежні тиранським. Його ідея криється у будові такого соціального устрою, де не має гноблення людини людиною, де відсутня соціальна нерівність, де існує справедливість, де панують відносини побудовані на християнській любові, любові до віри, де існує чесна праця на благо всього суспільства – цей ідеал Сковорода бачив шляхом освіти, самопізнання.

Сковорода мотивує і спрямовує людей на досягненні цього ідеалу. Він дає людям рецепт досягнення справжнього щастя. Для того, щоб бути щасливим не потрібно багатство, влада і почесі. Потрібно пізнати самого себе знайти своє місце в світі.

Григорій Саввич Сковорода був просвітителем свого часу і залишається ним і зараз. Він долучив українців до світової філософії через переосмислення у своїх творах ідей Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха. Він зміг адаптувати всю філософію, ще до нашої ери і середньовічну, розвинути її, донести до нас, зробити нас наближеними до мудреців, до яких наближався і йшов сам. Григорій Сковорода був людиною – прикладом, він жив за принципами, які проповідував. Не знати цю людину і подвиги, які він зробив для духовного і національного становлення українців – це нехтувати своєю державою. Тішить те, що національна свідомість українців відроджується і набирає оборотів з кожним роком. Завдяки конкурсам, конференціям, лекціям, присвяченим Великим українцям минулого, у тому числі Григорію Сковороді, можна відродити молодіжний інтерес до державної культурної спадщині.

Висновки. Отже, проаналізувавши педагогічну літературу, афоризми Григорія Сковороди, можна з впевненістю стверджувати, що його спадщина досить актуальна для гармонійного процесу розвитку і становлення нової української молоді. Адже, знайомлячись з нею, сучасна молодь зможе знайти відповіді на будь-які запитання, що виникають у реаліях України сьогодні. Доведено, що його вчення є зразковим для багатьох поколінь. Головна ідея його творів присвячена людині, яка повинна пізнати свою духовну сутність свої уподобання, здібності, нахили, знаючи нахили своєї діяльності вона може приносити плоди для усього суспільства, таким чином людина досягає радості, щастя і повноти буття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Спадщина Г. С. Сковороди: минуле та сучасне. IX Міжн. науково-практична конференція (до 295-річчя від дня народження Г. С. Сковороди) : зб. матеріалів (5-7 грудня 2017). Харків: ХНУРЕ, 2017. 200 с.
2. Штогрін І. Григорій Сковорода. Український філософ, якого досі вітають із днем народження» *Радіо свобода*. 03 грудня 2020 р. URL: <https://www.google.com/search>
3. Шувалов В. С. Концепція «Горньої Республіки» Сковороди: догматично-християнський погляд» Houston, USA. 2020. May 15. URL:<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/download/2775/2665/>.

Коврига О. О.

магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ГРИГОРІЯ САВИЧА СКОВОРОДИ У КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Нова українська школа – заклад освіти, заснований на ідеях гуманістичного підходу. Але, як кажуть, усе нове – це добре забуте старе. На основі даного дослідження спробуємо довести, що у педагогічній спадщині Григорія Савича Сковороди вже були розкриті основні засади діючої

школи; та що ідеї видатного діяча є і будуть актуальними ще багато століть.

Мета дослідження – проаналізувати втілення та актуальність педагогічних поглядів Григорія Савича Сковороди у концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Григорій Савич Сковорода – педагог, видатний діяч, педагогічні погляди якого будуть актуальними ще багато століть. Питання життєвого та творчого шляху Г. С. Сковороди досліджувало чимало науковців, зокрема, Л. Ушкалов, О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко, О. Лавріненко та інші. У Григорія Сковороди величезна спадщина педагогічних ідей, творів, принципів навчання і виховання, які мають творчу реалізацію на сьогоднішній день.

Концепція НУШ має на увазі створення гуманістичної школи, де всебічно розвиваються учні, що є головною метою виховання видатного вченого. По закінченню школи учні повинні бути: сформованими особистостями, патріотами та іноваторами. Усі ці критерії можна побачити у педагогічних поглядах Г. С. Сковороди, в яких віддзеркалилися головні напрями сучасної педагогіки: гуманізм, народність, природовідповідність, висока моральність, патріотизм.

Свої педагогічні ідеї митець висвітлював у своїх творах. Зокрема, у збірці «Сад божественних пісень» у пісні «Ой ти, птичко жовтобоко» можна спостерігати піднесення найвищих якостей людини: розуму, совісті, працьовитості, проповідь життя, близького до природи. Це все відповідає зазначеним вище напрямам Нової української школи. Ще одна збірка Г. С. Сковороди, яка є дуже важливою у педагогічній діяльності, має назву «Байки Харківські». У своїх байках автор підносить дружбу, любов, розум та позитивні людські риси, показує, що справжня цінність людини визначається не одягом, зовнішньою красою, багатством, походженням, титулами, чинами, посадами, тобто не зовнішніми, а внутрішніми якостями, такими як: розум, знання, працьовитість, чесність, справедливість. Ці твори сприяють моральному вихованню учнів сьогодення. Також вважав, що школа має бути доступна кожному, незалежно від статі, статусу тощо.

Г. С. Сковорода перший в історії української педагогічної думки і освіти висунув ідею природного виховання. Він вважав, що формування людини має бути спорідненим з її природою [1]. У своїх творах активно підтримував цю ідею, вважавши, що кожна дитина має свої таланти, здібності, які повинні помітити батьки та педагоги, і намагатися розвивати їх. Отже, саме в цій ідеї бачимо наступний напрям модерністської педагогіки – природовідповідність.

Видатний педагог започаткував у вітчизняній педагогіці ідею народності виховання, основою якої б було служіння простому трудовому народові. Своїм подвижницьким життям Г. С. Сковорода подав приклад відданості народу, показав, яким має бути народний учитель [1]. Ця ідея митця послугувала основою для такого напрямку педагогіки, як напрям народності, який має величезне значення у виховання підростаючого покоління. Вважав, що навчання має бути лише рідною мовою, тому що народність пронизана історичними особливостями життя, своєю культурою та ментальністю.

Г. С. Сковорода виступав за особистісно-зорієнтоване навчання, був впевнений, що тільки емоційно підтримані знання формують цілісну особистість. У концепції Нової української школи бачимо, що школа працює на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму [2]. З цієї моделі витікає ще одне важливе нововведення – педагогіка партнерства, яку пропонував Григорій Савич Сковорода ще у ХМІІІ столітті. Він вважав, що величезну роль відіграє саме батьківське виховання, тому батьки обов'язково повинні співпрацювати з вчителем. У сучасному розумінні, педагогіка партнерства – це педагогіка, яка передбачає взаємодію батьків, вчителів та учня. Її головною метою є гуманне навчання та виховання, створення сприятливої для навчання, розвитку та виховання атмосфери. Основними принципами такої педагогіки є: • повага до особистості; • доброзичливість і позитивне ставлення; • довіра у відносинах; • діалог – взаємодія – взаємоповага; • розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); • принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [2].

Висновки: Отже, як висновок, можна сказати, що ідеї такої видатної постаті як Григорій Савич Сковорода, будуть мати свою творчу реалізацію ще багато століть. Багато педагогічних поглядів митця втілені в концепції Нової української школи. Зокрема, педагогіка партнерства, принципи народності, природовідповідності. Сучасна школа перейшла від авторитарної до гуманної моделі, в якій обов'язковим є особистісно-орієнтований підхід до учня, який дав основу принципу дитиноцентризму. Підсумовуючи усе вище сказане, бачимо, що Григорій Савич Сковорода зробив величезний внесок у розвиток педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посібник. Київ : Знання, 2003. 450 с.
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Сковорода Г. С. Байки харківські URL:: <https://mala.storinka.org>
4. Сковорода Г. С. Сад божественних пісень. URL:: <http://varsavva.narod.ru/pesni/18.html>.
5. Ушкалов Л. В. Григорій Сковорода: семінарій. – Харків: Майдан, 2004. 776 с.

Кожушко І. В.

магістр спеціальності 091 Біологія

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

ЕСТЕТИКА МУЗИЧНОЇ ВИТОНЧЕНОСТІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

Постановка проблеми. Пізнання життя і творчості видатного філософа, композитора, музиканта, поета, педагога Григорія Сковороди залишається актуальною темою досліджень і пізнання. Хоча вже написано і опубліковано понад 5 тисяч наукових праць у спробі пізнати даного філософа, однак феномен

Григорія Сковороди є і буде відповідати одному з його найулюбленіших афоризмів: «Математика, медицина, фізика, механіка, музика зі своїми сестрами – чим глибше їх пізнаємо, тим сильніше палять серце наше голод і спрага» [1]. Окреме, одне з найважливіших місць у житті Григорія Сковороди займала музика, як її виконання, так і створення. «Талановита людина – талановита у всьому», – цей влучний вислів Ліона Фейхтвангера можна сміливо розглядати в аспекті естетики музичної різнобарвності Григорія Сковороди.

Мета дослідження – проаналізувати естетику та вплив музичного мистецтва в різних його проявах на життя і творчість Григорія Сковороди.

Виклад основного матеріалу. Не зважаючи на те, що науковці створили чимало праць на основі досліджень музичного світу Григорія Сковороди, а саме: монографія Онисії Шреєр-Ткаченко «Григорій Сковорода – музикант», у статтях Миколи Боровика «Новознайдений музичний твір на слова Григорія Сковороди», Івана Іваня «Григорія Сковорода і народна пісня», кожна людина може спробувати зловити напрямок мислення цього видатного філософа і композитора, але чи зможе спіймати? «Так як в органі одне повітря через різні трубки різні голоси витворює, отак у людському тілі один розум по-різному діє, розкладаючись на різні складники», – так і здібності Григорія Сковороди не лише, але й до музики, вражають своєю різнобарвністю.

Ще змалечку, Григорій Сковорода розпочав шлях до пізнання музичного світу, як і більшість дітей слухаючи розповіді та спів батьків та рідних, авжеж з вивчення фольклору. Мальовнича природа і вільний час у роботі пастуха в дитинстві, сприяли розвитку здібностей юнака у грі на сопілці [2, с. 340]. Відображення цих спогадів і вражень, можна побачити в поезії Сковороди, серед якої окреме місце займає тема краси природи, яка тісно переплетена з музикою. Вже тоді, філософ помічав музику навкруги. Шум і рух повітря, дзюрчання річки, мелодія дощу – це є також особлива музика, що вже й казати про спів птахів. Усе це, за словами Сковороди є раєм для життя. Але для такої допитливої людини, лише фольклору було замало. Продовжуючи свої пошуки, юнак досліджував під час навчання у школі і церковну музику, не лише односторонньо у співі, але й намагався дістатися до сенсу, який відображається у нерозривно пов'язаній музичній складовій із священними текстами.

Зацікавлений у вивченні різних наук ще з дитинства, Сковорода продовжив шлях пізнання у Київській академії. Окреме місце серед наук, на той час займали музика і мистецтво співу за нотами. Значні успіхи юнака, не залишилися непоміченими, і привели його до студентського гурту, який був обраний для прикрашення співом двору цариці Єлизавети Петрівни. У той же час, Сковорода вдосконалював свої навички співу і розвивав свій талант опановуючи мистецтво «італійського», а саме оперного і концертного співу. Вражаючий голос юнака підкорив столицю і в дуже молодому віці Сковорода отримав чин «природного уставщика» [3, с. 4]. Але, не зважаючи на великі перспективи і вже влаштовану кар'єру, як ми знаємо «Не шукай щастя за морем», – не лише говорив Сковорода, але й втілював у життя, повернувшись до навчання у Київській академії.

Жага до нових знань і власні пошуки прекрасного, стимулювали Григорія відповісти згодою на запрошення генерал-майора Вишневського, якому була вкрай необхідна різнобічно обдарована (у музиці, співі, мовах) та зацікавлена в пізнанні нового людина, для супроводу до Угорщини. Скориставшись такою чудовою пропозицією, Скворода також відвідав оперну столицю Європи – Відень, «наймузичнішу країну світу» - Італію, відвідував концерти та оперні вистави. Але в той же час, поєднуючи музику із наукою, зустрічався з видатними вченими і науковцями у Відні, Офені, Презбурзі та інших містах.

Григорій Скворода відзначився особливим ставленням до музики. Для нього музика була не лише розвагою і кроком до насолоди, обов'язковою ланкою виховання особистості, але й психотерапією. Відомо про його вдалі музичні експерименти з друзями, щодо впливу заспокійливої музики на страхи людини. Своєрідність музичної творчості Григорія Сквороди, підтверджується науковцями: «Його музична мова, зберігаючи деякі елементи старого стилю кантів, найбільше тяжіла до народнопісенного мелосу. Водночас його пісні знаменують собою народження нового жанру – сольної пісні з інструментальним супроводом, що багатогранно відображала духовний світ людини» [4, с. 90].

Маючи природний хист до музики, для Григорія Сквороди лише музики було недостатньо для повноцінного світопізнання. Але в той же час, музика усе життя йшла пліч-о-пліч з філософом. Навіть викладаючи курс лекцій з поезії, невід'ємною частиною поетичної майстерності на курсі він представляв збірку «Сад божественних пісень». На жаль, втрачена теоретична частина курсу назавжди залишила у тайні власні погляди Григорія Сквороди на взаємозв'язок поезії та музики. Але про цей продуманий заздалегідь взаємозв'язок можна з впевненістю казати, адже для Григорія Сквороди було притаманним називати більшість своїх ліричних поезій піснями, а вшанування музично-поетичного жанру поетичних творів є доказом віри в особливу силу музики.

У поєднанні філософії з музичним мистецтвом, слід згадати, що свої філософські трактати і притчі Григорій Скворода називав симфоніями, в які він майстерно вплітав цитати з пісень для кращого розуміння його думок. З іншого боку, також можливо розглядати пісенні твори Григорія Сквороди, як більш доступну для розуміння народом його філософію життя. Адже музика, нікого не може залишити байдужим і завжди знайде шпаринку для проникнення до душі.

Висновки. Григорій Скворода відомий витонченими творами, які вражають своєю естетикою, а також взаємозв'язком і єдністю творів у різних творчих областях, таких як музика, література, філософія. Подорожі та жага до різноманіття, вивчення різних наук та вдосконалення знань, пошуки ідеалу та допитливість, – усе це завдало значного впливу, адже естетикою творчості Григорія Сквороди є поєднання на перший погляд непоєднуваних речей, які майстер спромігся тендітно переплести між собою у музичній, літературній творчості і навіть філософії, а саме українського фольклору, відлуння європейського бароко, а також вкрай індивідуально неповторних рис.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Григорій Сковорода. Байки харківські. Афоризми /Ред. О. Р. Мазуркевича. Х: Прапор, 1972. 132 с.
2. Багалій Д. Український мандрований філософ Григорій Сковорода. Київ: Орій, 1992. 472с.
3. Гриценко І. В. Музика у житті та творчості Григорія Сковороди.. URL: <https://www.sworld.com.ua/simpoz9/53.pdf>.
4. Онисія Шреєр-Ткаченко О. Григорій Сковорода – музикант. К.: Музична Україна, 1972. 94 с.

Коробкова Н. К.

*к. філолог. наук, доцент кафедри української літератури та
компаративістики
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ЛІТЕРАТУРНА СПАДЩИНА ХІІІ-МАСОНА, АБО ЯК ЗЛОВИТИ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДУ

Постановка проблеми. Зрозуміти Григорія Сковороду у ХХІ столітті – завдання не легке, але цікаве. Пояснити специфіку його літературної творчості поколінню, яке споживає літературу переважно візуально або на слух, – справа або приречена на успіх, або цілком провальна. Результат залежить від обраної стратегії. Не можна не погодитися із думкою Євгена Станісевича, куратора експозиційного простору мистецького проєкту «Світ Сковороди», присвяченого 300-літтю генія, про те, що Сковороду постійно й сильно спрощують. Так, літературознавець зазначив, що концепція наповнення проєкту спрямована саме на розмову про неоднозначність і різні маски-іпостасі митця [1]. На наш погляд, така стратегія вже має успішні матеріальні вияви у ряді надзвичайно цікавих популярних видань про Григорія Сковороду: арт-бук «Григорій Сковорода – дітям» (видавництво «Час майстрів»), «Григорій Сковорода від А до Я» видавництва Старого Лева, а також дописів та відео на кшталт «Що радить Григорій Сковорода сучасним вчителям і батькам?» на сайті osvitoria.media., «Від чого Григорій Сковорода все життя тікав?» на ютуб-каналі «ArteFact» тощо.

Мета дослідження полягає в окресленні тих ракурсів вивчення літературної спадщини Сковороди, які в практичній площині сприятимуть як цілісному науковому аналізу творів, так і творчому підходу до організації процесу навчання.

Виклад основного матеріалу. Проблема автора – від деміурга до скриптора – постає першою в ряді значимих для знайомства з поетичними творами чи то в шкільному, чи то в університетському курсі літератури. Фактор методу хронологічних таблиць має залишитися в минулому, оскільки далеко не всі події життєвого шляху безпосередньо впливають на літературну творчість. Про це обґрунтовано та вичерпно свого часу у трактаті «Із секретів поетичної творчості» написав Іван Франко. На наш погляд, заслуговує на увагу принцип концептів, творчо використаний найкращим знавцем творчості Сковороди-

літератора Леонідом Ушкаловим. У книзі з барвистим графічним оформленням Людмили та Володимира Стецьковичів застосовано алфавітний принцип викладу таких концептів як гра, щастя, природа, золото, серце, нарцис тощо. З одного боку, це вимоги серії видавництва Старого Лева «Від А до Я», з іншого – максимально зручний формат для сприйняття складників художнього світу.

Методологічно важливі засадничі принципи вивчення літературної спадщини Сковороди викладено в другому томі дванадцятитомної «Історії української літератури» (2014) Поезія та філософія Григорія Сковороди потрактована там як найвищий злет українського літературного бароко. Саме так зазначено на сторінці 752. Постать і творчість митця цілком закономірно осмислено *в контексті світовому*. Український мандрівний дяк, яким Сковороду уявляли ще донедавна, насправді є зіркою, сяйво якої дорівнює культурним випромінюванням Джона Мільтона в Англії, Йоста ван ден Вондела в Голландії, Кальдерона в Іспанії, Торкватто Тассо в Італії, Ангела Сілезія у Німеччині, Яна Амоса Каменського в Чехії. Творчість Григорія Сковороди «завершує добу українського бароко, а водночас і барокову літературу всієї Європи» [3, с. 752]. Сучасному читачеві, особливо юному, такий контекст видається цікавим, адже *проблема загальнолюдського із неодмінним збереженням національного* є однією з найактуальніших в умовах глобалізації.

Початок літературної творчості датовано 1755 – 1759 рр. Це так званий каврайський період (від назви села Каврай). Зазначимо, що частину поезій написано *латиною*. Серед них і ті, що є в програмі ЗНО: «Всякому місту звичай і права» та «De libertate» (до речі, твір є зразком жанр *енкомії* (похвали) вольности). Окреслюючи біографічний контекст, ми пропонуємо зацентувати на містичній події, яка надалі визначить вектор життя та діяльності відомого мислителя: «Опівночі 24 листопада (за ст. ст.) 1758 року Сковороді наснився і той дивний *сон* про гнану Правду та людське «різнопуття» ..., що змусив його відцуратися світової марноти. Потворні образи того сну, схожі на фантазмагорії Єроніма Босха, закарбували екзистенційне порубіжжя, коли сковородинівська настанова щодо світу набувала виразно аскетичних прикмет» [3, с. 755]. По-перше, ця згадка стане містком до простеження міжпредметних зв'язків; по-друге, стане засобом утримання уваги учнів, а також їхнього зацікавлення. Як бачимо, біографія Сковороди цілком може стати зразком шляху *харизматичного лідера*.

Протягом ранньої юності (саме на цей період припадає час вивчення літературного доробку Сковороди) людина «утверджується у світогляді, самоусвідомлюючись і самовизначаючись, прагнучи індивідуальної неповторності» [4, с. 235]. Для цього періоду характерна криза ідентичності – «особливий момент розвитку, коли однаково динамічно наростає вразливість і розвивається потенціал особистості» [4, с. 238]. Пошук себе є основним маршрутом дій юнацтва. *Афоризми* Сковороди є дороговказом для тих, хто осмислює з позиції індивідуальної часової траспективи («форма часової інтеграції психіки людини, яка виявляється у співвіднесенні у свідомості минулого, майбутнього і теперішнього часових етапів людського буття» [4,

с. 241])). Узгодженість подій свого минулого, теперішнього та майбутнього для юнака 14 – 15 років є невисокою, що вже казати про синхронізацію з літературою XVIII століття. Тож мотивація вивчення певного автора і саме таких жанрів його творчості має бути не лише обов'язковою, а ще й цікавою. Прикладом може слугувати розробка «Розшифруйте: 15 афоризмів Григорія Сковороди мовою емодзі» [1] тренерки з розвитку ключових умінь XXI ст., авторки посібників і онлайн-курсів для педагогів, розробниці сайту про інновації і тренди в освіті, нові формати навчання, про педагогічні інструменти Анни-Марії Богосвятської.

Для обґрунтування вивчення філософського складника діяльності Григорія Сковороди доречно навести цифрову палітру жанрового корпусу оригінальних творів: 55% - філософські діалоги, 19, 7 % – листи, 7,5 % – трактати, 6% – лірика, 4% – притчі, 3,2 % – прозові байки, 4,6% – інше. Отже, 94% – прозові тексти [3, с. 758].

Збірка «Сад божественних пісней, прозябшій из зерн Священного Писанія» (1753 – 1785), оригінальний автограф якої не зберігся, безумовно має прочитуватися крізь призму усвідомлення цієї лірики як набожної. Якщо брати до уваги духовні боріння Сковороди у трикутнику «світло – плоть – диявол», вважають, що ця збірка є «поетичною автобіографією автора». Найвідомішою піснею є десята. Зміст тексту сприймається важко без усвідомлення його жанру. «Всякому місту звичай і права» є *псалмою* [3, с. 759]. У чернетці є епіграф «*Solum curo feliciter mori*» (лат. «Дбаю тільки про те, щоб щасливо померти»). Леонід Ушкалов підкреслює інтертекстуальні зв'язки з одою «*До Мецената*» Горація. За зразком римського лірика Сковорода змальовує «пороки черні». Творчо наслідуючи вже відому риторичну схему, митець створює *харизматичного ліричного героя*, який протиставляє себе хаосу пристрастей і влаштовує свій шлях до смерті так, щоби її не боятися. Надалі порушена автором тема цікаво розгортається в аспекті оспівування *феномену ретриту* (спокій мудрої людини, природні ідилії). Це спостерігаємо в так званих «*сковородинських веснянках*», які розгортаються у контексті спеціальних барокових мотивів, як-от: мотив плинності світу та марності людського життя, мотив смерті як справжнього буття. Григорій Сковорода вважає серце «невидимою природою психічного життя», тому й не дивно, що це слово 1146 разів звучить у його поезіях [3, с. 774]. Кордоцентизм виявляється і в системі жанрів, наприклад, у *привітальних піснях*, як-от генетліакони – вірші на день народження, апобатеріони – пісні добра для проводів тих, хто від'їжджає, духовні та світські оди. Феномен вдячності як обов'язкового елемента досягнення щастя та спокою, джерела ресурсного стану людини, як бачимо, набув популярності не лише на інстаграм-сторінках, а й у бароковій поезії.

Зазначимо, що значно полегшує запам'ятовування змісту твору візуалізований посібник «Готуємося до ЗНО. Українська література» Ганни Дем'яненко, призначений для експрес-підготовки. До речі, ідеї сродної праці, висловлені у *байці* «Бджола та Шершень», сприятимуть не лише профорієнтації учнів, а й допоможуть їм відстояти свої позиції щодо вибору майбутньої

професії, адже «сродність – наперед встановлена гармонія між людиною і світом» [5].

Висновки. Отже, літературні тексти Григорія Сковороди можна усвідомити лише за умов знайомства з філософським вченням, часто-густо і представленим через мистецький дискурс. На сьогодні найбільш продуктивним видається вивчення спадщини митця в аспекті поетики жанру, в контексті світової літератури та з урахуванням вікових особливостей реципієнтів.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Богосвятська А.-М.* Розшифруйте: 15 афоризмів Григорія Сковороди мовою емодзі URL: <https://bogosvyatska.com> (Дата звернення: 20. 11. 2022).
2. *Горlach П.* "Світ Сковороди": в "Українському домі" почнеться проєкт до 300-річчя від дня народження філософа URL: <https://suspilne.media/318730skovoroda> (Дата звернення: 20. 11. 2022)
3. Історія української літератури у 12 томах. Том другий. Давня література (друга половина XVI – XVIII ст.) /Ред.кол. : *Сулима М. М., Корпанюк М. П., Ушкалов Л. В.* та ін. К. : Наукова думка, 2014.
4. *Савчин М.В., Василенко Л. П.* Вікова психологія. К. ; Академвидав, 2009.
5. *Ушкалов Л.* Григорій Сковорода від А до Я. Львів : Видавництво Старого Лева, 2019.

Лакіза А. В.

*магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ПРАВОВІ ТА ДУХОВНІ ЗАКОНИ В ПЕРЛИНІ ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ ГРИГОРІЯ САВИЧА СКОВОРОДИ «САД БОЖЕСТВЕННИХ ПІСЕНЬ»

Постановка проблеми. В нашому суспільстві постійно відбуваються зміни, змінюються умови життя, відбувається соціальна, культурна, політична, економічна інтеграція. Філософські думки Григорія Савича Сковороди були сформовані під впливом політичних явищ XVIII століття, але вони не втрачають актуальності, важливості вже на протязі кількох століть. Наше покоління людей повинно бути ознайомлено із філософськими, світоглядними поглядами видатного письменника для формування власної думки, для замислення над сенсом свого життя. Проте не всі люди зараз замислюються над такими питаннями як саморозвиток, самовдосконалення, пошук свого призначення, важливість праці. Багато людей навіть не звертають уваги на красу навколишнього світу, перебуваючи постійно в тривогах, страхах та байдужості.

Мета дослідження – проаналізувати основні філософські думки, правові та духовні закони Григорія Савича Сковороди сформовані в віршах «Сад божественних пісень», обґрунтувати їх актуальність для нашого суспільства на сучасному етапі його розвитку.

Виклад основного матеріалу. 03 грудня 1722 року народився Григорій Савич Сковорода. Людина з великою силою духу, мудрістю, любов'ю та вірою

в Бога. Своєю творчістю Григорій Савич Сковорода навчає нас поборювати дитячі страхи, шукати власний шлях, цінувати кожну мить свого життя.

«Сад божественних пісень» Григорій Сковорода створював впродовж 1757-1785 рр. Сам він вказав, що його «Сад» проріс «із зерен священного писання». Вперше вірші були видані у 1861 році Санкт-Петербурзьким видавництвом «Лысенков». Поетичний твір «Сад божественних пісень» – це скарб мудрості, життєствердження в любові, перемоги добра над злом, радості над печалю. 30 пісень поетичного твору наповнені любов'ю до Бога, філософією життя, порівнянням краси людської душі з квітучим садом, прославлянням краси природи та простого життя. Кожна пісня є зерном житейської мудрості, заклик до пізнання себе та Всесвіту. Так, в третій пісні ми читаємо, що:

«Щастлив тот и без утѣх, кто победил смертный грѣх,
Душа его – божій град, душа его – божій сад.

Всегда сей сад даст цвѣты, всегда сей сад даст плоды,

Всегда весною там цвѣтет, и лист его не падет» [1, с. 51].

Природа була для поета невичерпним джерелом людської радості, спокою і щастя, давала творче натхнення, збуджувала високі людські поривання, любов до рідного краю, до трудового народу. У своїх віршах він дав яскраві зразки живопису природи, чарівні пейзажі, гармонійну єдність ліричного героя з матір'ю натурою. Сковорода з любов'ю малює картини зелених полів, лісів, садів, високих могил, горбів, чистих потоків, порослих травами берегів річок, політ жайворонка над полями, чарівний спів соловейка, зворушливу мелодію пастушої сопілки – все це живе і дише в його поезіях. Слід відзначити, що в основі його пейзажної лірики лежить матеріалістичне світосприймання поета, його філософські роздуми про щастя людини, яка тільки в контакті з природою може досягти душевної рівноваги, увійти «в сродную статью» [2, с. 134].

Філософські роздуми Сковороди виливалися у піснях. Він шукав істину у взаєминах людей, у духовній свободі, прославляв чисте сумління, що означало істинне життя, а відсутність його-смерть. А побічна тема смерті, яка розвивається в деяких ранніх поезіях Сковороди, не має нічого спільного з старовинними повчаннями, діалогами, повістями, шкільними драмами, з церковними догмами. Смерть не страшна тільки тому, в кого «совѣсть, как чистый хрусталь...». В першій пісні ми читаємо наступне:

«А смерть есть святая, кончит наша злая,

Изводит злой войны в покой. О, смерть сія святая!

Не боится совѣсть чиста ниже Перуна огниста, ни!» [1, с. 47].

Викриваючи «род лукавый и прелюбодейный, плотского знаменія ищущый», Сковорода вчив: «Щастіє твое, и мир твой, и рай твой, и бог твой внутрь тебе есть». Поет роздумує над своєю долею, хоче прожити свій вік тихо і спокійно. Він засуджує кар'єризм, зневажливо говорить про тих, «кто высоко вгору дмется»:

Нехай у тѣх мозок рвется,

Кто высоко вгору дмется,

А я буду себѣ тихо

Коротати милый вѣк.

Так минет мене все лихо,
Щастлив буду человек.

Сковорода був переконаний, що його етичне вчення не тільки дає відповідь на запитання, що таке щастя, але і вказує людині шлях до нього. Ця ідея визначає мотиви багатьох віршів «Саду божественних п'єсней». Називаючи вимріяне щастя «ясним светом», «красним цветом», поет бачив його в душевній радості, яка забезпечується «сродною» працею, в пошуках істини, в чесності, добрій волі і «братолюбії»:

Сядем себѣ, брате мой, сядем для бесѣды.

Сладок твой глагол живой, чистит мнѣ всѣ бѣды.

Щасливий той, хто не зв'язав себе багатством, грунтами, домами, маєтностями, не загубив своєї людської гідності і досяг «веселія серця», рівноваги, душевного спокою [2, с. 131]. Та про що б не говорив Сковорода: про те, що таке буття, що таке краса, що таке пізнання природи речей, – його думка весь час обертається довкола людини, точніше, довкола власного Я, бо не можна пізнати нічого, не пізнавши спершу самого себе. Гасло «Пізнай себе!» - основа основ світогляду Сковороди. Недаром його вже давно й цілком слушно охрестили «філософом себепізнання» [3, с. 99].

На нашу думку Григорій Савич вважав, що найстрашніше в людині – це її зла воля. Найціннішим скарбом він називав людський розум, чисту совість, самовдосконалення, братолюбство та працьовитість. Найголовніший правовий закон Григорія Савича Сковороди – це повага до особистості. Основою моральності і справедливості Григорій Савич вважав споріднену працю, яка є корисною для всього суспільства, оскільки вже сам виконання її приносить насолоду. Григорій Савич наголошував, що людина повинна цінувати швидкоплинний час свого життя; проживати життя якісно, з користю для себе, для суспільства, для народу. Він навчає нас і сьогодні, про те що потрібне для нас дається легко, а не потрібне тяжко.

Висновки: На нашу думку, філософські ідеї видатного українського письменника змушують і нас замислитися над сенсом нашого життя, нашої самореалізації, над правовими і духовними законами суспільства. Ці ідеї наповнені духовною силою, спокоєм, вірою в Бога та в людину, яка спроможна перемогти зло в собі. Ці ідеї є поштовхом для кожного з нас стати краще, добрше, веселше та почати робити добрі справи.

На оригінальне філософське вчення Г. Сковороди вплинули три чинники: антична і середньовічна європейська філософія, вітчизняне просвітительство і народна мудрість. Авторитетами для нього були Піфагор, Сократ, Епікур, Плутарх, Сенека, Платон, Аристотель, Еразм Роттердамський, німецькі містики і пієтисти, Кирило Транквіліон-Ставровецький, Петро Могила, Симеон Полоцький, Димитрій Туптало. Він широко використовував у своїх творах міфи, легенди, казки, перекази, народні прислів'я та приказки, образні слова, вирази, порівняння.

Сковорода сприйняв ідеали філософії гуманізму і просвітительства, віру у всемогутність людського розуму, в неминучість торжества правди й справедливості. Сковорода вважав, що ідеал суспільства, де кожен реалізує свої

природні обдаровання у «сродній» праці і дістає насолоду від цього, можна втілити в життя за допомогою освіти, самопізнання. Щастя доступне кожному, бо природа нікого не обділила. Варто лише відвернути увагу від згубних «плотських» жадань та інтересів і пізнати в собі «справжню людину», щоб знайти своє покликання і щастя в «сродній» праці, яка зробить «нужное нетрудным, а трудное – ненужным».

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А.С. Малишко Григорій Сковорода Поезії. Київ: Радянський письменник, 1971р., 239 с.
2. Ф.М. Поліщук Григорій Сковорода Життя і творчість. Київ.: Видавництво художньої літератури «Дніпро», 1978 р., 261 с.
3. Л. Ушкалов Григорій Сковорода. Харків.: «Фоліо», 2009 р., 123 с.

Мазур В. М.

директор Пасицелівського ліцею Балтської міської ради, Одеська обл.

ІДЕЇ Г.С.СКОВОРОДИ ПРО РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна наука позиціонує розвиток особистості як визначальний фактор самоздійснення і життєвого успіху не лише окремої людини, а й суспільства в цілому. У Державній національній програмі «Освіта», Національній доктрині розвитку освіти України перед освітою послідовно постають завдання розвитку особистості творчої, самодостатньої, здатної до самостійної усвідомленої дії. Вирішення зазначених завдань спонукає науковців до подальшого дослідження проблеми розвитку особистості.

Мета дослідження – узагальнити педагогічні ідеї Г. С. Сковороди про розвиток особистості на основі історико-педагогічного аналізу його творчої спадщини.

Виклад основного матеріалу. Осмислення національних традицій та поєднання їх з інноваційними векторами розвитку педагогічної думки й освітньої практики актуалізують історико-педагогічні розвідки, зокрема дослідження ідеї розвитку особистості в культурно-освітній спадщині видатних постатей минулого. Зосередженість педагогічної науки незалежної України на пріоритетах гуманізму, людиноцентризму, дитиноцентризму спрямовує до розвідок педагогічних поглядів Григорія Савича Сковороди.

Під час дослідження творчої спадщини Г. С. Сковороди розкрито сутність розвитку особистості, проаналізовано сенс розвитку особистості, з'ясовано завдання вчителя з розвитку особистості вихованця і визначено їх як місію учителя. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди ґрунтуються на його філософських положеннях про три світи і дві натури. З двох натур, на думку мислителя, притаманних людині – духовної і матеріальної, він наголошує на духовній натурі, називаючи її справжньою людиною. Духовно-моральна змістовність особистості для педагога є основною («не внѣшняя наша плоть, но наша мысль – то главный наш человек»), тому на формування духовно-моральних якостей спрямовано переважну більшість усіх його педагогічних повчань.

Кожну людину Г. С. Сковорода вважає унікальною, неповторною, своєю мірою обдарованою від природи. Кожного індивіда він тлумачив включеним у суспільство, визначаючи за кожним свою професійну, суспільну роль. Водночас за особистістю філософ визнавав здатність до духовного розвитку і творчості. Основним для особистості Г. С. Сковорода вважає духовно-моральний розвиток, хоч і не залишає поза увагою психічний (емоційно-вольовий та інтелектуальний), фізичний, естетичний розвиток, набуття соціального досвіду тощо [2].

Вивчення змісту творів Г. С. Сковорода уможлиблює виділити чотири стадії розвитку особистості. Перша стадія – самопізнання. На цій стадії, на думку мислителя, увага особистості має бути спрямованою до трансцендентних цінностей і власної ідентичності, що дає особистості осягнення смислу людського буття, звернення до цінностей духовного буття людини. Друга стадія – самовизначення, яке передбачає з'ясування «сродності» індивіда, тобто здібностей, обдарованості для виконання певного виду праці, обрання своєї професії. Третя стадія – саморозвиток, який передбачає розвиток розумових (інтелектуальних і психічних), фізичних, соціальних, професійних та інших якостей особистості (людина «преображається») на основі духовно-морального розвитку. Четверта стадія розвитку особистості, за Г. С. Сковородою, – це самовдосконалення, що базується на сформованості духовно-моральної сфери особистості, реалізація постійного прагнення більш високого рівня розвитку («немає нічого важливішого, ніж стати кращим»). Розвиток особистості, відповідно до ідей Г. С. Сковорода, має супроводжуватися постійною саморефлексією [2].

У поглядах Г. С. Сковорода напруження інтелектуальних і моральних сил є тим шляхом, яким має йти людина не лише в самопізнанні, пізнанні світу, а й у постійній внутрішній роботі з духовного самовиховання, зростання, тобто саморозвитку. Мислитель розумів розвиток особистості як єдиний цілісний процес. Діяльність особистості в практично-діяльній сфері суспільства філософ окреслює межами «сродності». Саме в цьому виявляється і сильна сторона його вчення – самопізнання і саморозвиток за «сродністю», і слабка – слідування за «сродністю» значною мірою обмежує людину, «прирікає» її до виконання певного виду діяльності. Проте філософ уважав морально-духовний розвиток таким, що не має меж. Необхідною умовою розвитку, на думку Григорія Сковорода, виступає свобода особистості, яку він поєднує із відповідальністю індивіда за власні вчинки.

Аналіз творчої спадщини Г. С. Сковорода доводить, що проблемі розвитку особистості він приділяв основну увагу. Про це йдеться у творах суто педагогічної спрямованості – у байках, притчах, листах до учня М. Ковалінського, а також у творах іншого характеру – поезіях, філософських діалогах і трактатах, епістолярії. Оскільки твори українського педагога відбивають повною мірою характерні особливості літературних писань доби бароко – синкретичність, а також барокову стилістику – символічність і алегоричність, тому педагогічні ідеї Г. С. Сковорода потрібно визначати за сукупністю його

творчої спадщини. Визначено смисл, якого надавав Г. С. Сковорода розвитку особистості [1].

Ідеї мислителя про розвиток особистості, по-перше, мають смисл осягнення дійсності через самопізнання. По-друге, розвиток особистості забезпечує її інтелектуальне, моральне, духовне зростання, що дає можливість творення культурних цінностей, вивищує особистість у суспільстві і робить її елітарною. По-третє, розвиток особистості допомагає їй осягнути, в чому полягає її щастя. Ці смисли сповнюють вчення Г. С. Сковороди гуманізмом. Транспонування його ідей в площину сучасної педагогіки надає їм ціннісного педагогічного змісту.

Проблема розвитку особистості не може бути розв'язаною без допомоги дорослого на етапі дитинства і вчителя на етапі навчання й дорослішання. Григорій Сковорода зазначає про необхідність сімейного виховання. Проте головну роль він відводить вчителю, визначаючи його завдання на шляху розвитку особистості. Враховуючи важливість цих завдань, а також їх високу духовну спрямованість, діяльність учителя з розвитку особистості, за творами Г. С. Сковороди, визначена як місія вчителя.

Місія сучасного вчителя за ідеями Г. С. Сковороди передбачає дії, що сприятимуть: розкриттю природних здібностей вихованця, визначенню роду і характеру діяльності учня, корекції умінь і навичок у ході навчання, у захисті від руйнівних впливів навколишнього світу, допомозі наставника у процесі морального вибору особистості. Гуманістичні ідеї українського мислителя про розвиток особистості і місію вчителя на сучасному шляху підносять людину і окреслюють шляхи досягнення самоствердження і самореалізації особистості.

Висновки. Розглянуто розвій педагогічної ідеї розвитку особистості у вітчизняній педагогічній думці. З'ясовано, що ідеї Г. С. Сковороди, які концептуально окреслюють проблему розвитку особистості, були творчо розвинуті у теоретично-педагогічних поглядах і освітній практиці видатних педагогів наступних поколінь. Проблема розвитку особистості є центральною в сучасних педагогічних, психологічних, філософсько-освітніх дослідженнях, що стверджує гуманістичну традицію в національній педагогічній думці. Однак, проведене дослідження не вичерпує всієї проблематики досліджень творчої спадщини Г. С. Сковороди-педагога. Потребують окремого аналізу його трактати як форма педагогічного впливу в освіті дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Всеукраїнські Сковородинські навчання «Пізнай себе». Морально-світоглядна освітня система Григорія Сковороди. URL: <http://slovoprosvity.org/2017/08/15/vseukrajinski-skovorodynski-navchannya-piznaj-sebe/>
2. Ткаченко Л. І. Елітні детермінації Г. С. Сковороди: *virtus, cordo, ratio. Еліта: виток, сутність, перспектива*: монографія / за ред. В. Г. Кременя. К., 2011. С. 415–454.
3. <http://schedule.nrcu.gov.ua/grid/channel/period/item-listen-popup.html?periodItemID=1737767>.

МІЛІТАРНІ ОБРАЗИ У ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

Постановка проблеми. У сучасних літературознавчих студіях спостерігається посилення інтересу до вивчення вітчизняної художньої мілітаристики, зумовлене другою фазою російсько-української війни. Нагальним є питання про традиції та послідовність мілітарної лірики. Поетична творчість Григорія Савича Сковороди як центральної постаті українського бароко представлена своєрідним розумінням образів війни, воїна, зброї. Отже, актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю детального вивчення таких образів у творчості Г. Сковороди для подальшого встановлення внутрішніх літературних зв'язків між його поетичним доробком та мілітарною літературою сучасності.

Мета дослідження – проаналізувати образи, пов'язані зі зброєю та військовою справою, у поетичній спадщині Г. Сковороди.

Виклад основного матеріалу. Г. Сковорода увійшов в історію української літератури як митець, чия творчість була потужним ретранслятором оригінальної життєвої філософії. Велике значення в ній відігравали Біблія й антропоцентричні ідеї освіченої, працелюбної людини в дусі європейського Просвітництва. Першорядне значення Г. Сковорода надавав пізнанню, кордоцентризму, концепції «сродної праці», а також ідеалістичному пошуку щастя в гармонії зі світом і самим собою. Відповідно, образи війни в поезіях митця посідають другорядне місце, однак проявляються в «антитетиці» (Д. Чижевський [6]) мислення Г. Сковороди як контрастні до тих, що ми перерахували вище. Загалом, науковці дотримуються думки про негативне ставлення філософа до війни та збройних конфліктів. Г. Філіпчук пише, що за «своєрідність світобачення і поведінкові норми у ставленні до навколишнього світу» Г. Сковороду пізніше критикував Т. Шевченко» [4, с. 8]. Можемо припустити, що це було зумовлено несприйняттям війни будь-якого характеру та відсутністю її апологетизації в літературних творах і філософському доробку.

Український медієвіст П. Білоус акцентує увагу на тому що «Сковорода не визнавав життєвих марнот, він не хотів «їздить за море», мати «красні одежі», ходити «за барабаном плінять города», добиватися «штатских санов» і «пугать мелочних чинов». Це не головне в житті, важливішим є відчуття свободи – якщо не суспільної, то принаймні внутрішньої» [2, с. 209]. Отже, на відміну від пізніших поетів Г. Сковорода не пов'язував один з центральних образів своєї філософії – свободу («вольность») – із мілітаристикою, а війну вважав однією з «життєвих марнот». Підтвердженням цьому є рядки з поезії «В город не піду багатий»: «*Йти гиду ю з барабаном завойовувать міста*» [3, с. 59]. За припущенням Т. Т. Андрєєвої, Г. Сковорода «постійно засуджує насильство в

усіх його проявах», він «в жодному творі не закликає до насильства, революційних змін, його життя є прикладом толерантності» [1, с. 24-25].

В іншій поезії «О спокою наш небесний!» наявна традиційна філософська опозиція війни та миру в антитетичних образах завойовництва і спокою: «*За тобою марширують, палять, знищують міста. Цілий вік бомбардирують, а чи зможе хто дістать?*» [3, с. 72]. Ідея абсурдності війни, що стоїть на заваді прагнень людини до щастя, проходить червоною ниткою крізь текст, транслюючись і крізь образи героїв-воїнів: «*Славні прикладом герої, та побиті на полях*» [3, с. 73]. Війна сприймається Г. Сковородою як буденне, негативне явище, що віддаляє людину від справжніх етичних цінностей. Л. Харченко, аналізуючи концепт щастя у філософії митця, робить такий висновок: «Він прагнув навчити людей цінувати справжні, а не уявні радощі життя, вчив зберігати совість, людяність, «Бога в людині», попри матеріальні умови, які штовхали до хижачтва» [5, с. 336]. На нашу думку, Г. Сковорода інтерпретував війну саме як хижачтво людини, а не потяг до благородства, відтак засуджував її прояви. Звернення Г. Сковороди до мілітарних образів зброї в поезії «*Із душею хто ясною*» доводить наведену нами раніше ідею про антитезу війни та етико-філософських цінностей: «*Із душею хто ясною, / То нащо йому броня / І шолом над головою? / Не потрібна і війна. Непорочність – ось його броня, / А невинність – діамант-стіна. / Щит, меч, шолом – йому сам Бог*» [3, с. 67]. Тут простежується певна діалектика (на цю рису мистецького мислення звертав увагу Д. Чижевський) образів військової зброї та обладунків у земному (матеріальному) та філософському (духовному) вимірах. Мусимо розуміти, що ця галерея доповнює антивоєнні погляди у мілітарному художньому дискурсі, а самі образи скоріше тяжіють до символів, закорінених у загальнофілософський та біблійний контексти.

Подібне протистояння матеріального й духовного вбачаємо у поезії «Ах ти, нудьго проклята!»: «*Звіряку злу заколеш, коли візьмеш гострий ніж, / Нуди ніяк не збореш, хоч меч добре свій сталиш*» [3, с. 66]. Г. Сковорода розуміє безперспективність протистояння фізичної зброї проти нудьги, яку філософ вважав хворобою духу. Єдиним, що здатне подолати її, є така ж зброя духу (тобто, християнська віра): «*Христе, ти меч верховний, а піхви – плоть повсякчас!*» [3, с. 66]. Якщо в перших рядках меч сприймається як суто мілітарний образ матеріальної речі, то в другому випадку знову спостерігаємо тяжіння до символу – абстрагування від дійсності, семантичну заглибленість у ширші біблійні контексти. На нашу думку, надання позитивних оцінних характеристик образам-символам зброї у Сковороди відбувається лише в подібному розумінні їх як духовного інструментарію. В одній з байок, як зазначає Д. Чижевський, Г. Сковорода складає «такий список протилежностей, що «утримують» одна одну, що одна одній «допомагають», та одна без однієї не можуть бути»; однією з них є така: «*менше знаряддя – менш воєн*» [6]. Звичайно, тут мається на увазі матеріальна зброя.

Висновки. Проаналізувавши зразки поетичної творчості Г. Сковороди, у яких наявні мілітарні образи війни, воїна, зброї, ми дійшли висновку про те, що вони є складниками антитетичної філософії митця й найчастіше отримують

негативні конотації. Поет засуджує війну, оскільки вона стоїть на заваді людського спокою, щастя й пізнання – найголовніших для митця цінностей. Образи зброї в окремих віршах слугують виразниками мілітарного й релігійного дискурсів одночасно, частіше переходять в образи-символи з підкресленим біблійним контекстом. Отже, через їхнє посередництво розкривається одна з дуалістичних концепцій філософського космосу Г. Сковороди – протистояння матеріального й духовного.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Т. Т., Андреева А. П. Філософія здоров'я Григорія Сковороди. *Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції 18-19 травня 2018 року*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 23–26.
2. Білоус П. Історія української літератури XI–XVIII ст. : *навч. посіб.* Київ: Академія, 2009. 424 с.
3. Сковорода Г. Твори: У 2 т. Київ: Обереги, 1994. Т. 1. 528 с.
4. Філіпчук Г., Вовк М. Життєтворчість Григорія Сковороди в позачасі. *Імідж сучасного педагога*. 2022. Вип. 4(205). С. 6–11.
5. Харченко Л. Ціннісні виміри концепту щастя у філософії Григорія Сковороди. *Людинознавчі студії: зб. наук. пр. Філософія*. 2020. Вип. 41. С. 327–338.
6. Чижевський Д. Філософія Г. С. Сковороди. Харків: Прапор, 2004. 272 с.

Мельник А.А.

*магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова*

ІДЕЇ ГУМАНІЗМУ Г. С. СКОВОРОДИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Постановка проблеми. Пошуки шляхів найкращої системи професійної підготовки майбутніх викладачів у сучасній педагогічній науці йдуть за шляхом інновацій у системі професійної підготовки. Серед них особливе місце займають впровадження ретропедагогічних інновацій – впровадження старих концепцій з урахуванням нових вимог системи. Вже більше двохсот років минуло від появи першої сквородинознавчої праці (“Жизнь Григорія Сковороды, писана 1794 г. въ древнем вкуш”, М. І. Ковалинського), але і сьогодні актуальними залишаються ідеї народності, природовідповідності та гуманізму для сучасних педагогічних досліджень. Г. С. Сковорода залишається одним з головних філософів і педагогів XVIII ст., які збагатили національну педагогічну думку новими ідеями. Багатогранна творча спадщина українського мислителя нині досліджується в різних аспектах: філософському, педагогічному, філологічному, психологічному, музикознавчому [1, с. 208–209]. Світоглядно-теоретичні основи педагогічної концепції Г. Сковороди досліджували Д. Багалій, М. Закалюжний, М. Ковалинський, В. Петров, С. Русова та ін. Загальнопедагогічні ідеї українського просвітника (поняття про виховний ідеал, мету, принципи, зміст, методи, форми організації навчально-виховного процесу) аналізували А. Бойко, Б. Год, Г. Ващенко, О. Дзевєрін, А. Ніженець, М. Ярмаченко та ін. Звернення до педагогічних поглядів

Г. С. Сковорода як до ретропедагогічних інновацій сьогодення обумовлено становленням антропологічної парадигми другої половини ХХ – першої половини ХХІ століття, як парадигми спрямованої не лише на розвиток особистості суб'єкта навчання, а й на формування духовного світу його через засвоєння етнокультурних, загальнонаціональних та загальнолюдських цінностей, формування гуманітарно-орієнтованої свідомості.

Метою дослідження є розкриття ідеї гуманізму Г. С. Сковорода як сучасної ретропедагогічної інновації.

Виклад основного матеріалу. Зміна антропологічної парадигми у ХХ столітті призвела до сутнісних змін у самому педагогічному процесі, а саме, до пошуку відповідні на питання, що потрібно змінити у системі виховання та навчання особистості. Зміна напрямку та мети виховання також потребує зміни у підготовці майбутніх викладачів, здатних впроваджувати ідеї гуманізму у систему освіти. Сьогодні виникає необхідність врахування багато численної диференціації людського «Я», з яким майбутній вчитель зустрінеться не тільки у своїй діяльності, але й опосередковано на яке буде впливати як носій «людських цінностей», «нових ідеалів», «перетворюючи через сьогодення майбутнє» [2]. Викладач у такому розумінні антропологічної концепції стає відповідальним за власні етичні рішення та рішення своїх учнів у майбутньому. Все це призводить до необхідності звернутися до філософсько-педагогічної спадщини минулого, а саме філософії гуманізму Г. С. Сковорода, який у своїй філософській концепції вже робив спробу запропонувати рішення. Його підхід до освітнього процесу містить глибинний антропологічний сенс, хоча може ця ідея й не була оформлена у завершене теоретичне положення, як це прийнято у сучасній педагогічній науці. Його педагогічні ідеї, з одного боку сформувалися на основі його філософського світосприйняття, з іншого – вони були результатом його наполегливої праці у галузі освіти та навчання.

Перше положення, з якого виходив Григорій Сковорода, це спорідненість праці. Сковорода дуже широко і всебічно розглядав цю ідею, починаючи від безпосередньої діяльності самої людини, якій він присвятив своє життя, і, закінчуючи педагогічним процесом, де ідея спорідненості має проявлятися як у діяльності педагога, так і діяльності самого учня. Сьогодні ідея особистісно-центрованої освіти докорінно змінює зміст освітнього процесу. Необхідна гуманістична модель, яка орієнтована на різнобічний розвиток всіх творчих сил людини [4]. Потрібні школа, заклад вищої освіти де особистість позбавлена нерозумних заборон, які її розвиток, де панує атмосфера поваги, партнерства, співпраці, де учень – не пасивний об'єкт впливу з боку дорослих – він вчиться жити, вчиться вбирати нові знання все життя, мислити вільно і критично, вчиться любити світ і робити його гуманнішим, вчиться творчості у вигляді творчої діяльності. Метою освітнього процесу стає формування особистості, основним мотивом якої є не просто набуття знань і навичок для отримання якомога більших матеріальних благ, коли моральний аспект професії мало кого цікавить, а такої особистості, основою світогляду якої є гуманістичні цінності.

У педагогічних ідеях Григорія Сковорода можна знайти безліч прикладів, які розкривають його розуміння сутності педагогічного процесу, взаємодії у ньому

учня та вчителя. Позиція Сковороди показує, що викладач – це унікальна «повитуха» (Сократ) формування у кожної людини, яка є учнем, почуття можливості та повноцінності. Успішність «повивальної» функції викладача вирішальною мірою залежить від його антропологічної мудрості, зокрема від вміння органічно поєднувати у своєму ставленні до вихованця дві максими: визнання його свободи; врівноваження цієї свободи відповідальністю [5, с. 147-148]. У той самий час сьогодні для викладача стає дуже важливим вміння розкривати сенс знання, що передбачає не тільки передачу готового матеріалу і навіть схеми його добування, а акт творчості, со-мислія, переходу від одного до другого. У такому стані викладач та студент стають не просто володарями істини, а вони одержимі нею. Цікавим також для формування нової освітньої парадигми є філософія серця Сковороди, споріднена з теорією «рідної праці», націлена на індивідуальність освіти. Тільки завдяки своєму «внутрішньому» світу (серцю) людина може бути самою собою і саме в цьому полягає основний пафос педагогіки Сковороди. «Природне» виховання має бути спрямоване не на розум, не на інтелект і навіть не на волю, почуття, а на серце, на той цілісний корінь, з якого зростає все душевне життя людини. Основна педагогічна думка Сковороди була новаторською для того часу, бо вона розглядала виховання як природне, виховання цілісності духу, виховання такої особистості, яка живе в гармонії зі світом та із самою собою. Актуальність цієї ідеї зберігається і до сьогодні. Освічена людина – це насамперед духовна людина. Саме тому сучасна освіта має створити умови для духовного розвитку людини, для розуміння інших людей, для формування здатності людини жити відповідно до совісті [3].

Висновки. Сьогодні філософсько-педагогічні погляди Г. С. Сковороди дозволяють нам побачити основні протиріччя та помилки сучасної системи освіти та розуміння цілей виховання, навчання. Молоде покоління, яке прагне отримати освіту у найпрестижніших університетах, чи не опиниться осторонь тих цивілізаційних процесів, які відбуваються в усьому світі? Чи не стане їх освіта простим додатком до тих суто прагматичних цілей, які вони переслідують, а отже, чи це знання супроводжуватиметься глибокою духовно-моральною орієнтацією, відповідальністю за ті рішення, які доведеться приймати у подальшому житті та впливати на розвиток суспільства у майбутньому. Тому впроваджуючи у життя філософсько-педагогічні ідеї Г.С.Сковороди освіта має поставити на меті необхідність створювати умови для розвитку людини як такої: і знаючої, і тілесної, і переживаючої, і духовної, тобто мова йде про розвиток у єдності всіх тих сторін людини, про які ми ще недостатньо знаємо.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грибовська М. Вчення про «істинну людину» Григорія Сковороди як філософське підґрунтя елітарності. Вісник Львівського університету. Філософські науки. 2016. Вип. 18. С. 202–210.
2. Козловські П. Постмодерна культура. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. К., 2006. 174 с.

3. Левченко В. В. Естетика філософії Г. С. Сковороди: інтерпретації зворотного шляху в майбутнє постмодерну. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2008. Вип. 37. С. 19–23.

4. Стрельников В. Ю. Педагогічні принципи Григорія Сковороди. Григорій Сковорода і Паїсій Величковський: постаті на тлі епохи : зб. наук. пр. за результатами Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 29 листоп. 2012 р.) [до 290-річчя з дня народження] / ред. кол.: Т. В. Оніпко, І. М. Петренко, В. В. Сарапін. Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 101–104.

5. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології. Науковий часопис: Філософія освіти, 2005, № 1, с. 135-148.

Попова Л. М.

*канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки та методики
навчання української та іноземних мов*

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

МОВНИЙ ФЕНОМЕН ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Постановка проблеми. В урочисті дні святкування 300-літнього ювілею Григорія Саввовича Сковороди сучасна педагогічна наука та філософія освіти розглядають розвиток особистості як наріжний камінь і визначальний фактор життєвого успіху не лише окремої людини, а й суспільства загалом. Як зазначає український журналіст, політик, громадський та культурний діяч О. Доній. «Критичне мислення, свобода, дотримання принципів, авангардизм – кожен в Сковороді може знайти або відкрити щось своє і рідне. Людина, яка за багатьма критеріями випередила свій час». Інтеграція Української держави у європейський економічний, освітній та культурний простір потребує особливого переосмислення питання професійного становлення майбутніх фахівців, ролі іноземних мов у підготовці конкурентоспроможного фахівця в закладах вищої педагогічної освіти. Основною метою іноваційних процесів є необхідність досягнення інтеграції та злиття наскрізних навичок у розробку спеціалізованих навчальних програм підготовки майбутніх спеціалістів до володіння іноземною мовою. Сучасна соціокультурна та освітня ситуація акцентує увагу на аналізі та конструюванні можливостей формування та розвитку трансверсальних компетентностей саме в процесі іншомовної підготовки майбутніх педагогів. Тому доцільно, щоб у процесі навчання з усіх програмних дисциплін відбувалось проектування відповідного освітнього іншомовного середовища, безперервне перетворення набутих знань і навичок у базові основи наскрізних компетенцій, які можна застосовувати незалежно від віку та діяльності.

Мета дослідження – виокремити визначну роль Григорія Сковороди як провидця, що передбачив наперед глобальні потреби перед людством в ХХІ столітті, зокрема особливості професійної підготовки сучасного педагога.

Виклад основного матеріалу. Особистість українського мандрівного самобутнього філософа, поета, байкаря і педагога Григорія Саввича Сковороди

(3 грудня 1722 – 9 листопада 1794), який зробив значний внесок у розвиток східнослов'янської культури, вже століттями привертає увагу педагогів, мовознавців, лінгвістів та інших науковців різних галузей. Багато дискусій точиться дослідниками щодо мови, якою Г. Сковорода користувався у написанні своїх поетичних та прозаїчних творів. Учений багато років навчався в духовній семінарії, в усному і писемному мовленні значною мірою спирався на різні форми церковнослов'янської мови, хоча основою його писемності була українська, яка дещо відрізнялася від народної української мови. Відомо, що крім писемної української мови, Григорій Сковорода розмовляв і писав івритом, грецькою, латинською та німецькою мовами. Сучасні а саме: три мови Григорія Сковорода (В. Бова, Л. Левченко) [1]; наскрізні концепти слово, мова, думка у філософсько-релігійній та мовній картинах світу (Н. Мех) [3]; лінгво-філософські ідеї Григорія Сковорода у контексті сучасної лінгвістики (С. Мегентесов) [2]. Для розуміння світогляду Г. Сковорода потрібно враховувати суспільно-політичну реальність, в якій жив філософ. Його заповітні думки про щастя, сродну працю, зміст людського буття були відкриті всім, хто прагнув долучитися до живої народної мудрості. У свідомості сучасників та нащадків особистість Сковорода постає як філософ-вільнодумець, вчитель, який був передвісником нової епохи – епохи українського романтизму. Видатний український поет Іван Драч, філософи Сергій Кримський і Мирослав Попович зазначають, що "Феномен Григорія Сковорода у тому, що він залишається близьким і сучасним для нових поколінь, попри те, що вже змінилося кілька епох. У кожній новій генерації знаходяться люди, які мають Сковороду "за свого", люблять його як друга і шанують як учителя".

Ми всі згадуємо його, як найвидатнішу постать у культурному та літературному житті України XVIII ст. Дата ювілею відомого українця увійшла до переліку ювілейних дат UNESCO 2022 року. Мандруючи світом протягом 25 років Григорій Сковорода побував у багатьох містах і селах України та закордоном у Словаччині, Чехії, Угорщині, Австрії, Італії, Німеччині та Польщі, проповідуючи свої ідеї, свій світогляд. Є підстави стверджувати, що мова відіграє центральну роль в мовній картині світу Григорія Сковорода. Мовна дійсність має структурований характер, вона поділяється за носіями, семантичними відношеннями знаків та означуваного, місцем у відношеннях людини зі світом, з собою і з Богом. Науковці В. Бова, Л. Левченко в своїх дослідженнях дійшли до висновку, що структурними рівнями постають комплекси мовних знаків, які можна назвати відмінними мовами. Три мови, які присутні в текстах Сковорода, було виділено під назвами *мови Бога*, *мови праведних* і *мови грішних* [1]. У контексті мови це означає, що грішні бачать лише зовнішню предметність слів, користуються лише ексформою, лише в її прямому значенні розуміють, тоді коли праведні розуміють та сприймають світ через внутрішню глибину слів Біблії.

Будучи високоосвіченою людиною Григорій Сковорода володів багатьма мовами і говірками, рідною та іноземними мовами, що дає нам підставу говорити про багатомовні картини світу видатного мислителя, сприйняття їм

життя через призму багатомовності. Г. Сковорода чудово знав і грецьку, і латинську, і церковнослов'янську, і іврит, і звичайно ж, розмовну українську мови. Проте жодна з них (кожна – з різних причин) не задовольняла його літературно-філософських потреб.

Після глибинного дослідження писемних творів Г.Сковороди українсько-американський славіст мовознавець німецького походження; історик української літератури Георгій Шевельов (*George Shevelov*) в своєму дослідженні «*Skovoroda: Language and Style*» («Мова і стиль Сковороди») дійшов до висновку, що, окрім української мови, вони містять 7,8 % російської, 7,7 % неслов'янської та 27,6 % церковнослов'янської лексики, варіант церковнослов'янської, який був різновидом, використаним у Синодальній Біблії (1751 рік) [5]. Однак проза Г. Сковороди має більший вміст неукраїнського походження: 36,7% церковнослов'янської, 4,7 % інших неслов'янських європейських мов і 9,7 % російської [6]. Велика поширеність церковнослов'янських і поява російських слів, на думку дослідника, лінгвістично відображає коло людей, з якими Г. Сковорода спілкувався впродовж свого життя.

Другим важливим постулатом Г. Сковороди є витлумачення ним ролі праці в житті людства. Головними рекомендаціями філософа щодо вибору гідного життєвого шляху і досягнення особистого щастя є самопізнання і богопізнання, які по суті ідентичні. Адже людина, що керується принципом „пізнай себе”, приходить до Бога. Розвиваючи ці ідеї, мислитель вперше в українській освіті наголосив на тому, що основою правильного, відповідного природі (це „найкращий учитель” розвитку особистості, який веде до щасливого життя, повинні бути схильності, здібності та обдарування людини. Проблема оновлення та модернізації змісту сучасної професійної підготовки в закладах вищої освіти України, реструктуризація освітніх програм актуалізується через низку гуманітарних, соціальних, економічних чинників, серед яких основними, на наш погляд, є стратегія переосмислення процесу фахової підготовки майбутнього педагога саме в той час, коли спостерігається тенденція до розвитку світової глобалізаційної цілісності; формування «суспільства знань» – компетентність, інформаціоналізм; транскультурність,

Слід зазначити, що науковці неодностайні в термінології «компетентностей ХХІ сторіччя», як-то: «ключові компетентності», «універсальні компетентності», «загальні компетентності», «трансферабельні компетентності». Ми дотримуємося терміну, що був запропонований ЮНЕСКО для широкого вжитку в 2015 році, а саме: «трансверсальні компетентності». Трансверсальні компетентності забезпечують «трансфер навчання», тобто перенос набутих знань, навичок і метакогнітивних здібностей особистості на вирішення ситуацій реального життя. Головними з яких вважаємо здатність до комунікації рідною мовою (*Communication in the mother tongue*); здатність до комунікації іноземними мовами (*Communication in foreign languages*); здатність до неперервного навчання впродовж життя (*Learning to learn*). Формування трансверсальних компетентностей також сприяє розвитку предметних компетентностей та орієнтує студентів на навчання протягом життя, забезпечує

їх конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці. Аналізуючи численні праці Г. Сковороди (байки, притчи, листи до учнів, філософські діалоги, трактати, поезії, епістолярії), доходимо до висновку, що більшість філософських думок Г. Сковороди можна вважати одним з тих джерел, тим підґрунтям, що лягли в основу сучасної системи трансверсальних компетентностей. Наводимо приклади відповідності більшості складових трансверсальних компетентностей філософським роздумам Григорія Сковороди, а саме:

Критичне мислення, здатність систематизації, інтерпретації та аналізу інформації:

- *Більше думай і тоді вирішуй. (Г. Сковорода)*
- *З видимого пізнавай невидиме. (Г. Сковорода)*
- *Збери всередині себе свої думки і в собі самому шукай справжніх благ.*

Копай всередині себе криницю для тої води, яка зросить і твою оселю, і сусідську. (Г. Сковорода)

Дослідницькі вміння і пізнавальна активність:

- *«В усіх науках і мистецтвах плодом є вірна практика» (Г. Сковорода)*
- *« Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестав вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним». (Г. Сковорода)*

Креативність, уява, інноваційність, особистісна експресія та виразність:

- *Безумцеві властиво жалкувати за втраченим і не радіти з того, що лишилось. (Г. Сковорода)*

Наполегливість, здатність до самоконтролю й самоаналізу, адаптивність та дисциплінованість

- *З усіх утрат втрата часу найтяжча. (Г. Сковорода)*

Лідерська компетентність, здатність до роботи в команді, прагнення до координації та кооперації у довколишньому в реальному й віртуальному середовищах:

- *Похибки друзів ми повинні вміти виправляти або зносити, коли вони несерйозні. (Г. Сковорода)*

• *Як купці вживають застережних заходів, аби у вигляді добрих товарів не придбати поганих і зіпсутих, так і нам слід якнайретельніше пильнувати, щоб, обираючи друзів, цю найліпшу окрасу життя, більше того – неоціненний скарб, через недбальство не натрапити на щось підроблене. (Г. Сковорода)*

Громадянська компетентність, здатність до сприйняття етичного й морально-ціннісного осягнення дійсності, почуття справедливості:

- *Ні про що не турбуватись, ні за чим не турбуватись – значить, не жити, а бути мертвим, адже турбота – рух душі, а життя – се рух. (Г. Сковорода)*

• *Коли не зможу нічим любій вітчизні прислужитись, в усякому разі з усієї сили намагатимуся ніколи ні в чому не шкодити. (Г. Сковорода)*

- *Краще голий та правдивий, ніж багатий та беззаконний. (Г. Сковорода)*

• *Неправда гнобить і протидіє, але тим дужче бажання боротися з нею. (Г. Сковорода)*

- *Майбутнім ми маримо, а сучасним гордуємо: ми прагнемо до того, чого немає, і нехтуємо тим, що є, так ніби минуле зможе вернутись назад, або напевно мусить здійснитися сподіване. (Г. Сковорода)*

Глобальне мислення, планетарний світогляд і гуманістична спрямованість:

- *«Світ ловив мене, але не впіймав». (Г. Сковорода)*

Наукова спрямованість особистості:

- *Одне мені тільки близьке, вигукну я: о школо, о книги! (Г. Сковорода)*
- *Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестав вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним. (Г. Сковорода)*
- *...Наука приводит в совершенство сродность. Но если не дана сродность, тогда наука что может совершить? Наука есть практика и привычка и есть дочь природы. Птица может научиться летать – не черепаха".(Г. Сковорода)*

Здоров'язбережувальна компетентність і настанова на здоровий спосіб життя:

- *Всяка їжа і пиття смачні й корисні, але треба знати час, місце і міру. (Г. Сковорода)*
- *Надмір породжує пересит, пересит – нудьгу, нудьга ж – душевну тугу, а хто хворіє на се, того не назвеш здоровим.*

Як бачимо, наведені вище трансверсальні компетентності корелюються з філософськими думками Григорія Сковороди, з більшості випадків та засвідчує актуальність визначень з компетентностями, адже спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати отриману інформацію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми. Вивчення та дослідження творчої спадщини Григорія Сковороди сприятимуть формуванню цілісного світосприйняття української людини та її самовіднайденню в сучасному глобалізованому світі.

Висновки. Отже, формування трансверсальних компетентностей в системі професійної підготовки майбутніх педагогів в закладах вищої освіти спрямовано на формування рівня іншомовної лінгвістичної компетенції. Феномен багатомовності передбачає регулярне професійне вдосконалення впродовж життя; адаптацію до нових технологій і педагогічних інновацій; урахування можливостей соціальних мереж; врахування індивідуальних потреб (аналітичні, комунікативні, міжкультурні, соціальні, цифрові контексти, що підлягають тісній взаємодії) тощо. Професійна здатність майбутнього педагога любого фаху досконало володіти іншомовним лінгвістичним інструментарієм набуває актуальної значущості в умовах конкуренції на сучасному міжнародному ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бова В., ЛевченкоЛ. Три мови Григорія Сковороди. *Вісник Львівського університету.* Серія філос.-політолог. студії. 2022. Випуск 42, с. 17-25.

2. Мегентесов С. Лінгвофілософські ідеї Г. Сковороди у контексті сучасної лінгвістики. Збірник Харківського історико-філологічного товариства. Харків: Око, 1993. Т. 1. С. 39-42.
3. Мех Н. О. Наскрізні концепти слово, мова, думка у філософсько-релігійній та мовній картинах світу Григорія Сковороди. Київ: 2005. 237 с.
4. Степаненко Л., Попова Л. Формування трансверсальних компетентностей в іншомовній професійній підготовці майбутніх педагогів: нормативно-законодавчі аспекти. *Вісник педагогічної майстерності*. № 29. 2022. С. 219-224.
5. George Y. Shevelov. Skovoroda's Language and Style. In book: Hryhorij Savyč Skovoroda. An Anthology of Critical Articles, Edmonton, 1994, P. 131.
6. Thomas E. Bird, Richard H. Marshall, Hryhorij Savyč Skovoroda: an anthology of critical articles. Canadian Institute of Ukrainian Studies Press, Edmonton, 1994. 319 p.

Прокоф'єва Л. Б.

*канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ДУХОВНА СПАДЩИНА ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

Постановка проблеми. Спадщина Григорія Сковороди належить до визначних надбань вітчизняної культури, а його ім'я зайняло почесне місце в ряду видатних діячів минулого, які збагатили філософську та педагогічну думку України. У свідомості сучасників та нащадків Сковорода постає як мандрівний філософ-вільнодумець, вчитель, педагог, який прокладав людям шлях до життя. Григорій Сковорода залишив нащадкам величезну духовно-педагогічну та філософську спадщину, яка на сучасному етапі залишається актуальною, бо не втрачає свого унікального пізнавального, етико-виховного, естетичного значення і сьогодні, у період боротьби за українську державу, нову освіту, право бути вільними та незалежними. Адже для створення умов для гармонійного розвитку особистості та можливостей її самореалізації у суспільстві, у контексті застосування положень філософського вчення Сковороди, повинні бути створені відповідні підходи до розуміння шляхів взаємодії людини, природи, суспільного середовища. Саме на виховання особистості, самодостатньої та щасливої, що має духовну свободу, спрямована його педагогічна думка.

Мета дослідження – обґрунтувати вагомість виховного потенціалу спадщини Григорія Сковороди.

Виклад основного матеріалу. У 2022 році відзначається 300 років від дня народження Григорія Сковороди. В умовах війни із російськими загарбниками українська педагогічна спільнота по всьому світі відзначає цю велику подію: Педагогічний музей України започаткував проєкт «Сковорода 300», у закладах вищої освіти проходять міжнародні конференції, присвячені творчості Григорія Сковороди, громадські організації долучилися до просвітницької діяльності з метою збереження скovorодинівських ідеалів, поваги до рідної культури. Так, в рамках участі проєкту Педагогічного музею України «Сковорода 300», разом з італійськими колегами Л'Аквільського університету (м. Л'Аквіла, Італія) Орнеллою Кальварезе (Ornella Calvarese) та Алессандро Вакарелли (Alessandro

Vaccarelli), нами було проведено відкрите заняття зі студентами педагогічних спеціальностей за темою «Відомі постаті української філософії та педагогіки: Григорій Сковорода (1722-1794)».

Філософські погляди Григорія Сковороди викликали велике зацікавлення італійської студентської аудиторії. Основне спрямування творчості Г. Сковороди зводилося до дослідження людини, її існування. Науку про людину та її щастя Сковорода вважав найважливішою з усіх наук. Нами наголошувалося, що міркування філософа мали релігійно-філософський характер, вони невідривно пов'язані із зверненнями до Біблії та християнської традиції, а тому спираються на головні християнсько-світоглядні категорії: любов, віру, щастя та ін. Шляхом міркувань про них філософ шукав та знаходив відповіді на питання: ким є людина, який зміст її життя, які основні грані людської діяльності. Не втративши авторитету проповідника та вчителя, Сковорода, прагнучи навчити як власним прикладом, так і словом, закликав почати філософське освоєння світу з простого: пізнати віру та любов у всій їхній повноті, бо це і є пізнання людини. Поділяючи світ надвоє – на істинне та тлінне, віддаючи перевагу Вічності, Богу, Сковорода по суті пропонує подвійне співвідношення духовного та тілесного. Він вважав, що буквальный аспект розуміння віри та любові складається у повсякденній буттєвій необхідності цих понять. Людина без віри може піднятися до найвищих вершин. Але прозрівши, здобувши віру, вона опиняється перед усвідомленням їх мізерності. Там, де кінчаються межі розуму, починається віра. «Скрізь любов та віру людина пізнає себе» – так писав Григорій Сковорода.

Великого значення набувають і педагогічні погляди Григорія Сковороди. Розумовий розвиток людини необхідний для пізнання навколишнього світу і самого себе, щоб дійти до істини. Джерелом всіх знань він вважав досвід, практику, життя. Учений відстоював необхідність навчання всіх дітей незалежно від їхнього соціального положення. В цілому повинні навчати рідною мовою та давати доступні знання. Тільки тоді знання стають міцними й цінними, коли знаходять своє практичне застосування; як дидакт, він активно виступав проти схоластичного навчання, рішуче засуджуючи «зубрячку». Учений обґрунтовував необхідність таких принципів, як доступність, зв'язок навчання з практикою, врахування інтересів кожної дитини.

Варто зазначити, що виховні традиції української педагогіки склалися впродовж багатьох століть, впродовж яких наш народ накопичив великий досвід виховання, у різні історичні періоди одним з головних завдань було – виховати справжнього патріота України. Важливо, що Григорій Сковорода також однією зі своїх цілей визначав розвиток в людях священної любові до Вітчизни, адже головною метою патріотичного виховання є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, що готовий до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Студенти італійського університету проявили велику зацікавленість філософською та педагогічною творчістю Григорія Сковороди. Оновлення національної свідомості, відродження духовності стали одним з

пріоритетних напрямів у вивченні курсів «Педагогіка вищої школи» для студентів філологічного факультету та «Педагогіка туризму» для студентів геолого-географічного факультету (спеціальність 242 Туризм) Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, якими були підготовлені доповіді та презентації за темами: «Педагогічні та філософські ідеї Григорія Сковороди».

Висновки. Вивчення педагогічної та філософської спадщини Сковороди сприяє набуттю молоддю соціального досвіду, успадкування духовних та культурних надбань рідного народу, формуванню духовних цінностей українського патріота: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до рідного народу і землі, української історії та держави, її найкращих представників, гордості за минуле і сучасне на прикладах кращих зразків культурної спадщини; підтримання кращих рис української нації: працелюбності, прагнення до свободи, створення умов для розвитку громадянської активності та професіоналізму.

Сагач Г. М.

*докт. пед. наук, докт. теології; докт. філософії, академік МАБН,
професор КЗВО «Одеська академія неперервної освіти» Одеської обласної ради,*

Мартиненко В. Ф.

*докт. наук з держ. упр., професор, академік МАБН
ДЗ «Криворізький національний університет»*

ВЕЛИКІ ІДЕЇ НООСФЕРНОГО ГЕНІЯ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ І СУЧАСНІСТЬ

Постановка проблеми. Людство постійно відчуває духовно-інтелектуальну потребу у великих ідеях велетів думки і духу, особливо античної філософії Сократа, Платона та християнської думки відомих мислителів, зокрема, Г. С. Сковороди. Духовно-інтелектуальний розвиток Європи і світу базується на історичних істинах минулого і сучасного, бо історичну наступність забезпечують класичні духовно-інтелектуальні джерела попередніх поколінь. Жага мудрості, духовності актуалізується у викликах ХХІ ст. з його ризиками «культурного самовбивства», «культури смерті», загрози Армагеддону. Григорій Сковорода прийняв духовну естафету від попередніх духовно-інтелектуальних поколінь, наукових шкіл, які були співзвучні з його філософією серця, бо він мріяв зробити світ кращим, духовнішим, досконалішим: «Человек зрит на лице, а Бог зрит на сердце» [5, с. 928]; «О, сколь дорога ты, радость сердечная!» [5, с. 502].

Мета дослідження – розкрити ідеї ноосферного генія Григорія Сковороди та обґрунтувати їх значущість для сучасності.

Виклад основного матеріалу. Постає і творчість мудреця і праведника Григорія Савича Сковороди посідає особливе місце в історії української культури та письменства як філософа-богослова (Д. Багалій), філософа-теософа (Д. Оляничин), як вільного церковного мислителя (В. Зеньковський), якого ще

за життя називали «Українським Сократом», «Руським Сократом», «Сократом Півночі» (Александрю Хаждеу). Валерій Шевчук описав феномен Г. С. Сковороди образом «пізнаного і непізнаного сфінкса», бо до містичного Сковороди ще треба дорости! Поезія та філософія Г. С. Сковороди є акме-вершиною, найвищим злетом українського літературного бароко, його пісні, байки, діалоги, трактати, притчі, листи завершують добу українського бароко і водночас барокову літературу всієї Європи. Життя Сковороди – це його втілена філософія, бо він жив так, як учив, а вчив так, як жив: життя Сковороди і є його найліпшим філософським твором, за словом Андрія Товкачевського. Григорій Сковорода – взірць «напружених духовних змагань із «богопротивною трійцею»: світом, плоттю й дияволом»[6, с. 15].

Бог наділив Г. С. Сковороду дарами поета-філософа, письменника-філософа, філософа-митця, який у поезії, філософії, богослів'ї спирався на античну філософську думку Сократа і Платона у ричищі християнського неоплатонізму.

Життя і творчість Григорія Сковороди можна ілюструвати духовним осягненням, афористичною думкою великого Платона, одного із найулюбленіших філософів українського мислителя: «Зорі оглядаєш ти, життя моє! О, як хотів би я бути зоряним тисячооким небом, аби дивитися на тебе» [3, с. 5] Цю велику думку вивищує Біблія: «Мудрі славу впадкуюють, а нерозумні носитимуть сором» (Пр. 3:35) [1]. Це – синтез істини, добра, краси у гармонії мудрості, поетичної образності, динаміки думки, експресії та краси слова. Платон, його вчитель Сократ і духовний спадкоємець Сковорода були наділені Богом органічним сплавом науки і мистецтва, філософії та релігії в їхній творчій спадщині. Цих мислителів об'єднує невтомний пошук істинного світу великих ідей, «божественних текстів» [3, с. 5], де ідея – це принцип буття, засади пізнання і знання. Духовне осягнення відбувається через інтелектуальне осягнення, мислення.

Григорій Сковорода високо цінував античну філософську думку в особі божественного Платона, особливої уваги український мислитель надавав осмисленню ідеї найвищого Добра, як поняття Бога і віри. Його «Сад божественних пісень», філософсько-богословські трактати присвячені цим вищим ідеям в інтерпретації сакральних ідей Біблії.

Морально-етичні ідеї блага, добра, істини, справедливості, щастя Григорій Сковорода творчо розвинув на ґрунті національної та слов'янської християнської думки про свободу, сродну працю, як духовно-моральне покликання особистості. Для сучасної освіти та виховання непересічне значення мають великі гуманістичні ідеї Григорія Сковороди, які базуються на ідеї істинної дружби, духовної любові (агапе), духовно-морального єднання душ, а також його велика ідея мудрості серця, з якої проросла велична філософія серця, ідея кордоцентризму, яку розвивали такі мислителі, як Іоанникій Галятовський, Памфіл Юркевич, Василь Зеньковський, Микола Гоголь, Тарас Шевченко, Володимир Шинкарук, Сергій Кримський, Мирослав Попович, Леонід Ушкалов та інші велети думки і слова.

Г. С. Сковорода був видатним християнським мислителем, педагогом і вихователем, реформатором філософії виховання на засадах християнської

етики у притчах «Благодарний Еродій», «Убогий Жайворонок». Він розрізняв «погане», «модне», «гарне» виховання природи. Ці ідеї Г. С. Сковороди особливо актуалізуються у раціоцентричні часи ХХІ ст. У жанрі богословських трактатів Г. С. Сковорода аналізує поняття Бога, віри, Божого Промислу, любові, гріха, Божі заповіді. У жанрі філософських діалогів, які він писав 20 років до кінця життя, він спирається на Сократівські діалоги у концептах: себепізнання, внутрішня людина, невидима природа Божого творева, добро і зло, воскресіння, Божа «іскра» (Діалог. Наркісс. Розглатол про те, пізнай себе) [5].

Антропологічна проблематика творчої спадщини Г. С. Сковороди має вершинне філософсько-богословське досягнення у великій ідеї «серця», як «внутрішньої людини», невидимої природи психічного життя, як шлях до дійсної людини. Г. С. Сковорода 1146 разів вживає концепт «серце» у своїх творах. Про серце Г. Сковорода пише з особливим натхненням, античним пафосом, християнською образністю, бароковою ампліфікацією: «О чистое сердце!.. Ты еси Божіе, а Бог есть тебе твой... О сердце чисто! Ты новый век, вечная весна, благовидное небо, обетованная земля, рай умный, веселіе, тишина, покой Божій, суббота и великий день Пасхи...» [5, с. 928]. Дмитро Чижевський писав, що серце для Сковороди – це «корінь усього життя людини, вища сила, що стоїть поза межами й душі, й духа, – шлях до дійсної людини веде через переображення душі в духа, а духа – в серце» [6, с. 26]. Абстрактний універсалізм Платона з великими ідеями вічності, божественності, незмінності, краси, доброти Г. С. Сковорода переносить на неповторну особистість людини у христоцентричному вимірі наближення до Абсолюту у красі серця, у свободі, щасті, сродній праці, совісті.

Христоцентричні джерела творчості Г. С. Сковороди базуються на Східній патристиці, творах Василя Великого, Іоанна Златоуста, Григорія Назіанзіна, Амвросія, Ієроніма, Августина, папи Григорія Великого, отців-каппадокійців з великими ідеями: наслідування Христа, обоження, себепізнання, внутрішня людина, анамнезис (пригадування), гесіхія (субота), людські різнопуття, єдність світу та часу, символічне розуміння Святого Письма, вічність матерії, всеосяжна віднова творива, Божі ймення, теорія пізнання Сковороди, про об'явлення Бога в трьох світах (природа, людина, Біблія), мікрокосмос і макрокосмос, Софія – премудрість Божа тощо.

Великі ідеї Платона Григорій Сковорода опліднив християнською релігійністю, закладав підвалини національної, слов'янської, європейської та світової цивілізації, як «монадна особистість» [2], тобто особливий тип у культурній історії людства. Базовий духовно-інтелектуальний тезаурус великих ідей античності та християнства у мінімізованому вимірі складають концепти: ідеали добра, мудрості, мужності, поміркованості, щастя, духовності, чистої моральності, віри, надії, любові, правди, істини, безсмертя, свободи, справедливості, прекрасного, реалізації себе у сродній праці, філософія серця тощо. Концепт «щастя» Г.Сковорода визначав на засадах християнства: «...щастіе ни от наук, ни от чинов, но от богатства, но единственно зависит

оттуду, щоб охотно отдаться на Волю Божію» [5, с. 649]. А чи завжди і чи всім нам це вдається?

Великі ідеї Г. С. Сковороди мали джерелами філософську думку античності, латиномовну поезію, метафізичну лірику українського бароко з образами: море світу, життя – дорога, світ як театр, свобода, людське різнопуття, плинність світу, марність дочасності людського життя, мотив смерті тощо. Христологічні ідеї, добродісні мотиви творчості Г. С. Сковороди спираються на релігійні концепти: Різдвяний, Великодній, мотив співрозп'яття з Христом, мотиви спокою, щастя, раю, аскетичного змагання зі світом, плоттю і дияволом, Христової бідності. Ними, як «благочестивими мыслями» [5, с. 925]. Надихаються і сучасні сквородознавці, зокрема, Київської, Харківської філософської школи, усі сквородознавці України і світу.

Висновки. Ідеї великих людей України, людства належать світовій культурі, де молода генерація духовних спадкоємців покликана осмислити заклик: «Чи завершилася книга життя Сковороди? Чи, може, вона буде до кінця часів дописуватись нами?» [2, с. 717].

Ми закликаємо кожне чисте серце: Ave Skovoroda! Ідемо за Сковородою!

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Завіту. Українське Біблійне товариство. Київ. 1995. 1255 с.
2. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». Київ. 2008. 718 с.
3. Платон. Діалоги. Київ. Основи. 1995. 394 с.
4. Сагач Г. М. Благословенний Григорій Сковорода в освітньо-просвітницькому просторі Київ: FARB-IT (видавець ФОП «Т. А. Ульянич»). 2021. 640 с.
5. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів/ Григорій Сковорода; за ред. проф. Леоніда Ушкалова. 2-ге вид. стер. Харків: Видавець Савчук О. О. 1400 с.
6. Ушкалов Л. В. Григорій Сковорода. Сковорода Г.С. Повна академічна збірка творів / за ред. проф. Леоніда Ушкалова. 2-ге вид. стер. Харків: Видавець Савчук О. О. 1400 с.

Khromchenko O. V.

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of English grammar,

Zhuk V. A.

*senior lecturer of the department of English grammar
Odesa I. I. Mechnikov National University*

EDUCATIONAL PRINCIPLES OF HRYHORII SKOVORODA AND MODERN EDUCATIONAL INNOVATIONS

Statement of the problem. Establishments of higher education are continually faced with the challenging task of improving the quality of the system of education, modernization of its content, development and implementation of educational innovations and information technologies, creating conditions for vocational training of a specialist able to effectively carry out complex innovational tasks on the high level of professional activity. Nowadays there is an urgent need for a profound

analysis and study of the unique heritage of the phenomenon of Hryhorii Skovoroda, understanding of the essence of his teaching methods and approaches, introduction of moral and worldview principles of his philosophical and educational system into the educational process.

The ultimate objective of the article is to give a generalised description of the educational heritage of H. Skovoroda and clarify modern trends in education development.

Outline of the main material. The phenomenon of Skovoroda is a powerful source of pedagogical inspiration in educational institutions. In his testament he attracts our attention to such an idea that provided the spirit in a person is cheerful, their thoughts are clear, the heart is pure, then a person's life will be clear, joyful and happy". With his doctrines Hryhorii Skovoroda emphasises the perspective of inner sensory-mental self-knowledge of man and his cultural self-birth, self-development on the basis of moral maturity, as well as his knowledge of the people as cultural integrity and comprehension of Nature and the World [2]. He represents the phenomenon of conscience as the main sign of any person's moral maturity. The doctrine of congenial work is the central doctrine in Skovoroda's moral system. The philosopher states that each man is endowed with different talents and inclinations to fit him for a particular vocation. Work on one's vocation is the main source of self-fulfilment and happiness. The emphasis on action as the source of happiness is based on the concept of inner essence as a centre of energy and power. Innovations in education is the process of creating, implementing and promoting of new approaches, methods, techniques, and innovative technologies aimed at updating, modernising, transforming the educational process in accordance with the requirements of the time [2]. In particular, the formation of a systematic approach to the analysis of professional tasks, strategic thinking, combined with social skills and responsibility, the desire for self-study, self-education and self-improvement throughout the active working life should be decisive for higher education. This can be achieved, first of all, by transforming the consciousness of university teachers, re-equipping them with new approaches to professional activity within the model of student-centred learning, constant implementation of innovative methods in the higher education process as one of the steps in launching innovative universities and stage in the process of internationalisation of higher education in Ukraine.

It is noteworthy that the key principle of Skovoroda's philosophy was the system of moral and spiritual orientation for self-knowledge and self-development. The crucial idea of his philosophical and pedagogical works "Know oneself!" can be understood as the basis of his educational system.

It is evident from Skovoroda's works that the idea of knowing oneself first of all involves knowing one's nature (one's own essence), understanding the innate life program of one's soul (one's own destiny), and through oneself knowing one's people in the world of specific culture, apprehending earthly Nature and realising one's place in Nature, Culture, World and of his own free will carrying out the life program of his soul [1, p. 59-60]. In such manner, the teacher Skovoroda prepared students for self-knowledge and self-education, i.e. for independent acquisition of true effective knowledge through the development of curiosity, perseverance, critical

thinking, self awareness, as well as for a life of justice with a sense of duty and responsibility.

Conclusions. Having learnt the heritage and analysed ideas and doctrines of H. Skovoroda, we can conclude that the scientist's pedagogical viewpoints on the requirements for the system of education may be observed in cognitive learning theory, which claims a central role for conscious mental operations in learning [3, p. 48], inquiry-based learning and discovery learning. The final point to stress is that H. Skovoroda's stance on teaching principles has given foundations for recent trends in education that the classroom environment is meant to take into account learners' individual needs, motives, emotions, attitudes and interests.

REFERENCES

1. Trotsko H. Modernization of Educational Practices in Pedagogical Universities. The Modern Higher Education Review No. 2, 2017 file:///C:/Users/Helen/Downloads/37-Article%20Text-118-1-10-20180117.pdf
2. Сковорода Г. Найкраще. К.: Terra Incognito, 2017. 320 с.
3. Thornbury Scott. An A-Z of ELT (A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching). Macmillan, 2010. 256 p.
4. Laurillard D. Teaching as a Design Science. GB: Routledge, 2012. 255 p.

Урсул А. Е.

*бакалавр спеціальності 035.01 Філологія. Українська мова та література
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова*

«НЕВЛОВИМИЙ» У СВІТІ НАНОТЕХНОЛОГІЙ, АБО МІСЦЕ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В ЖИТТІ СУЧАСНИХ ЛЮДЕЙ

Постановка проблеми. Григорій Савич Сковорода є надважливою постаттю в українській історії. Діяч охоплює різні сфери культури, історії, філософії, педагогіки, літературознавства тощо. Він – незабутній «параграф» в підручнику «українського важливого викладу». Сьогодні, на жаль, більшість історичних цінностей уналежнюють до минулих явищ, процесів, які не дуже згадуються в діяльності сучасних авторів, творців, мудреців. Постать Григорія Сковороди змогла нині, у час надсучасних технологій, фігурувати як сучасне й актуальне уособлення мудрості та авторитетності.

Мета дослідження – проаналізувати сучасну інтерпретацію діяльності Григорія Савича Сковороди в соцмережах та на сторінках онлайн видань журналів.

Виклад основного матеріалу. Григорій Савич Сковорода – провідник філософії свободи і любові в історії української історії. Провідну постать в історії української літератури, філософії та історії називали «мандрівним філософом», але це не означало, що він був уособленням людини, яка протягом всього свого життя заточила себе за книжками, за роздумами, за теоріями... Наш «мандрівний філософ» понад усе цінував свою волю, право самому визначати своє життя, жити так, як йому до вподоби, спілкуватися з людьми різного віку та професій – це Григорій Сковорода вважав найбільшим щастям для себе. Значну частину свого життя Григорій Сковорода присвятив

просвітницькій діяльності серед українського народу. Він прагнув збудити «мислячу силу» в свого народу, підняти в людині все краще, закладене у неї природою й Богом, і долучати до цінностей вищих і вічних. В назві статті уживано епітет «невловимий». Використано його на основі вислову самого Григорія Савича, адже відомо, що він попросив написати на його могилі «Світ ловив мене, та не спіймав» [2, с. 1374]. Напис на могилі можна розглядати і як прощальні слова мислителя – він залишає світ, даючи останнє пояснення свого ставлення до нього – «не спіймав».

Одним з найефективніших способів проникнення у життя сучасних людей є фігурування в соцмережах та на сторінках відомих видавництв. Зображенням постаті Григорія Сковороди зацікавився український журнал Republic. Визначення своїй діяльності редакція подає таким чином: «Republic – це комунікаційна агенція, що допомагає державі та громадянам знайти спільну мову та збудувати довіру» [7].

Основна ланка будь-якої свідомої нації – це молодь. Редакція журналу наважилася на чолі з іншими діячами та міністрами опанувати терени соцмережі Instagram. В межах кампанії до 300-річчя Григорія Савича Сковороди, яке датоване груднем 2022 року, з'явився його акаунт. Про це повідомив міністр культури та інформаційної політики Олександр Ткаченко на своїй Facebook-сторінці: «Святкування 300-річчя Григорія Сковороди — одна з ключових культурно-мистецьких подій 2022 року. Ми розпочинаємо за 300 днів до дня народження філософа, щоб дати можливість українцям повною мірою відчувати глибину та важливість цієї постаті», – зазначив міністр у прес-релізі до презентації айдентики кампанії [5]. Сторінка Григорія Сковороди в Instagram має назву @skovoroda.today [6]. Її ведуть від імені 28-річного Грега – саме так Григорій підписував свої листи. Протягом 300 днів аж до дня народження філософа на сторінці публікуватимуть дописи під хештегами #СковородаМотивує, #СковородаСвяткує, #СковородаПояснює, #СковородаРекомендує, #СковородаУШоці, #SKOVORODATODAY. Перший допис розкриває мету ведення сторінки: «Всім привітик! Сковорода ака голос андерграунду на зв'язку! Ділюся з вами своїми планами. 300 днів я буду вашим ментором, ділитимуся своєю філософією, а в грудні гучно відсвяткуємо моє 300-річчя. Тож не зволікайте та підписуйтеся, чи як там у вас, у XXI сторіччі, кажуть...» [3]. «Сковорода-ментор коментуватиме події, реагуватиме на виклики сьогодення, ділитиметься власними думками та філософією, щоб усі ми зрозуміли, наскільки актуальною вона залишається в умовах сьогодення», – повідомляється на Facebook-сторінці агенції Republic, розробниці акаунта Сковороди.

Щоб достукатися до аудиторії, найкраще скористатися соцмережами [1, с. 4]. Вибір створення сторінки, де публікуються дописи від імені важливої історичної особистості як Григорій Сковорода пророкує успіх організаторам. Те, що пишуть в соцмережах, прийнято вважати сучасним, актуальним, важливим, а якщо поєднати подібний «модний трюк» з історією й її персоналіями, то успіх буде подвійним, а то й потрійним.

Висновки. Світові не вдалося «спіймати» величну постать Григорія Сковороди. Він не обмежився матеріальною дійсністю – він став уособленням чогось вічного, ідеологічного та духовного. Висвітлення особистості «мандрівного філософа» на ланках соцмереж – успішний крок в ері величних технологій. Шляхом введення у призму сучасних інтересів історії та історичних моментів організатори інтерпретують теорію та цінності в образ моди та трендів. Публікуючи цитати, думки, афоризми та інші елементи творчості Сковороди, автори дописів презентують роздуми про сучасний світ та сучасні події. Легко можна усвідомити та зрозуміти як тісно рядки автора пов'язані з темами епідемій, повстань та війни. Влучно теперішні події відтворено в другому ж після знайомства дописі «От розбудили мене через 300 років, а політична ситуація як була незрозумілою, так і лишається. Тільки 300 років тому гайдамацький рух розвивався, який був виявом боротьби народу проти феодално-кріпосницького та національно-релігійного гноблення, а зараз вчимося російській агресії протистояти... #сковородаушоці , а ви якої думки?» [4]. Отже, сучасна інтерпретація творчості нашого «невловимого генія» має чудові результати та перспективи – це модно, це історично цінно, це цікаво. Головне – такий крок у висвітленні творчості та ідей Сковороди має неабиякий вплив на користувачів соцмереж.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Осадча Галина. Соціальні мережі – зручний інструмент комунікації для старост та громад. Радник старости. Вересень, 2019 / Випуск № 3. с. 3-7.
2. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / за ред. Л. Ушкалова. Харків; Едмонтон; Торонто: Майдан: Вид-во Канад. Ін-ту Укр. Студій, 2011. 1400 с.
3. Допис №1 з офіційної сторінки Skovoroda.today. URL: https://www.instagram.com/p/CZnJirfDpC0/?utm_source=ig_embed&ig_rid=f84245fc-1374-4f7d-9f70-4b92af5619e9
4. Допис №2 з офіційної сторінки Skovoroda.today. URL: <https://www.instagram.com/p/CZq-ESpD0jC/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>
5. Допис міністра культури та інформаційної політики Олександр Ткаченко на своїй Facebook-сторінці. URL: <https://www.facebook.com/100001728355058/posts/pfbid02dkj11171XWSMfnjvbJTJfo8jgxD7GL8MGgrCPaiHu1nPeKFkBZmdimUEDf8pVbZLl/>
6. Офіційна сторінка Skovoroda.today в соцмережі Instagram. URL: <https://www.instagram.com/skovoroda.today/>
7. Офіційний сайт журналу Republic. URL: <https://republic.in.ua/ua/>

Секція II
**АКТУАЛЬНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Александров В. І.
магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань модернізації системи вітчизняної вищої освіти є здійснення якісної професійної підготовки компетентних викладачів як лідерів, організаторів й менеджерів у сфері вищої освіти. Останнє, згідно Національної рамки кваліфікацій в Україні, передбачає формування їхньої особистості як менеджерів освітнього процесу, тобто управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно, приймати ефективні рішення, демонструвати лідерську компетентність.

Проблема лідерської компетентності як міждисциплінарний феномен, будучи предметом дослідження у багатьох наукових галузях, деякою мірою висвітлювалася у дослідженнях вітчизняних учених (О. Бойко, В. Гладкова, В. Жигір, О. Хвисяк, В. Марченко, Ю. Коломійченко, Т. Кудрявцева; Н. Мараховська, С. Козловська, Г. Падурець, І. Чудаєва, Ю. Петрова, В. Лугова, О. Єрмоленко, Н. Радіна). Натомість, аналіз праць, присвячених питанням формування й розвитку лідерської компетентності керівників закладів освіти й викладачів (Міляєва, А. Машовець), державних службовців (М. Логунова, Б. Кухта, Б. Мицишин, В. Обашкіна, Л. Пашко), менеджерів, економістів і маркетингологів (О. Яценко, С. Нестуля, Бабко-Пилипенко, І. Ілюченко, С. Пінчук), лікарів (Р. Ткачук), фахівців із логістики (Є. Федорук), соціальних робітників (С. Сахно, В. Мун), офіцерів (О. Бойко, А. Видай), засвідчив, що у науково-педагогічній літературі не існує однозначного визначення терміносполучення «лідерська компетентність», що потребує певного уточнення та з'ясування.

Натомість, сутність і структура лідерської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти досліджено недостатньо, що потребувало їх уточнення й з'ясування. Також недостатньо уваги приділяється формуванню лідерської компетентності у майбутніх викладачів закладу вищої освіти, зокрема, під час опанування ними освітньо-професійних програм магістерської підготовки.

Мета дослідження – з'ясувати стан сформованості лідерської компетентності у майбутніх викладачів вищої освіти під час їхньої магістерської підготовки.

Виклад основного тексту дослідження. Осмислення теорій лідерства [2], здійснюване науковцями у різні часи і на різній світоглядній основі, дозволяють розглядати означений феномен в трьох контекстах: лідерство як

властивість та специфічна характеристика особистості; лідерство як команда; лідерство як процес, тобто лідерська діяльність [1]. З огляду на це, під лідерською компетентністю розуміється багатокомпонентне новоутворення особистості майбутнього викладача як організатора й менеджера освітнього процесу у закладі вищої освіти, що містить лідерські якості, уміння, знання і цінності, забезпечуючи його конкурентоспроможність і мобільність, професійну успішність та прагнення до постійного саморозвитку і кар'єрного зростання.

Під час проведення дослідження уточнено, що структура лідерської компетентності майбутнього викладача як організатора й менеджера освітнього процесу у закладі вищої освіти нараховує чотири компоненти:

– когнітивний, представлений знанням: сучасних теорій лідерства; психологічних особливостей лідерства; технологій командного управління; теоретичних основ ефективного лідерства; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; функціонального менеджменту; сутності емоцій та важливості управління ними в процесі взаємодії; сутності конфліктів та способів їх вирішення тощо;

– діяльнісний, ґрунтований на уміннях: управляти собою, іншими, групою; працювати з носіями різних стилів менеджменту та налагоджувати їх ефективну взаємодію; бути лідером як для колег; навчати лідерству інших, розвивати навички ефективної взаємодії, делегування; здійснювати лідерство шляхом подолання конфліктів; обирати оптимальний стиль управління та мотиваційні стратегії в роботі з колективом; генерувати продуктивні ідеї, просувати їх подальше втілення; надихати колег до реалізації продуктивних ідей тощо;

– аксіологічний, заснований на здатності: постійно рухатися вперед, приймати рішення в складних ситуаціях; домагатися поставлених завдань; визначити перспективи; встановлювати відносини співробітництва; налаштовуватися на зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів при прийнятті рішень, їх впровадженні; формувати команду; управляти персоналом і змінами тощо;

– особистісний, що сприяє вияву загальних (система ціннісних орієнтирів і ставлень до навколишнього світу й людей, емоційний інтелект, психологічна надійність, адекватна самооцінка, самосвідомість, впевненість, саморегуляція, мотивація та ін.) та специфічних (лідерська спрямованість, харизма, лідерський потенціал, закоханість і глибока зануреність у свою справу, прагнення до успіху, відповідальність, задоволення від роботи, готовність до змін, прагнення до отримання соціального визнання, задоволення від здійснення соціального впливу, самовдосконалення, впливовість тощо) рис лідера.

Результати самодіагностики рівнів сформованості лідерської компетентності майбутніх викладачів містить табл. 1.

Як видно з табл. 1, за даними самооцінки, високий рівень сформованості лідерської компетентності продемонстрували 16,50 % студентів магістратури спеціальності 011 та 14,83 % студентів магістратури спеціальності 035;

середній рівень означеної компетентності виявили 44,59 % студентів магістратури спеціальності 011 та 41,87 % студентів магістратури спеціальності 035; низький рівень лідерської компетентності показали 38,91 % студентів магістратури спеціальності 011 та 43,30 % студентів магістратури спеціальності 035.

Таблиця 1

Результати самодіагностики рівнів сформованості лідерської компетентності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Рівень сформованості компонентів лідерської компетентності	Магістри спеціальності 011	Магістри спеціальності 035
Когнітивний компонент		
низький	21,03%	25,94%
середній	57,78%	54,52%
високий	21,19%	19,54%
Діяльнісний компонент		
низький	38,25%	42,69%
середній	45,69%	43,35%
високий	16,06%	13,96%
Аксіологічний компонент		
низький	57,45%	61,25%
середній	30,30%	27,75%
високий	12,25%	11,00%
Особистісний компонент		
низький	57,45%	61,25%
середній	30,30%	27,75%
високий	12,25%	11,00%
Загальний рівень сформованості лідерської компетентності		
низький	38,91%	43,30%
середній	44,59%	41,87%
високий	16,50%	14,83%

Таким чином, проведене емпіричне дослідження продемонструвало, що реальний стан сформованості лідерської компетентності бажає бути значно кращим, оскільки по закінченні магістратури залишається досить значний контингент випускників магістратури (38,91-43,3 %), який виявляє низький рівень сформованості лідерської компетентності, що заважає набуттю ними властивостей інноваційного суб'єкта вищої освіти, зокрема, як успішного організатора та ефективного менеджера освітнього процесу.

Висновки. Аналіз результатів емпіричного дослідження, в якому прийняло участь 48 магістрантів першого та другого років навчання за спеціальностями

035 «Філологія» та 011 «Освітні, педагогічні науки» Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова, показує, що майбутні викладачі вищої школи характеризуються дещо викривленими уявленнями про значущість багатьох важливих показників лідерської компетентності, необхідних для здійснення ними функцій менеджера освітнього процесу. Зокрема, що майбутні викладачі вищої школи недооцінюють значущість рефлексивності, самосвідомості, мотивації, планування, соціальної оцінки, теоретичних знань та цінностей служіння та спільної діяльності лідера. Очевидно, це пов'язано з тим, що не розуміючи важливості цих показників в структурі лідерської компетентності, майбутні викладачі вищої школи не будуть прагнути до їхнього розвитку, що в майбутньому перешкоджатиме проявам їхнього лідерського потенціалу в професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гура Т., Романовський О., Книш А. Психологія лідерства в бізнесі: навч. посіб. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. 100 с.
2. Нестуля С. І., Нестуля О. О. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.) : навч. посіб. Полтава : ПУЕТ, 2016. 375 с.

Андрейкова І. Б.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Одеська політехніка»*

МЕХАНІЗМ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Оновлення змісту та вдосконалення технологій іншомовної освіти здобувачів закладів вищої освіти вважається в наступний час однією з пріоритетних завдань функціонування технічних, класичних та гуманітарних університетів. Останнє значно актуалізувало проблему підвищення якості професійно-педагогічної діяльності викладачів іноземних мов закладів вищої освіти, що інтегруються до загальноєвропейського освітнього простору, на чому наголошено в офіційних документах («Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Страсбург, 2002); Закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017); «Концепція мовної освіти в Україні» (2011), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2012); Указ Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015).

Необхідність реформування вітчизняної системи іншомовної освіти на рівні бакалаврських й магістерських програм підготовки здобувачів сприяло активізації лінгводидактичних та психолого-педагогічних досліджень українських науковців у контексті вияву етапів розвитку теорії і практики іншомовної освіти майбутніх фахівців різних спеціальностей (В. Андрієвська,

С. Ніколаєва, З. Цветкова, О. Цокур); дослідження психологічних засад процесу навчання іноземних мов (В. Аракін, В. Артемов, Б. Беляєв); конкретизації методичних аспектів викладання іноземних мов у різних типах закладів вищої освіти (О. Бігич, О. Варнікова, І. Костікова, О. Миролюбов, Я. Черньонков).

Натомість, питання зміни функціонально-рольових аспектів професійної діяльності сучасного викладача іноземної мови закладу вищої освіти, а також особливостей вдосконалення її внутрішніх психолого-педагогічних механізмів під час застосування новітніх освітніх технологій, досліджено не в повній мірі.

Мета дослідження полягає в конкретизації механізму рефлексивного управління як психолого-педагогічної основи ефективного здійснення професійної діяльності сучасного викладача іноземної мови технічного закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Згідно настанов сучасної педагогіки вищої школи та іншомовної лінгводидактики предметом професійної діяльності викладача іноземної мови закладу вищої освіти є процес управління «іншою» – навчально-пізнавальною та самостійно-пошуковою діяльністю здобувачів під час вивчення ними іноземної мови. Через це, сутність професійної діяльності сучасного викладача іноземної мови, виходячи із специфічних особливостей її внутрішнього психолого-педагогічного механізму, складають принципи, методи і засоби рефлексивного управління. За допомогою останніх викладач іноземної мови здатен не тільки «бачити внутрішню картину світу» своїх студентів та власної особистості як професіонала сфери іншомовної освіти, але й спроможний з більшою вірогідністю цілеспрямовано її перетворювати, поглиблювати, коректувати та розвивати. Натомість, про рефлексивне управління навчально-пізнавальною та самостійно-пошуковою діяльністю студентів йдеться лише тоді, коли викладач іноземної мови:

– ставить їх у позицію активних суб'єктів здобуття іншомовної освіти, що здійснюється у загальній системі організації індивідуальної та групової роботи на практичних заняттях з іноземної мови;

– розвиває здатність здобувачів до самоврядування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власної навчально-пізнавальної та самостійно-пошукової діяльності;

– організовує процес навчання іноземної мови як процес дослідження й вирішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії та іншомовного спілкування (діалогу) зі студентами [2, с. 111].

Аналізуючи специфіку рефлексивного управління, що лежить в основі гуманістичної, тобто особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності викладача вчені звертають увагу на те, що під час такого процесу він здійснює два види функцій: проектує предметний зміст навчально-пізнавальної діяльності студентів; конструює форми їх спільної діяльності як учасників та суб'єктів навчально-виховної взаємодії та комунікації. Крім того, підсумовують автори, рефлексивний характер управлінського механізму педагогічної діяльності виявляється і у ставленні викладача до себе. Так, починаючи активно спілкуватись зі студентами, стаючи одним з учасників діалогу з ними, викладач одночасно не втрачає контролю над собою як професіоналом, оскільки оцінює

себе як суб'єкта педагогічної взаємодії з точки зору того, якою мірою пощастить йому зорганізувати навчальний процес та якою мірою будуть активні у ньому студенти [1, с. 186].

Своєрідність діяльності викладача полягає в тому, що вона виявляється і функціонує подвійно: то в ситуації реального управління й організації навчально-пізнавальної діяльності одного або групи студентів; то в ситуації рефлексивно-критичного усвідомлення та проектування корекцій власної практичної активності за умов педагогічного процесу. Важливо, що автор пов'язує останню ситуацію з рефлексією викладачем як якості самої навчально-пізнавальної діяльності учнів, так і способу функціонування цілісного педагогічного процесу, ефективність якого, на його думку, визначається сукупністю й адекватністю управлінських дій суб'єкта педагогічної діяльності. В залежності від того, що складає домінуючий об'єкт рефлексії викладача: чи навчально-пізнавальна діяльність студентів, чи власна практична діяльність, або ж цілісна педагогічна ситуація, – управлінський аспект педагогічної діяльності може виявлятися на якісно різних рівнях спеціалізації із точно визначеним набором функцій суб'єкта управління, як-от: викладача-предметника, викладача-методиста, викладача-дослідника [1, с. 381].

Іншими словами, предмет педагогічної діяльності складають управлінські стосунки, що виникають при взаємодії викладача зі студентами у процесі підготовки, ухвалення та реалізації управлінського впливу. Такі стосунки характеризуються обміном діяльністю, що виступає як обов'язкова умова їх існування як суспільних стосунків. Обмін діяльністю відбувається безперервно, оскільки результатом діяльності керуючої підсистеми «викладач» є керуюче рішення, а у результаті діяльності підсистеми «студенти» відбувається як перетворення і розвиток їх самих, так і засвоєння ними необхідної сукупності знань, умінь та навичок.

За нашими спостереженнями, специфіка механізму рефлексивного управління, властивого професійній діяльності сучасного викладача іноземної мови, виявляється в наступному:

– мікросистема «викладач іноземної мови – студенти» є самокерованою, тобто завдяки необхідній інформації здійснюється звірення її стану із заданими параметрами мети, вносяться корективи та зміни всередину неї, що дозволяє їй зберегти свою цілісність, якісну специфіку та безперервно вдосконалюватися;

– виділення сутнісних характеристик об'єкту управління дозволяє керуючій підсистемі порівнювати поточний стан керованої підсистеми із заданим, визначити характер відхилень і на цій підставі формулювати управлінське рішення, здійснення якого повинно привести об'єкт управління до бажаного стану;

– оскільки між інформацією, що зберігається мікросистемою «викладач іноземної мови – студенти» та структурою цієї системи існує певний зв'язок, то вища організація об'єкта управління вимагає значного збільшення ступеня концентрування інформації, що зберігається, тобто у ній повинні закладатися потенційні можливості нової організації;

– кожна з підсистем рефлексивного управління відносно самостійна, характеризується досить стабільними за тривалістю та інтенсивністю зв'язками як усередині неї, так і з іншими підсистемами, що складаються у процесі самостійної діяльності вчителя й учнів;

– управління, що має місце у сфері педагогічної діяльності викладача іноземної мови, складається з розробки управлінських рішень, спрямованих на зміну станів різних підсистем, типу «окремий студент», «конкретний курс» тощо, з урахуванням їх особливостей та щільності прямих і зворотних зв'язків;

– наявність взаємовпливу підсистем у межах мікросистеми «викладач іноземної мови – студенти» полягає у тому, що якість управління в одних підсистемах впливає на якість функціонування як в окремих підсистемах, так і системи в цілому; жодне управлінське рішення не може бути ефективним, якщо в його основі немає точного знання про стан керованого та керуючого об'єктів.

Висновки. Рефлексивне управління, будучи іманентною, необхідною, атрибутивною рисою лише такої професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови, яка надає організації процесу іншомовної освіти суб'єкт-суб'єктного характеру, проявляється у вигляді цілеспрямованого переведення мікросистеми «викладач-студент» з імперативного способу комунікативної взаємодії в інший – особистісно зорієнтований формат, що більшою мірою відповідає гуманістичній меті навчання іноземної мови. Через це в площині здійснення професійно-педагогічної діяльності викладачів іноземної мови закономірно об'єктивують себе функції рефлексивного управління: планування, організація, координація, стимулювання, активізація й моніторинг якості іншомовної освіти, так і неминуче повторювані етапи управлінського циклу: підготовки, прийняття, практичного виконання й контролю якості прийнятих педагогічних рішень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Москва, 1994. 425 с.

2. Трубицына О. М. Рефлексивное управление как неотъемлемое свойство педагогической деятельности учителя. *Науковий вісник ПДПУ ім.К.Д.Ушинського*. Одеса, 2000. Вип. 1-2. С. 115-120.

Березовська А. В.

*магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена тим, що українська система навчання перебуває на стадії стрімкого росту та має гостру потребу у самостійних та творчих особистостях. Професійна діяльність будь якого фахівця насичена як звичними, так і незапланованими, мінливими ситуаціями, які потребують оперативного прийняття рішення, неоднозначності

в інтерпретаціях подій, пов'язані з неочікуваною поведінкою людей. Зазначене вимагає від фахівців володіння глибокими професійними знаннями, вміннями обговорювати й обмірковувати професійні проблеми; аргументувати власні позиції, приймати рішення та доводити їх до відома партнерів; організовувати професійний безпосередній та опосередкований діалог з колегами, партнерами, обирати поведінкові стратегії, адекватні професійній комунікативній ситуації та ін. Оволодінню зазначеними вміннями сприяє впровадження інтерактивних технологій навчання [3].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати стимулюючі засоби активізації пізнавальної діяльності здобувачів під час реалізації інтерактивних технологій навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Відмінність інтерактивного навчання від будь-якого іншого, більш традиційного, полягає в тому, що забезпечується навчальна взаємодія не лише між викладачем та студентами. Самі студенти також активно взаємодіють між собою у пошуках і створенні нового знання або в процесі формування та розвитку нових навичок і вмінь. При цьому саме взаємодія між тими, хто навчається, виходить на перший план замість взаємодії за схемою викладач ↔ студенти, як за традиційного навчального процесу. Доцільність упровадження інтерактивних технологій навчання обумовлена можливістю трансформації навчального процесу (завдяки їх реалізації) у співнавчання, взаємонавчання (колективне, мікрогрупове, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Спільна навчальна діяльність, розмаїття способів навчальної взаємодії (робота в парах, ротаційних трійках, мікрогрупах, робота за карусельним принципом, робота в малих групах) максимально підвищують активність і внесок кожного учасника, допомагають уточнити власні уявлення, оцінні судження, усвідомити почуття і ставлення, стимулюють вільний обмін думками; розвивають навички активного слухання, співпереживання, співробітництва, упевненої поведінки і толерантності; стимулюють розвиток й самовдосконалення емоційної стійкості й чутливості, гнучкості спілкування, емпатійності, рефлексивності тощо.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності із цілком конкретними й прогнозованими цілями. Одна з таких цілей – створення комфортних умов навчання, таких, при яких учень відчуває продуктивність процесу навчання [1]. Освітній процес полягає не в автоматичному викладенні навчального матеріалу. Насамперед він обов'язково вимагає напруженої розумової роботи людини і її власної завзятої участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація самі по собі ніколи не дадуть належних, обґрунтованих знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання. На сьогоднішньому етапі розвитку в освіті об'єктивним є пріоритет загальнолюдських цінностей. Згідно з особистісним підходом до організації освітнього процесу в центрі уваги знаходиться той, хто вчиться.

Ми вважаємо, що сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної взаємодії всіх учасників, які включені в активну пізнавальну діяльність. Студентам пропонується

вирішувати певні проблемні ситуації, що сприяє формуванню у них різноманітного досвіду, необхідного під час майбутньої професійної діяльності. Навчання у співробітництві, робота в команді, колективні способи навчальної роботи забезпечили вимушену навчально-пізнавальну активність і високий рівень навчальної комунікації студентів. Стимулюючими засобами для активізації пізнавальної діяльності студентів під час реалізації інтерактивних технологій навчання є використання різноманітних методів.

Метод емоційно-морального стимулювання – спосіб викликати у студентів моральні переживання шляхом включення моральних ситуацій, прикладів. Прийомами служать: підбір змісту матеріалу; приклади і факти моральності фахівця (з життя та художньої літератури); художність, яскравість, емоційність викладення матеріалу.

Метод зацікавлення – спосіб створення ситуації зацікавленості за допомогою прикладів, дослідів, парадоксальних фактів, які викликають позитивне ставлення до навчальної діяльності. До цього методу відносять: прийом цікавих аналогій, зіставлення наукових та життєвих фактів; розкриття подробиць із життя відомих людей; розповіді про застосування в сучасних умовах різноманітних передбачень наукових фантастів; прийом «еврика» – створення ситуації самовідкриття істини; постановка проблемних запитань, поява нових деталей; показ цікавих дослідів, грандіозність цифр, які у разі вмілого їх зіставлення та переконливості прикладів викликають глибокі емоційні переживання у студентів.

Метод створення ситуацій новизни у навчанні – передбачає не тільки наближення змісту до найважливіших наукових відкриттів, досягнень культури та міжнародного життя, а й подання змісту як невідомого, нового для сприйняття студентами. Прийоми: спеціальні приклади, факти, ілюстрації, що викликають особливий інтерес, вказують на нові аспекти вже відомих студентам явищ, способів діяльності та ін.

Метод емоційного сплеску та заохочення – спосіб емоційної підтримки, підбадьорювання, заохочення студентів до дій за допомогою слів, жестів, міміки, що створює атмосферу відкритості, довіри. Викладач демонструє свою готовність допомогти студенту, оскільки впевнений у його силах, здібностях, і дає зрозуміти, що студент на правильному шляху [2].

Висновки. Доведено, що інтерактивні методи, мають виняткову важливість під час вивчення іноземної мови які потребують спілкування, розміркування тощо.

Визначено, що стимулюючі засоби відіграють головну роль в процесі активізації пізнавальної діяльності студентів під час реалізації навчального процесу вивчення іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К., 2002. 135 с.
2. Коваль Т. І., Сисоєва С. О., Сущенко Л. П. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посібник . К.: Видавничий центр КНЛУ, 2009. 380 с.

3. Вишнеvsька У. Методика використання кооперативно-інтерактивних технологій у навчанні лексики на середньому етапі. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*: матеріали тез доп. ІХ міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (14 трав. 2020 р.). Хмельницький: «Термінова поліграфія», 2020. С. 88-89.

Бойчев І. І.

*канд. пед. наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтва
Ізмаїльський державний гуманітарний університет,*

КРЕАТИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО Й ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. В умовах модернізації сучасної системи вищої освіти відбувається формування нової парадигми гуманітарного розвитку здобувачів, визначальним вектором якої стає особистість, здатна до актуалізації свого морально-духовного, інтелектуально-творчого й професійного потенціалу. Особливо актуальними означені процеси постають у сфері підготовки майбутніх фахівців з мистецької, зокрема музичної освіти. Згідно сучасних нормативних документів (Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Концепції «Нова українська школа» та ін.), університетська підготовка майбутніх фахівців з мистецької галузі має відповідати державним стандартам якості. Зумовлено це тим, що музична освіта, будучи вдосконаленою шляхом упровадження інноваційних технологій навчання, сприятиме розвитку інтелектуально й творчо розвиненого фахівця, здатного нестандартно мислити й знаходити оригінальні способи розв'язання завдань у нових та кризових ситуаціях.

Попри те, що теорія професійної підготовки фахівців з мистецької галузі має суттєві напрацювання (В. Мороз, Н. Овчаренко, С. Олійник, А. Растрігіна та ін.), проблема розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх педагогів-музикантів у процесі бакалаврської та магістерської підготовки висвітлена недостатньо, а наукові публікації щодо окреслених питань розкривають лише деякі її аспекти.

Мета дослідження – розкрити можливості креативного освітнього середовища як чинника розвитку інтелектуально-творчого й професійного потенціалу фахівців з музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукових джерел дає підстави для розуміння того, що розвиток інтелектуально-творчого потенціалу фахівців з музичної освіти під час їхньої професійної підготовки є актуальною проблемою сучасної теорії та практики, конструктивне вирішення якої зумовлено необхідністю створення певного – креативного освітнього середовища, яке має стати «умовою для ефективного саморозвитку, самовиявлення, самореалізації особистості, її успішного професійного становлення» [117, с. 10]. Останнє являє

собою систему впливів та умов формування особистості, яка характеризується творчим змістовим наповненням; поєднанням інноваційних та традиційних форм і методів навчання; залученням її до різноманітної проектної й соціокультурної діяльності, наповненої пошуково-дослідницькими й проблемними ситуаціями, що демонструє табл. 1.

Таблиця 1

Характеристика типів освітнього середовища

<i>Тип освітнього середовища</i>	<i>Автори</i>
– <i>інноваційне освітнє середовище</i> – педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності провідних суб'єктів мистецької освіти, що сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості	Ю. Шапран, О. Шапран
– <i>креативне освітнє середовище</i> – це середовище, у якому відбувається всебічний гармонійний розвиток особистості у процесі навчання, виховання через збереження й покращення фізичного, духовного, емоційного, естетичного, інтелектуального здоров'я, дисципліну та обов'язковість, здатність імпровізувати, креативно мислити, удосконалювати себе	Л. Петришин
– <i>творче, особистісно зорієнтоване освітнє середовище</i> – сукупність органічно поєднаних системоутворювальних умов для розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з урахуванням їх індивідуальних особливостей, самовдосконалення й самореалізації, формування креативного й критичного мислення тощо на засадах діалогічної взаємодії викладача й студентів із метою їхньої якісної підготовки до професійного самовиявлення	О. Риженко
– <i>інтелектуально-творче освітнє середовище</i> передбачає забезпечення освітнього процесу проблемністю, процесуальністю, сприятливим мікрокліматом освітньої діяльності, творчою атмосферою, наповненою інтелектуальним змістом	С. Єфіменко

Отже, як доводить табл. 1, креативне освітнє середовище є умовою, яка забезпечує морально-психологічний комфорт комунікативної взаємодії провідних учасників вищої освіти, де кожен з них здатен змінити власну позицію, створити новий проєкт діяльності на основі розвитку свого досвіду, активізуючи внутрішні механізми самоорганізації та творчої самореалізації. Розвивальний ефект креативного освітнього середовища забезпечується наявністю трьох структурних компонентів, а саме:

– просторово-предметного компонента, що має забезпечувати різновид просторових умов, пов'язаність їх функціональних зон, змогу оперативного змінення, керованість і відповідність із життєвими виявленнями;

– соціального компоненту, який має забезпечувати взаєморозуміння й задоволеність усіх суб'єктів міжособистісними стосунками та долученням до роботи в команді;

– психолого-дидактичного компоненту, що має забезпечувати відповідність цілей навчання, його змісту й методів індивідуальним, психологічним, фізіологічним і віковим властивостям особистості [1, с. 151].

Як демонструє досвід найкращих викладачів кафедри музичного та образотворчого мистецтва, накопичений у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, створенню креативного освітнього середовища сприяє низка наступних методів навчання фахівців з музичної освіти:

– метод ілюстрації творів музичного мистецтва, який передбачає виконання уривку твору педагогом, що дає змогу студенту отримати перше враження, ознайомитись з його жанровими та стильовими ознаками, із манерою виконання, що слугує напрямом його подальшої самостійної роботи над твором;

– метод вербалізація художніх образів музичних творів, який зорієнтовано на досягнення глибшого усвідомлення студентом їх внутрішньої сутності, смислового наповнення, стимулюючи розвиток його творчої уяви, емоційно-почуттєвої сфери та активізуючи механізми художньо-образного мислення [1, с. 108];

– метод інтерпретаційного опрацювання музичних творів, що дає змогу студенту зрозуміти прихований автором у нотних знаках його художній сенс, а також відчутти, пережити та відтворити художній задум музичного твору у власній інтерпретації, сприяє творчому підходу до роботи на твором, розвитку художньої уяви, емоційної сфери, художньо-творчого мислення, творчих здібностей [4, с. 281];

– метод імпровізації, передбачаючи музикування з метою розвитку музичного слуху, ритму, пам'яті, творчого мислення, творчої фантазії, емоційної розкритості, безпосередності, відкритості, сприяє процесу відтворення музичного твору в момент виконання, передбачаючи творчий підхід студента до виконання твору (за рахунок зміни динаміки, агогіки, темпу і т. д.) під час його презентації [2, с. 181];

– метод співпереживання, активізуючи різноманітні емоційні стани музичної свідомості, що позитивно впливають на процес пізнання закономірностей і тенденцій розвитку музичного мистецтва, сприяє якості процесу спілкування студента з творами музичного мистецтва, а також досягненню ним вищих рівнів духовності [3, с. 228], збагачуючи духовну та емоційно-почуттєву сферу особистості, виховуючи певні моральні якості, цінності і власну позиції майбутніх педагогів-музикантів.

Висновки. Як доводить наш власний музично-педагогічний досвід, креативне освітнє середовище цілком сприяє розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх фахівців з музичної освіти, ознаками якого є: умотивованість досягнення ефективних результатів у професійній діяльності, прагнення здобувати необхідні загальнокультурні та фахові компетенції, спрямованість на самовдосконалення в мистецькій галузі; ґрунтовні загально-

гуманітарні та спеціалізовані знання, здатність до художньо-творчого мислення та образної уяви, готовність плідно застосовувати художньо-естетичні знання; наявність інтересу до творчого пошуку, прагнення до творчого самовиявлення, продуктивність інтелектуально-творчої діяльності в процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лобода О. Є. Вплив освітнього середовища на розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 2019. Вип. 180. С. 189–194.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
3. Черкасов В. Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: підручник. Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, Х.: ФОП Озеров, 2017. 316 с.
4. Щолокова О. П. Новітні підходи та технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін. *Innovative processes in education: collective monograph*. Lodz, Poland: AMEET Sp. z o.o., 2017. P. 238–246.

Вейландє Л.В.-В.

*канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми. Актуальність неперервної освіти дорослих у сучасному світі обумовлена тим, що знання, а також мотивація до їх постійного оновлення, стає загальнолюдською цінністю, важливим фактором соціального розвитку, засобом підвищення конкурентоспроможності та ефективності на ринку праці. Разом з цим, освіта дорослих як галузь професійного навчання, стикається з низкою проблем, які уповільнюють процес розвитку цього напрямку освіти, впливають на соціальний та економічний рівень розвитку держави, рівня освіченості та кваліфікованості населення. Це вимагає перед системою освіти, педагогічною науковою певних рішень, з одного боку – ґрунтовних наукових досліджень, з іншого – організаційних та змістових перетворень освітнього процесу відповідно до вимог, психолого-педагогічних особливостей суб'єктів навчання.

Мета дослідження полягає в аналізі специфіки організації навчання дорослих з урахуванням психолого-педагогічних особливостей суб'єктів навчання.

Виклад основного матеріалу. По-перше, наявні проблеми та складність їх вирішення науковою спільнотою пов'язана з багатовимірністю поняття «доросла людина». Так, згідно документами Генеральної сесії UNESCO 1876 року дорослою людиною можна вважати «людину, яка визнана дорослою у тому суспільстві, до якого вона належить» [2]. Якщо брати наукове визначення, то дорослість розглядають, як «період неперервних змін та росту, як постійний й нескінченний процес дорослішання» та «період життя людини, який настає

після юнацтва та визначається шістьма ознаками: хронологічним віком, психофізіологічною дорослістю, соціальною зрілістю, повною громадянсько-правовою дієздатністю, економічною самостійністю, включенням до професійної діяльності» [1]. Також у андрагогічних дослідженнях можна зустріти спроби розділити розуміння феномену дорослості на соціологічне та психологічне. Так, М. Ноулз, який стоїть у витоків андрагогіки як науки, визначає дорослу людину «як таку, яка грає дорослі ролі (робітника, партнера у стосунках (чоловік, дружина), батька/матері, відповідального громадянина та інші», тобто таке визначення близьке до соціологічного розуміння дорослішання. З точки зору психологічного аспекту поняття «доросла людина», цікавим є визначення Б. Г. Ананьєва, Дж. Бірена «має наступні ознаки: хронологічно вміщується до періоду від 16(18) до 45 (65); має певні анатомо-фізіологічні та психічні характеристики, відмінні від попереднього етапу; визнає себе як самостійну особистість, яка виявляє прагнення до самореалізації у професійному та громадському житті; має змогу на осмислення та реалізацію власного життєвого досвіду; навчальна діяльність в значній мірі обумовлена часовими, професійними, просторово-соціальними умовами» [3]. Така, різниця у розумінні сутності поняття призводить й до наявності проблем у розробці механізмів організації професійного неперервного навчання, розробки методики та технології навчальної роботи з такою категорією.

Низка змістових відмінностей між дорослою та молодого людиною роблять неможливим перенесення методик та підходів до організації навчання, які були накопичені традиційною педагогікою вищої школи, особливо у змішані аудиторії де присутні суб'єкти навчання різного віку та різного рівня освітніх запитів. Рішення цієї проблеми пропонує андрагогіка, як альтернатива традиційного педагогічного підходу. Так, андрагогіка пропонує визнавати «дорослого учня» колегою викладача, людиною яка вносить до процесу навчання сутнісну долю власного попереднього досвіду навчання; вимагає обговорення змісту навчального плану та доступність викладача, як консультанта навчального процесу; визначення результатів навчання через співпрацю, на основі співробітництва та обміну ідеями.

Дж. Бернардин та Дж. Рассел виділяють наступні психолого-педагогічні характеристики «дорослих учнів». Сприйняття себе – на відміну від молодших студентів, визнають себе здатними самостійно вирішувати спрямованість власного розвитку, бажають визнання цієї здатності. Практичний досвід – володіють практичним досвідом, який привносять до навчального процесу; такий досвід дає можливість самостійно обирати зміст та темп власної підготовки. Готовність до навчання – усвідомлюють власні професійні потреби, здатні самостійно визначати послідовність етапів оволодіння теоретичними/практичними знаннями. Часова перспектива – зацікавлені у негайному використанні отриманих знань/навичок, спрямовані на негайне використання у професійній діяльності, від якої не відмовляються під час навчання. Досвід навчання – на фоні того, що вже мають досвід попереднього навчання, мають власне розуміння як повинен бути організований процес їх навчання (вимогливі, критичні) [4]. Такі особливі характеристики дорослих як

суб'єктів навчання призводять до того що у фокусі андрагогіки стає роль та функція самого суб'єкту навчання, особливості його взаємодії з іншими елементами дидактичної системи.

С. І. Зимня, проводячи аналіз навчання дорослих, виділяє наступні особливості цього процесу: «дорослому учню» належить ведуча роль в процесі навчання; доросла людина прагне самостійності, самореалізації, самокерування у всіх сферах життя, в тому числі й у навчальній діяльності; дорослий учень володіє досвідом, який може бути використаний під час його навчання; метою навчання для «дорослого учня» є рішення важливої професійної, життєвої проблеми, яка є мотивом навчання; у такому навчання він вимагає швидкого використання результатів навчання на практиці; процес навчання дорослих повинен бути організований як спільна діяльність викладач-дорослий [4].

Слід також розуміти, що вік суб'єктів навчання напряму впливає на психічну здатність до навчання, тобто на рівень розвитку (функціональності) таких психічних процесів, як пам'ять, мислення, увага та інші. Згідно з експериментальними даними у вікових груп зрілості (18-40 років) спостерігається нерівномірність у розвитку як окремих видів мислення, так і мислення в цілому. Практичне мислення має найвищі показники розвитку у віці 31-32 і 34-35 років. Оптимуми в розвитку логічного мислення припадають на вік 20, 23, 25 і 32 роки. Оптимуми в розвитку образного мислення виявлені у віці 20, 23, 25, 32, 35 і 39 років. У розвитку вербальної короткочасної пам'яті на слух виявлено два періоди: найбільш високі показники розвитку припадають на вік 18-30 років і низькі з тенденцією зниження – на вік 31-40 років. Образна пам'ять піддається найменшим змінам з віком. Вербальна довготривала пам'ять відрізняється великою постійністю у віці 18-35 років і зниженням рівня розвитку від 36 до 40 лет [3].

Дані, отримані в результаті ряду експериментів (О. М. Леонт'єв, М. О. Рибніков, Е. О. Фарапонова, О. Ф. Лазурський та інші), дозволили виділити важливі закономірності: вербальна та образна пам'ять у дорослих не втрачає свого значення; у дорослих людей особливу роль набуває практичне мислення, розвиток якого пов'язаний з навчальною і трудовою діяльністю людини; вплив фактору на різні сторони функціонування психічних процесів дорослого можна компенсувати за рахунок фактору освіти [3].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що розвиток таких функцій, як мислення, увага та пам'ять у дорослих людей обумовлюється в першу чергу такими факторами, як освіта, його життєвий досвід, навчальна і трудова діяльність. Врахування особливостей розвитку цих функцій дозволить зробити процес навчання дорослих найбільш ефективним. Врахування особливостей мислення, уваги і пам'яті безсумнівно сприяє підвищенню рівня ефективності навчання, а отже є одним з принципів інтенсифікації процесу навчання.

К. Фопель, проводячи аналіз психологічних основ та принципів навчання дорослих, визначає, що у галузі освіти дорослих та у сфері організаційного розвитку необхідно впроваджувати такі зміни як: зменшення домінуючої ролі викладача та освітньої системи взагалі; використання у навчальному процесі взаємодії суб'єктів навчання (викладач – «молодший студент» – «дорослий

студент», «дорослий студент» – «молодший студент»), при чому така взаємодія збагачує досвід усіх суб'єктів навчання; практична орієнтованість навчання, з використанням досвіду «дорослих студентів».

Питання практичної орієнтованості професійного навчання для більшості представників андрагогіки є одним з ключових у розробці ефективної моделі навчання дорослих. Так, як відповідь на потребу орієнтації на практику, була запропонована чотирьохфазна модель процесу навчання та засвоєння теоретичних/практичних знань, навичок. Вона була розроблена Д. А. Колбом та запропонована саме для навчання дорослих (Experiential Learning Model). Основа цієї моделі це навчання на основі чотирьох способів навчання: через досвід, через спостереження та рефлексію, на основі абстрактної концептуалізації, через активний експеримент. Також, було визначено, що відповідно до особливостей темпераменту, попереднього досвіду, сформованих моделей професійної або навчальної поведінки кожен з «дорослих студентів» обирає найбільш придатну для себе модель. В цілому ж з урахуванням психолого-педагогічних особливостей суб'єктів навчання освіта повинна будуватися на послідовності етапів «виконання», «осмислення»; такі етапи повинні повторюватися до моменту усвідомлення суб'єктом навчання сформованості навичку та подальшого переходу на наступний етап. Така модель органічно спирається на людиноцентрований підхід К. Роджерса, який стверджує, що людина від природи має великий потенціал до навчання; навчання буде ефективним, коли воно буде актуальним для учасника; практичне навчання буде можливим, коли суб'єкт навчання буде зберігати відкритість до нового, а це можливе лише за активної участі самого суб'єкта [5].

Висновки. Визначені психолого-педагогічні особливості дорослих як суб'єктів навчання призводять до необхідності наступних рекомендацій:

- роль викладача, який працює з дорослими, полягає в підтримці, стимулюванні потреби у навчанні та саморозвитку, а не в наданні інформації.
- слід включати в навчальний процес досвід дорослих, роблячи його складовою частиною загального процесу навчання.
- знання, які отримуються під час навчання, повинні негайно знаходити практичне застосування в діяльності.
- педагогіка партнерства – це єдино можлива форма взаємодії між викладачем і дорослим учнем.
- викладач, працюючи зі зрілими особистостями, повинен сам бути зрілою особистістю, вміти сприймати світ з різних точок зору і бути толерантним до інших думок.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головатий М. Висока освіта впродовж життя. URL: [http://www. personal-plus.net/188/1154.html](http://www.personal-plus.net/188/1154.html)
2. Мартіросян О. І. Перспективи розвитку освіти дорослих у контексті Європейської інтеграції. К., 2007. Вип. 4. С. 78–84.
3. Огієнко О. І. Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих: метод. Рекомендації. Суми: Сумський ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. 40 с.

4. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / За заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І. Ф. Прокопенка. Харків: ФОП Бровін О. В., 2020. 546 с.

5. Rogers, A. Teaching Adults. 3rd ed. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 2002.

Голубенко Л. М.

декан факультету романо-германської філології,

Голубенко Н. Ю.

доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри німецької філології

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 035 ФІЛОЛОГІЯ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ 035.043 ГЕРМАНСЬКІ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (ПЕРЕКЛАД ВКЛЮЧНО), ПЕРША – НІМЕЦЬКА З ВРАХУВАННЯМ ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку загальноєвропейського освітньо-дослідницького простору, які призвели до інтеграції та уніфікації форм, змісту та рівнів іншомовної освіти відповідно нових вимог («Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання»), вимагають значного оновлення змісту та навчально-методичного забезпечення освітньо-професійних програм підготовки здобувачів спеціальності 035 Філологія, яка здійснюється на факультетах іноземних мов та факультетах романо-германської філології у вітчизняних закладах вищої освіти. При цьому, іншомовну фахову освіту, яка, зокрема, здійснюється зі спеціалізації 035.043 германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька, тлумачать як: один із пріоритетів у державній освітній та мовній політиці; як сучасну концепцію підготовки фахівців престижних професій, яка враховує нові суспільні реалії, пов'язані з розвитком глобалізації та розширенням діалогу культур, необхідним підґрунтям якого є більш інтенсивне використання іноземних мов; як чинник конкурентоспроможності та соціально-професійної мобільності будь-якого фахівця на сучасному ринку праці [2, с. 9].

Попри численну кількість наукових розвідок, які засвідчують про наявність певної теоретично бази для вдосконалення якості професійної підготовки бакалаврів і магістрів з германської філології, питання її подальшої модернізації на засадах врахування інноваційно-педагогічного досвіду університетів Німеччини, досліджено не в повній мірі.

Мета дослідження – виокремити найбільш перспективні заходи для подальшої модернізації вітчизняної університетської освіти майбутніх фахівців з германської філології з огляду на інноваційно-педагогічний досвід університетів Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система професійної підготовки бакалаврів і магістрів філології в Німеччині – країні старовинних університетських традицій, у якій першими студентами Гейдельберга був складений знаменитий студентський гімн «Gaudeamus», відрізняється своєю високою якістю. Зокрема, лідером за міжнародною мобільністю студентів визнано Університет ім. Отто Фрідріха, розташований у місті Бамберг, який, будучи одним із найстаріших закладів вищої освіти Баварії, заснованим у 1647 році як Академія Ottoniana [1, с. 204], в наступний час в рамках функціонування Інституту германістики забезпечує підготовку фахівців за двома основними напрямками: «Літературознавство» і «Мовознавство». При цьому, здобувачі мають можливість стажуватися в межах чотирьох спеціалізацій: «Мовознавство німецької мови», «Новітня німецька література», «Старонімецького література», «Лінгводидактика, література та засоби масової інформації». За цими спеціалізаціями щорічно навчається близько 1300 студентів денного відділення під керівництвом 10 професорів, які входять до складу кафедри літературознавства та кафедри засобів масової інформації. Освітня програма забезпечує засвоєння фундаментальних і систематизованих знань у галузі німецької мови та літератури, передбачаючи освоєння базових, комбінованих і поглиблених змістовних модулів із профільюючих дисциплін («Новітня німецька література», «Медіавістика німецької мови», «Мовознавство») [3].

Навчання за програмою Bachelor Germanistik становить 6 семестрів. При цьому, програма Bachelor Germanistik при виборі германістики як основної дисципліни (BA – Hauptfach 75 ECTS) передбачає освоєння трьох основних предметів: «Нова німецька література», «Давня німецька філологія» та «Мовознавство». Структура кожного з цих предметів складається з базового (початкового) і основного модулів, успішне складання яких обов'язкове протягом перших двох семестрів навчання. У межах вивчення предмета «Аналіз тексту» бакалаврам пропонують для оволодіння практико-орієнтовані модулі (базовий і основний), тісно пов'язані з дисциплінами «Літературознавчий аналіз» і «Дидактика німецької мови та літератури». При виборі германістики як прикладної дисципліни (BA – Nebenfach 45 ECTS) передбачається вивчення тих самих наукових дисциплін, але у межах їх академічної свободи, тобто за особистим вибором [4].

Суттєво, що вивчення профільних дисциплін передбачає поетапне й систематичне занурення бакалаврів-германістів у предмет майбутньої професійної діяльності, починаючи з базового модуля, через проходження комбінованого модуля до освоєння поглибленого модуля. При цьому діють такі правила: студент не отримує ECTS-пункти без посвідчення про певний вид навчальної роботи, виконаної ним; один ECTS-пункт відповідає 30-годинному обсягові роботи, виконаної студентом самостійно. При цьому враховуються всі види робіт, за кожен семестр студент повинен набрати близько 30 ECTS-пунктів, а в цілому за термін навчання в бакалавраті – 180 ECTS-пунктів [3].

В навчальному плані підготовки бакалаврів-германістів передбачено проходження спеціальної – модульної практики, мета якої полягає у сприяттні розвитку їх пізнавальної самостійності, формуванню в них навичок самоосвіти

та вміння працювати з урахуванням індивідуальних способів опрацювання навчального матеріалу за наведеними вище дисциплінами. Серед завдань модульної практики бакалавра-германіста виокремлюють такі: актуалізація, засвоєння й систематизація знань із теоретичних основ виучуваних профільних дисциплін і певних умінь, які відповідають належному рівню професійної компетентності майбутнього германіста, необхідних для успішного вирішення професійних завдань; забезпечення усвідомленого й самостійного досягнення тими, хто навчається, необхідного рівня теоретичної і практичної підготовленості до вирішення професійних завдань та виконання відповідних виробничих функцій; розвиток у бакалаврів умінь і здібностей, а також готовності до професійної телекомунікації через мережу Інтернет [4].

Характерно також те, що бакалаврська робота, розрахована на 12 ECTS-Punkte, передбачає 5 годин щотижневої самостійної роботи студента протягом останнього семестру навчання та відвідування трьох консультацій у наукового керівника. Вона повинна мати обсяг 30-40 сторінок і захищатися 1 годину в присутності комісії, яка складається з 2 викладачів факультету та 3 викладачів, які працюють в інших ЗВО. При цьому акцентується увага на тому, що бакалаврська робота є заключним етапом навчання студента за освітньою програмою бакалавра, що має за мету систематизацію, закріплення й розширення теоретичних знань за відповідним напрямом та набуття навичок практичного застосування цих знань при вирішенні конкретних науково-дослідних і професійних завдань [4].

Варто зауважити, що високу якість професійної підготовки бакалаврів і магістрів за германської філологією здавна гарантував Берлінський університет імені Гумбольдта (Humboldt-Universität zu Berlin) – найстаріший із чотирьох університетів Берліна (Alma Mater Berolinensis), заснований 16 серпня 1809 року. Серед 16 професійних кваліфікацій високий рейтинг займають професії перекладача і філолога, що охоплюють 12 іноземних мов (давньогрецька, арабська, китайська, англійська, французька, італійська, латина, польська, російська, чеська, іспанська, угорська, турецька), з яких 4 – східноєвропейські [5]. Бакалаврський і магістерський ступені присвоюють за 60 напрямками, з яких деякі визнають другою спеціальністю.

Самостійно-дослідницька діяльність бакалаврів розглядається в контексті провідних ідей Гумбольдта [1, с. 186]. Її суть вбачають у рефлексивному пізнанні, що супроводжується інтенсивним застосуванням сил власного розуму за допомогою самостійної чи спільної діяльності викладача й студента як суб'єктів наукового пізнання. В основу викладання покладено принцип, який виключає передачу незмінного за своїм складом багажу знань, зафіксованих у роботах авторитетних учених. Вважається постулатом дидактичної взаємодії те, що не певна істина, а лише самостійне дослідження дозволяє опанувати предмет досліджуваної науки. У сучасній інтерпретації це означає, що в навчанні слід спиратися не на ілюстративно-пояснювальні, а виключно на проблемні, евристичні та дослідницькі методи. Наприклад, в університеті Гумбольдта за напрямом підготовки бакалаврів-германістів із можливістю спеціалізації «Німецька як іноземна і друга мова» передбачено проходження 2-

З базових модулів, кожен з яких охоплює вивчення десяти предметів на вибір. Із переліку цих предметів потрібно обов'язково відвідати половину. При цьому кожен студент має право самостійно обирати предмети, які його цікавлять, і складати власний навчальний графік. Для того щоб модуль було зараховано, необхідно успішно написати всі контрольні роботи та отримати достатню кількість сертифікатів із конкретною оцінкою знань (Scheine) [5].

Отже, осмислення зазначеного вище дає всі підстави для висновку, що в добу євроінтеграції значними є досягнення університетів Німеччини стосовно організації й вдосконалення професійної підготовки бакалаврів та магістрів з германської філології. Це уможлиблює охарактеризувати її як демократичну, гуманістичну, ступеневу, відкриту та варіативну. Ця підготовка відбувається на засадах особистісно й діяльнісно орієнтованого навчання германістів, яке має теоретико-прикладний характер. Принципи автономії й самоуправління, політичного та світоглядного плюралізму, співпраці викладача і студента, їх академічної свободи, а також тісного зв'язку науки й освіти є провідними в системі університетської освіти Німеччини.

Висновки. З огляду на інноваційно-педагогічний досвід університетів Німеччини, перспективними для подальшої модернізації вітчизняної університетської освіти майбутніх фахівців з германської філології вважаються наступні шляхи і засоби: узгодження обсягу та змісту фахової підготовки з відповідними європейськими стандартами; перегляд змісту навчальних дисциплін на основі міждисциплінарності знань; надання переваги практичній орієнтації знань; удосконалення співвідношення компонентів теоретичної та практичної професійної підготовки; розширення обсягу та змісту практичної підготовки; розширення програм з додатковими предметами за вибором; застосування інтерактивних та нестандартних форм організації навчального процесу (спеціалізовані семінари із залученням суперпрофесіоналів; тренінги; заняття з використанням відеозаписів власних заходів; семінари з моделювання та імітації ситуацій; інтегровані заняття); запровадження стажування в країнах, мова яких опановується, згідно активізації процесу академічної мобільності здобувачів.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ідея університету : антологія /упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. Львів: Літопис, 2002. 290 с.
2. Колесниченко Н.Ю. Професійна підготовка бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти: теоретичні і методичні засади: монографія. Одеса: ВМВ, 2014. 312 с.
3. <http://www.uni-bamberg.de/germ-lingdaf>
4. <http://www.uni-bamberg.de/ba-germ/Modulhandbuch>
5. <http://www.hu-berlin.de/studium/lust/lehrer>

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ЯК ПРОГРАМНОГО РЕЗУЛЬТАТУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Глобалізаційні, інформаційні та геополітичні процеси, інтенсифікація крос-культурної комунікації й розширення напрямів транскордонної співпраці, розвиток ринкових відносин, економічні та соціальні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, зумовлюють потребу у висококваліфікованих фахівцях із перекладу, а також зростання попиту на якісні перекладацькі послуги. Переосмислення соціальної ролі перекладача та його функцій у сучасному суспільстві знань умотивовує необхідність модернізації системи професійної підготовки перекладачів в Україні на тлі сучасних реалій, тенденцій розвитку світових освітніх систем, міжнародних стандартів.

Професійна підготовка перекладачів в Україні регульована низкою нормативно-правових актів й офіційних документів (Закони України «Про освіту» (2017 р.) та «Про вищу освіту» (2014 р.), постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (2015 р.), «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015 р.), листи й накази Міністерства освіти і науки України, «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» (2012 р.), «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.) й ін.) та ґрунтована на положеннях міжнародних освітніх документів («Стратегія європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки до 2020 року» (ET-2020) (2009 р.), «Європейські стандарти і рекомендації для гарантії якості вищої освіти» (ESG) (2015 р.), Інчхонська декларація «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015 р.), Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED) (2011 р.), Середньострокові стратегії ЮНЕСКО на 2014 – 2021 рр. (2014 р.), «Хартія перекладача» (ухвалена 1963 р., змінена 1993 р.) та ін.), що окреслюють основні вектори реформування перекладацької освіти, ефективні шляхи забезпечення якості професійної підготовки конкурентоздатних фахівців у галузі перекладу.

Вагомий внесок у теоретичне обґрунтування підвищення якості навчання магістрів перекладу було зроблено такими науковцями, як-от: Л. Черноватий, В. Радчук, М. Габр, Т. Кучай, К. Клауді, А. Козак, Т. Ганічева, Б. Рубрехт, І. Пасинкова, М. Теннент та ін. Питання підготовки магістрів до здійснення перекладацької діяльності й розвитку професійно важливих якостей особистості перекладача розглядали Ю. Колос, Н. Іваницька, Ж. Таланова, М. Роджерс, М. Варела, А. Янковець та ін. Натомість, у контексті світових

тенденцій розвитку перекладацької освіти актуалізовані завдання щодо необхідності обґрунтування нових перспективних напрямів розвитку системи підготовки перекладачів в Україні, з огляду на вимоги національного та світового ринку праці.

Мета дослідження – схарактеризувати професійну компетентність майбутнього перекладача як програмного результату його професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Системний аналіз науково-педагогічної літератури й вивчення практичного досвіду професійної підготовки перекладачів в Україні дали змогу дослідниці К. Скибі виявити низку суперечностей, які потребують розв'язання, зокрема:

- *у контексті потреб соціального замовлення між:* зростанням вимог глобалізованого суспільства до професійної компетентності перекладачів і реальним станом їхньої готовності до якісного виконання професійних функцій; розширенням сфер та напрямів перекладацької діяльності й відсутністю вузькоспеціалізованих освітніх програм;

- *у контексті потреб педагогічної науки між:* очікуваннями суспільства на якісні зміни в системі вищої освіти України, необхідністю її модернізації відповідно до світових стандартів і недосконалістю нормативно-законодавчого, організаційного, змістового, навчально-методичного, інформаційного та діагностичного забезпечення професійної підготовки перекладачів;

- *у контексті потреб педагогічної практики між:* вимогами сучасного суспільства знань до професіоналізму перекладачів і недосконалістю підходів до відбору та структурування змісту їхньої професійної підготовки; необхідністю використання інноваційних форм, методів і педагогічних та інформаційних технологій навчання й реальним станом їх реалізації в освітньому процесі ЗВО; необхідністю спеціальної фахової підготовки галузевих перекладачів і нерозробленістю ефективних педагогічних заходів та методик навчання;

- *у контексті професійно-особистісних потреб між:* потребами майбутніх перекладачів у якісній професійній підготовці й реальним станом сформованості в них професійно важливих якостей, що забезпечують її вияв у професійній діяльності; потребами студентів в оволодінні професійною компетентністю для побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку та недосконалістю шляхів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх перекладачів з огляду на галузевий підхід; необхідністю актуалізації перспектив власної професійної реалізації та професійного розвитку й недостатньо розробленим механізмом забезпечення сертифікації та підтвердження якості надання перекладацьких послуг; потребами суспільства в компетентних перекладачах і недостатнім усвідомленням перекладачами власної особистісно-професійної та соціальної ролі в цьому процесі [2, с. 12-13].

Розв'язання наведених суперечностей потребує, на наш погляд, переосмислення цілей, місії, завдань і стратегії професійної підготовки перекладачів в Україні відповідно до сучасних освітніх пріоритетів. Зокрема,

необхідним постає завдання уточнення змісту і структури феномена перекладацької компетентності.

Встановлено, що до перекладознавства термін компетентність (competence) було уведено Г. Турі. На його думку, «компетентність перекладача – це складне, різноаспектне новоутворення його особистості, яке нараховує «чотири основні складники: знання мов; знання культур; предметно орієнтовані знання; здатність до їх трансферу (transfer competence)» [4, с. 14]. Американською дослідницею Д. Келлі було розглянуто різні тлумачення перекладацької компетентності, на базі котрих вона запропонувала власну дефініцію: «...це макрокомпетенція, що залучає комплекс різноманітних навичок, умінь, знань та навіть поглядів, якими володіють професійні перекладачі. Завдяки їй переклад набуває статусу професійної діяльності» [3, с. 14–15].

Професійну компетентність перекладача українські науковці розглядають як «характеристику фахівця, що володіє гнучким, динамічним, своєчасно коректованим комплексом компетенцій, які забезпечують високу ефективність міжкультурної, міжмовної та міжособистісної комунікації» [1, с. 74]. У структурі професійної компетентності майбутніх перекладачів подано лінгвістичний, соціокультурний, комунікативний компоненти. Лінгвістичний компонент передбачає готовність і здатність студентів конструювати граматично правильні форми та синтаксичні побудови, розуміти смислові відрізки в мові, організовані відповідно до чинних норм іноземної мови, і використовувати їх в тому значенні, у якому вони використовуються носіями мови; його зміст складають теоретичні знання з фонетики, граматики, лексики рідної та іноземної мови (за когнітивним критерієм). Соціокультурний компонент охоплює знання національно-культурної специфіки іншомовної поведінки, елементів соціокультурного контексту, релевантних для сприйняття мови, здатність сприймати дійсність країни мови, що вивчається, уміння застосовувати соціокультурну інформацію в конкретній ситуації для вирішення професійних проблем міжкультурної комунікації; його зміст складають лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні та культурологічні знання, соціокультурні вміння зіставляти себе, свою мовну поведінку з поведінкою представників інших культур (за операційним критерієм). Комунікативний компонент трактується як здатність і готовність фахівця встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми; його зміст складають знання засобів і способів спілкування, норм і правил поведінки, особливостей етикету, законів встановлення міжособистісних контактів, прийомів саморегуляції і контролю поведінки, а також система комунікативних умінь (за особистісним критерієм) [1, с. 78].

Висновки. Доведено, що професійна компетентність є результатом професійного становлення перекладача. Професійна компетентність, будучи структурованим феноменом, потребує цілеспрямованого формування, що об'єднує теоретичну та практичну підготовку майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу, який формує здатність навчатись і самонавчатись, підсилює практичну спрямованість освіти, сприяє отриманню

індивідуального досвіду перекладацької діяльності, формуванню вмінь і навичок на практиці реалізовувати засвоєні знання та навички.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рудницька Т. Г., Мельник Н. А. Сучасні проблеми фахової підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах. *Гуманізм та освіта: VIII МНПК*. Вінниця, 2010. С. 73-81.
2. Скиба К. М. Професійна підготовка перекладачів у США: теорія і практика. Хмельницький: ХНУ. 2017. 350 с.
3. Altbach P., Kelly G. *New Approaches to Comparative Education*. Chicago and London, 1986. 336 p.
4. Toury G. *In Search of a Theory of Translation*. Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel-Aviv University, 1980. 159 p.

Добров В. Я.

*магістр 2 курсу спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Характерними тенденціями розвитку сучасного світу є глобалізація та інтеграція, що охоплює економічні, політичні, соціальні і культурні сфери життєдіяльності людини, а також перехід від індустріального виробництва до суспільства знань та інформаційних технологій. Нові цивілізаційні виклики закономірно висувають підвищені вимоги до особистості, а отже, потребують відповідних змін у сучасній системі освіти, зокрема, пов'язаних із застосуванням інтерактивних засобів навчання. Останнє передбачає організацію більш комфортних умов учіння, при якому всі учні активно взаємодіють між собою і викладачем, використовуючи моделювання ситуацій, ролеві ігри та методи, що дають змогу створити ситуації пошуку, співпереживання, суперечностей, ризику, сумніву, переконання, задоволення, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем.

Мета дослідження – проаналізувати особливості використання засобів інтерактивного підходу у процесі навчання іноземної мови учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інтерактивний», «інтерактивність» нині широко поширені у педагогічній літературі. Термін «інтерактивний» запозичений з англійської мови: «interact», де «inter» означає «взаємний», а «act» – діяти [2, с. 33]. Відтак, «інтерактивний» означає заснований на взаємодії. Однак, науковці, по-різному формулюючи поняття «інтерактивний підхід», визначають його як такий, що дозволяє:

– учням стати повноправними учасниками навчального процесу, накопичувати й використовувати свій індивідуальний досвід як джерело навчального пізнання;

– найбільш ефективно вирішувати дидактичні завдання через використання потенціалу активної взаємодії суб'єктів навчального процесу, або як спеціальну форму організації їхньої пізнавальної та комунікативної діяльності [3];

– реалізувати функції навчання у діалозі, де знання здобуваються у процесі спільної діяльності, через діалог чи полілог учнів. Діалог можливий і за традиційного підходу до навчання, але лише на лініях «вчитель – учень» або «вчитель – група учнів (аудиторія)». При інтерактивному підході діалог будується також на лініях «учень – учень» (робота в парах), «учень – група учнів (робота в групах)», «учень – аудиторія» або «група учнів – аудиторія (презентація роботи в групах)», «учень – комп'ютер» і т. д. [1].

При цьому, спільна діяльність у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен (учень та вчитель) робить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на вищі форми взаємодії.

Натомість, незважаючи на те, що інтерактивні форми і методи організації пізнавальної діяльності дають змогу створити комфортні умови навчання під час опанування іноземної мови, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, вони, за нашими власними спостереженнями, мають свої певні слабкі сторони: для вивчення навіть невеликого за обсягом матеріалу витрачається багато часу; результати роботи учнів не завжди виявляються ефективними і їх складно передбачити; часто виникає необхідність подальшої корекції знань, умінь та навичок учнів.

Щоб уникнути труднощів, які виникають під час застосування інтерактивних технологій на уроках з іноземної мови, слід враховувати, що:

– елементи інтерактивних технологій варто вводити в практику роботи поступово, враховуючи вікові особливості старшокласників, адже ці технології передбачають зміни звичайного ходу уроку;

– підготовка до уроків за інтерактивними технологіями потребує від учителя й учнів значної кількості часу;

– застосування інтерактивних засобів не повинні стати самоціллю, вони мають бути чинником створення комфортної атмосфери, яка дасть змогу реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні учнів іноземної мови.

За нашими власними спостереженнями, для ефективного застосування інтерактивного навчання вчитель іноземної мови повинен старанно планувати свою роботу:

– спочатку дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;

– відібрати для заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням ключ для засвоєння теми;

– під час виконання інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням;

– на одному занятті можна використовувати одну (максимум дві) інтерактивну вправу;

– глибоко вивчити і продумати матеріал, зокрема додатковий;

– старанно спланувати, розробити заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати запитання й можливі відповіді, виробити критерії оцінювання ефективності заняття;

– мотивувати учнів до вивчення матеріалу з іноземної мови шляхом добору найцікавіших для них випадків, проблем;

– оголошувати очікувані результати заняття та критерії оцінювання роботи учнів.

Між тим, інтерактивна взаємодія учнів 10-11 класів має й свої слабкі сторони, які необхідно враховувати: інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і вчителя; починати з поступового введення елементів цієї моделі, якщо вчитель або учні з нею не ознайомлені; краще старанно підготувати кілька інтерактивних занять, ніж часто проводити нашвидкоруч підготовлені ігри; використовувати спочатку прості інтерактивні технології: робота в парах, малих групах, «мозковий штурм» тощо.

Слід враховувати, що під час навчання іноземної мови групі інтерактивні форми взаємодії не можна вважати універсальними, оскільки вони мають певні обмеження: часто в одній групі опиняються різні за здібностями учні і, якщо вчитель має можливість порівняти групи за рівнем підготовки учнів, може виявитися їхня психологічна несумісність. Група, створена за бажанням учнів, буде мати різні рівні навченості. У групах, що формуються за бажанням, досить висока сумісність, але при цьому відбувається психологічний тиск на тих, кого не хотіли обирати. Єдиним виходом із цієї ситуації є правильний розподіл обов'язків і різних форм розумової діяльності серед членів групи, що повинен виконати вчитель.

Висновки. Отже, слід зазначити важливість використання інтерактивної моделі освітнього процесу, яка передбачає використання інтерактивних технологій для різних форм організації навчання. На відміну від традиційних методик, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а власне своєю структурою визначають кінцевий результат. Інтерактивна форма роботи має значні переваги над фронтальною та індивідуальною формами: у групах учні залучаються до колективної творчої діяльності, осмисленого спілкування і взаємодії, розподілу праці між членами групи, здійснюється взаємонавчання та взаємоконтроль.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Е. С. Подходы к определению понятия интерактивное обучение. Вестник науки и образования. 2018.

2. Дяченко С. Л. Інтерактивні навчальні технології. Комуникативна гра «Мозаїка». Англійська мова та література. 2019. № 25-27. С. 33-37.

3. Суворова Н. А. Интерактивное обучение: новые подходы. 2003. URL: <http://balota2.narod.ru/data/mietodyka.html/>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Глобалізація та інтерналізація, які властиві всім сферам життя сучасного суспільства, вимагають, з одного боку, розробки дієвої й перспективної стратегії розвитку української держави з урахуванням того факту, що вища освіта є одним із провідних видів її економічної діяльності. З іншого, – суттєвого підвищення якості здійснення освітніх послуг та досягнення конкурентоздатності вітчизняної системи іншомовної освіти, яка згідно Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», за умови збереження і розвитку національних творчих досягнень та прогресивних традицій, має зайняти чільне місце в європейському та світовому освітньо-науковому просторі.

Стрімкий розвиток сучасного багатомовного комунікативного суспільства, специфічними ознаками функціонування якого є діалогічність, мультикультурність, зрушення комунікативних кодів у бік невербальних, багатогранність Інтернет простору, суттєво перетворює соціальну комунікацію, породжуючи нове коло проблем та, відповідно, інноваційні ракурси їх дослідження й конструктивного вирішення. Наслідком таких змін у соціумі стала проблематизація сфери соціальної комунікації, покращення якої вимагає подальшої модернізації іншомовної освіти особистості як суб'єкта міжкультурного спілкування та носія іншомовної комунікативної компетентності.

Мета статті полягає у висвітленні способів застосування інтерактивних методів навчання англійської мови професійного спрямування у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчує досвід викладання англійської мови професійного спрямування здобувачам вищої освіти, які навчаються в *Одеській державній академії будівництва та архітектури*, з метою вдосконалення їхньої іншомовної компетентності, що охоплює спектр теоретичних знань (граматичних, лексичних, фонетичних) та відповідних мовленнєвих умінь, доцільно використовувати різноманітні засоби інтерактивного навчання. Серед них досить ефективним визнається метод проєктів, який сприяє формуванню знань студентів щодо принципів, правил та особливостей написання слів в англійській мові. Через це, студентів можливо долучати до роботи над проєктом «Spelling Reform», організація якої проходить у три етапи:

– на першому – підготовчому етапі студентам повідомляється тема проєкту, організовується мозковий штурм для виявлення рівня обізнаності за темою, для опанування якої надається орієнтовний список джерел;

– на другому – пошуково-дослідницькому етапі, студенти готують індивідуальні або групові проекти, дотримуючись висвітлення певних питань (1. English Spelling. Why the problem? The notion of regularity. The chaos, sources of irregularity. 2 Spelling Reform (Standartizing Approach; Augmenting approach; Supplanting Approach; Regularizing Approach). 3. American Literacy Council. The Simplified Spelling Society);

– третій – творчо-продуктивний етап передбачає презентацію та захист створених проектів, їх дискусійне обговорення через аналіз та підбиття підсумків щодо оригінальності й якості останніх.

Інтерес студентів також викликає їх участь у створенні колективного проекту “The Sound System. Connected Speech”. Перший (підготовчий) етап передбачає ознайомлення студентів з темою проекту, її основними поняттями та інструкціями щодо виконання завдань в рамках проекту. Другий етап орієнтує студентів на самостійну роботу з пошуку та опрацювання необхідного матеріалу. При цьому викладач іноземної мови виступає в ролі консультанта-тьютора, який здійснює супровід діяльності студентів з висвітлення таких питань: 1. Assimilation. Its types: anticipatory, progressive, coalescence assimilation. 2. Elision. Henry the Sixth’s three advisers. 3. Liaison. RP Speakers. Третій етап передбачає презентацію проекту в програмі Power Point та захист його провідних положень під час дискусії. Цей етап також передбачає саморефлексію, тобто самоаналіз власних цілей, завдань та результатів, що були отримані в ході створення проекту, їх важливість для подальшого професійного розвитку.

На заняттях з англійської мови доцільно застосовувати методи ігрового моделювання професійних ситуацій, залучаючи студентів до виконання завдань творчого характеру. Наприклад, моделювання умов ігрової ситуації під назвою “What is your alibi?”, що за дидактичною метою може бути спрямована на вдосконалення граматичних навичок студентів з вживання минулих часів англійської мови, а саме narrative tenses Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Past Perfect Continuous, передбачає активну участь студентів у дискусії, а також спілкування в міні групах, сприяючи розвитку їх навичок говоріння. Студенти поділяються на дві групи: підозрюваний у скоєнні злочину чи шахрайства, та слідчий, мета якого розкрити злочин та знайти шахрая. Кожна група отримує текст із завданням, що є адаптованою та модифікованою версією вправи:

– Card 1. You are the detective in charge of questioning the suspect and the partner. The crime you have to investigate: a car driving at speed at 10 p.m. on February 17th crashed into a shop and caused extensive damage. Luckily, no one was on the premises at the time but a great deal of antique china was smashed. An eye witness who was strolling along the street took the car’s licence plate number and it has been traced. The car was found by police in the street opposite its owner’s house and has considerable damage to the front sides [1, с. 126].

– Card 2. Your alibi for the crime you are accused of: you have been accused of driving dangerously at 10 p.m. last night and smashing into a shop, causing considerable damage to its stock including some antique china. It was your car, you

were not driving. You forgot to lock your car and it disappeared from where you had parked it some time last night. This morning you found it parked in a different place and badly damaged. You spent the whole evening together, having dinner and planning your next summer holidays [1, с. 127].

В контексті формування іншомовної компетенції студентів їх цікавість викликають інтерактивні вправи з дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap activities, choice, feedback) [2, с. 65]. Під час їх використання зверталася увага на правильність побудови ними речень шляхом розширення лексичного запасу слів, оволодіння способами вживання складних лексичних конструкцій й граматичних структур.

Висновки. Як засвідчує наш власний педагогічний досвід, ефективність опанування компонентів іншомовної компетентності здобувачами вищої освіти забезпечується використанням інтерактивних засобів навчання англійської мови, серед яких проєктні форми роботи, творчі завдання інтегрованого характеру, вправи з дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Участь в інтерактивних формах навчання, особливо в контексті розігрування професійних ситуацій, сприяє не лише удосконаленню граматичних та іншомовних комунікативних навичок студентів, які формуються в статусі майбутніх фахівців-будівельників, але й забезпечує опанування ними вмій співпрацювати в команді та відстоювати власну професійну позицію, виявляти автономність та відповідальність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Howard-Williams D. Grammar Games and Activities. Pearson Education Limited. 2001. 131 p.
2. Oxenden C., Latham-Koenig Ch. New English File. Oxford University Press. 2019. 167p.

Косаревська О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старша наукова співробітниця відділу організації наукової роботи
Одеський державний університет внутрішніх справ*

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ ЇХНЬОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project, SAIUP), що ініційований Американськими Радами з міжнародної освіти за сприяння МОН України, розглядає формування академічної культури студентської молоді, яка навчається у вітчизняних закладах вищої освіти, як важливу умову їх успішної інтеграції в загальноєвропейський та світовий освітньо-науковий простір. Відповідно до ст. 42 Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII, академічна доброчесність, як основа академічної культури, визначається як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил провадження освітньої (освітньо-творчої) та наукової (науково-технічної) діяльності, які є

обов'язковими для всіх учасників такої діяльності та мають на меті забезпечувати довіру до результатів навчання, творчості, науково-дослідної діяльності. Академічна доброчесність означає, що в процесі навчання чи досліджень, студенти, викладачі та науковці керуються, передусім, принципами чесності, чесною праці та навчання» [2].

Суттєво, що на законодавчому рівні наголошується на тому, що плагіат, списування, несанкціоноване використання чужих напрацювань (обман, шахрайство) є неприйнятним, оскільки жодним чином не толеруються в освітньо-науковому просторі вітчизняного закладу вищої освіти. Зумовлено це тим, що академічна доброчесність як основа становлення академічної культури студентів, суттєво впливає на їхній соціально-психологічний розвиток як громадян та майбутніх фахівців, забезпечуючи успішність професійної кар'єри та якість життя.

Не зважаючи на це, за даними науковців [1], студентська академічна культура характеризується як деформована. В основі цієї деформації лежить орієнтація значної частини студентства на формальні атрибути вищої освіти (отримання оцінки, стипендії, диплому), що є визначальним фактором наявності академічного шахрайства у закладах вищої освіти, що засвідчує про порушення з боку здобувачів норм академічної доброчесності та культури.

Мета дослідження – аналіз основних причин, що заважають ефективному формуванню академічної культури здобувачів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення наукових праць вчених дає підстави розглядати феномен «академічна культура» як інтегративне утворення особистості, яке проявляється через дотримання особистістю цінностей і норм розумової праці, академічного читання і письма, а також слідування етичним настановам під час здійснення функцій академічної комунікації та академічного менеджменту [3, с.]. Серед основних функцій академічної культури (яка включає усвідомлення кожним членом університетської спільноти – студентом, викладачем, адміністративним працівником – свого місця і обов'язків в загальному функціонуванні закладу вищої освіти, цінностей і норм поведінки, звичаїв та ділової практики, правил корпоративної взаємодії, загальної та професійної етики), правомірно виокремити:

– пізнавальну функцію, що виражається у фіксації результатів пізнання навколишнього світу шляхом його наукового, ціннісного та художнього відображення у процесі здійснення різних форм навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності;

– інформативну функцію, яка уможливорює інтелектуальне та духовне збагачення особистості та розуміння нею сутності академічної культури, передбачаючи пряме і непряме спілкування під час засвоєння культурної спадщини;

– світоглядну функцію, яка забезпечує єдність пізнавальних, емоційно-чуттєвих та вольових елементів свідомості особистості в соціокультурному вимірі;

– комунікативну функцію, пов'язану з безпосереднім і опосередкованим спілкуванням з членами освітньо-наукової спільноти, у процесі якого

відбувається відповідна ідентифікація студентів як її провідних суб'єктів, зокрема дослідників (виступи на наукових студентських конференціях, участь у науково-дослідницьких проектах та конкурсах наукових праць, захист кваліфікаційних робіт);

– регулятивну функцію, що проявляється через символіку, певну знакову систему (правила етикету, різні знаки уваги, традиції тощо);

– аксіологічну функцію, яка передбачає формування у студентів певних ціннісних орієнтацій та потреб, серед яких: інтелектуальна свобода і соціальна відповідальність не тільки за процес дослідження (вибір теми, методів, стратегій), але і за його результати (чесність, порядність, гуманістичність); право вільно висловлювати свої думки про наукові та етичні аспекти дослідницьких проектів і їх результатів, а також уникати участі в проектах, які суперечать власним переконанням, цінностям; самоцінність інтелектуально-творчої роботи незалежно від термінів одержання результатів.

За нашими власними розвідками, до факторів, які найбільшою мірою визначають деформацію академічної культури студентства, відноситься відсутність дієвого механізму взаємозв'язку вищої школи та ринку праці, що, в свою чергу, призводить до того, що студенти не відчують, що їх якісні професійні знання є запорукою ефективного працевлаштування за отриманою спеціальністю та основою стратегії життєвого успіху в цілому.

Серед основних причин порушення норм академічної культури з боку студентів, за їх опитування, є такі:

- необхідність виконання великого обсягу завдань самостійної роботи у вигляді письмових робіт протягом навчального семестру або року;

- повторюваність та неактуальність тем письмових робіт, розрив між темами та сучасними потребами; відсутність перспектив застосування результатів робіт у сучасну практику;

- відсутність розуміння необхідності та мети написання письмових робіт (не профільні, не цікаві, застарілі предмети);

- ставлення викладачів до плагіату (нейтральне або відверто потурання);

- низький рівень професіоналізму, мотивації та зацікавленості викладачів;

- відсутність чітких критеріїв щодо оцінки оригінальності текстів, а також їх зв'язку з оцінкою якості виконання завдань самостійної письмової роботи.

Висновки. Враховуючи те, що важливим фактором, який впливає на розвиток академічної культури студентства є те, що академічне середовище нерідко залишається толерантним до плагіату та інших форм академічного шахрайства, доцільно постійно вдосконалювати правові механізми регулювання означеного процесу. Крім цього, слід розвивати здатність студентів як майбутніх фахівців представляти результати самостійної роботи та власних досліджень (особливо в ситуаціях використання графічних образів, аудіо, відео або цифрових пристроїв, спеціалізованих програмних засобів і віртуальних платформ для створення інформаційних моделей об'єктів та процесів, які вивчаються) з урахуванням встановлених етичних еталонів та правових норм оперування інформаційними й комунікаційними технологіями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бакіров В. С. Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку. URL: <http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2015-07-17/2015.pdf>.
2. Закон України «Про освіту». URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
3. Семенов О. М. Формування академічної культури майбутніх педагогів-дослідників в умовах цифрового творчого середовища як наукова проблема. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Том 62, № 6. С. 240–252.

Крижанівська Я. К.

*магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ЗАСАДАХ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ ТА ВРАХУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми. Сучасна освіта в Україні перебуває у стані реформації. З урахування викликів сьогодення єдність природи та людини так чи інакше залишається однією із найважливіших проблем сучасності, які постають перед вченими. Незважаючи на довгу історію дослідження зарубіжними та вітчизняними філософами і педагогами, до сьогодні ця проблема є важливою для питань розвитку цілісної особистості. Саме цей принцип у своїх роботах розглядали як зарубіжні філософи та педагоги (І. Кант, Я. Коменського, Й. Песталоцці, Л. Фейєрбах), так і українські (М. Костомаров, С. Русова, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, В. Сухомлинський). Крім того, питання природовідповідності, його взаємозв'язок з теорією та практикою вивчали такі науковці: О. Воропая, О. Любара, В. Мосіяшенко, О. Савченко, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, Д. Федоренко. Не менш важливим залишається вивчення гендеру як однієї із основних віх антропоцентричних досліджень. Незважаючи на велику кількість наукових робіт та значний внесок вказаних авторів, вивчення принципу природовідповідності у вищій школі на сьогодні залишається малодослідженим та актуальним.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей застосування принципу природовідповідності та урахування гендерних особливостей майбутніх фахівців у процесі організації професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Принцип природовідповідності почав своє становлення ще за часів Яна Амоса Коменського. Проте у роботах педагога цей принцип розумівся більше з теологічного аспекту: пізнання себе, управління собою і пізнання Бога. Пізніше у працях А. Дістервега принцип природовідповідності розглядався як наслідування природного розвитку людини, враховуючи всі вроджені здібності і задатки, вікові та індивідуальні особливості. Власне усі процеси та думки, що відповідають цьому принципу, є правильними.

На відміну від вказаних педагогів, Г. Сковорода розглядав принцип природовідповідності нерозривно зі взаємодією соціального і природного. Сам

принцип природовідповідності у філософа складається з ідей кордоцентризму, «спорідненої праці» та нерівної рівності. За Г. Сковородою, серце – основа емоційного життя людини та пізнання світу, з рештою і Бога. У природовідповідному навчанні дитина у першу чергу пізнає саме себе, власне серце, тобто самопізнання не є результатом навчання, а вважається необхідною умовою для навчання та щасливого життя, що розглянуто в [4]. Окрім серця, філософ розглядає призначення людини у певній трудовій діяльності. Г. Сковорода вказує на те, що саме споріднена праця робить «потрібне – легким, непотрібне ж – важким» [5, с. 75], що дозволяє жити у гармонії зі світом. Ідея нерівної рівності визнає, що початково всі мають різний біологічний та соціальний розвиток, проте усі мають однакові умови для навчання (підручники, програми, час тощо) [3, с. 38].

Враховуючи вищезазначене та філософську спадщину Г. Сковороди, можемо говорити про те, що принцип природовідповідності на сучасному етапі має враховувати і гендерні особливості особистості, оскільки гендер є продуктом соціального розвитку людини і не може бути виключений із процесу навчання. З точки зору сучасності, гендерна обізнаність є надзвичайно важливою у процесі підготовки кваліфікованих кадрів. Важливо також додати, що для вітчизняної педагогіки врахування гендерного підходу вимагає розширення методологічної бази, конкретних визначень принципів і змісту.

На жаль, на сьогодні в українських ЗВО не приділяється достатньо уваги гендерним особливостям організації професійної підготовки. Нам відомо з [1, с. 63], що саме достатня сформованість гендерної культури фахівців також впливає на активізацію вирішення громадських проблем, підготовку до дорослого життя, формуванні відповідальності за себе перед суспільством.

Не можна не додати, що, на думку С. Оксамитної [2], гендерна культура беззаперечно виступає частиною демократичного світогляду, рівних можливостей самореалізації незалежно від статі і досягнення рівності між чоловіками та жінками. Тож у процесі формування гендерної культури майбутнього професіонала необхідно звертати увагу на організаційно-педагогічні умови, а саме моніторинг сформованості гендерної культури та створення гендерночутливого середовища; на психолого-педагогічні, серед яких мотивування самовиховання гендерної культури та підтримка становлення гендерної ідентичності у відповідності до біологічної статі; на дидактичні, власне урахування гендерного аспекту у дослідницькій та навчальній діяльності. Зважаючи на це, можна також додати, що виконання цих умов здатне значно вплинути на формування фахівця, який здатний переосмислювати власні знання та уміння, а також застосовувати їх на практиці відповідно до власних потреб.

Висновки. Базуючись на принципі природовідповідності, гендерна культура покликана вирішити ті суперечності, які постають перед сучасною людиною та фахівцем зокрема. Таким чином, у разі ефективного врахування гендерних особливостей в організації навчання відбувається розвиток ціннісних орієнтацій фахівця, що беззаперечно призводить до кращого пізнання себе, власного покликання та навколишнього світу, репрезентації гуманних

цінностей. Власне людина досягає у життя саме тих ідеалів, які пропагував та декларував відомий український філософ та педагог Г. Сковорода.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковальчук О.В. Гендерна культура майбутніх вчителів початкових класів. Зб. наук. праць молодих вчених. Кам'янець-Подільський, 2022. Вип. 13. С. 62 – 63.
2. Оксамитна С.М. Гендерні ролі та стереотипи. *Основи теорії гендеру* : навч. посіб. К. : “К.І.С.”, 2004. С. 157 – 181.
3. Сікорський П. Принцип природовідповідності у педагогічних поглядах Г.Сковороди. *Григорій Сковорода. Серія: Видатні українські педагоги.* : зб. наук. прац. Львів : «СПОЛОМ», 2013. Вип. 2. С. 28 – 40.
4. Сковорода Г.С. Твори у двох томах. К. : АТ «Обереги», 1994. Т. 2. 480с.
5. Сковорода Г.С. Твори у двох томах. К. : АТ «Обереги», 1994. Т.1. 528с.

к. філолог, н. доцент кафедри граматики **Димашенко О.А.**
к. філолог, н. доцент кафедри граматики **Попович О.А.**
к. філолог, н. доцент кафедри граматики **Мельничук О.А.**

СПОСОБИ ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. В умовах модернізаційних змін, які відбуваються в системі вищої освіти, увагу вчених все більше привертають новітні методологічні підходи, які активізують навчальну діяльність майбутніх фахівців. На думку визнаних учених-дидактів (А. Вербицького, Л. Кондрашової, В. Рибальського, А. Шостак, П. Лузана, А. Хуторського), одним із шляхів активізації навчальної діяльності студентів як здобувачів бакалаврського й, особливо, магістерського рівнів вищої освіти, є більш інтенсивне застосування методів активного навчання, які розглядаються провідними способами застосування принципів андрагогічного підходу. Під останнім розуміється новітня освітня парадигма, яка відображує сумісну діяльність викладача зі студентами як дорослими людьми, способи навчальної роботи з якими ґрунтуються на діалогічній взаємодії, спрямованій на формування розумових дій та операцій майбутніх фахівців, які забезпечують їхню здатність відкривати нові знання, знаходити нові прийоми професійного мислення в умовах проблемних або нестандартних ситуацій [3, с. 84]. Ефективність застосування активних методів навчання (соціально-комунікативні тренінги, сценарні та рольові ігри, психодрама, психосинтез, евристичні діалоги, вправи по розширенню свідомості тощо) доводиться у дослідженнях В. Суковатої, В. Большакова, які дозволяють трансформувати свідомість студентів та підняти їх мислення на якісно новий рівень, оскільки сприяють створенню нових можливостей для лідерських ролей, реконструкції стереотипів на інтелектуально-логічному рівні [1, с. 177].

Мета дослідження – проаналізувати способи застосування активних форм і методів навчання студентів-філологів граматики англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Серед форм активного навчання чільне місце займає тренінг, який, з одного боку, є планомірно здійснюваною програмою різноманітних вправ з метою формування та вдосконалення умінь та навичок, підвищення рівня ефективності професійного навчання здобувачів вищої освіти. З іншого, тренінг представляє собою інтенсивну форму психолого-педагогічного впливу, яка здійснюється в процесі спілкування у малих групах, в яких існує можливість здійснення активного втручання в процеси переструктурування такими шляхами:

– перебудова відносин людини з оточуючими умовами з метою впливу на саму людину;

– осмислення труднощів, малоуспішних актів спілкування в ході актуалізованої рефлексії на основі зворотного зв'язку [146].

Тренінги в контексті активного навчання студентів граматики англійської мови відповідно до мети поділяються на ті, що спрямовані на розвиток спеціальних умінь студентів, або та такі, які націлені на поглиблення досвіду аналізу ситуації спілкування шляхом підвищення адекватності сприйняття себе, партнера по спілкуванню та групової ситуації в цілому. Доцільність тренінгової форми роботи полягає в головних ідеях та загальних організаційно-психологічних принципах роботи викладача як тренера, а саме: обмежений кількісний склад групи (7-15 осіб), організація занять у формі заохочення та занурення (3-7 днів), бажано у неробочій, комфортній обстановці; в ході занять програються ситуації та колективно відшукується комплекс прийомів їх найкращого вирішення; створення атмосфери захищеності, свободи самовираження, що спонукає до взаємодовіри, послаблює та знімає механізми самозахисту, що сприяє саморозкриттю, оновленню рольової поведінки та формуванню установки на прийняття зовнішньої допомоги; вибудова внутрішнього конфлікту, переживання дисонансу при зіткненні із собою попереднім шляхом організації самопізнання через досвід інтенсивного спілкування в групі; здійснення ефективного зворотного зв'язку, де комунікатором для кожного виступає кожний член групи.

Під зворотнім зв'язком у соціально-психологічному значенні розуміється отримання інформації від оточуючих про те, як вони сприймають нашу поведінку; організація рефлексії – осмислення зон невідповідності, що демонструються групою і що приймаються як еталони (поведінки, спілкування тощо) усвідомлення стереотипів сприйняття, поведінки, бар'єрів спілкування; комунікативні дії і операції, що не відповідають еталону, піддаються корекції із урахуванням індивідуальних особливостей особистості, за її ініціативою та за допомогою групи; конструювання Я, нових установок, нових уявлень про себе. Тренінгова група надає можливість кожному її члену шляхом спроб і помилок здійснювати корекцію як окремих дій, так і цілих комунікативних систем, використовуючи зворотній зв'язок в умовах високого рівня захищеності [2]. Зумовлено це набуттям нових знань, зміною власної поведінки, оновленням комунікативних, перцептивних, інтерактивних аспектів спілкування на основі

того, що студент самостійно стає суб'єктом цих змін, хоча первинні імпульси, які призводять до зміни структурних компонентів, він отримує ззовні.

Отже, включення особистості в рамки малої групи в умовах тренінгу сприяє набуттю досвіду інтенсивного навчання, яке є розвивальним. Зокрема, В. Большаков її сутність вбачає у забезпеченні клімату максимальної свободи для вираження особистості, дослідження почуттів та міжособової комунікації. У результаті встановлення клімату довіри між членами групи особистість отримує можливість ставитись до інших членів групи чесно, відкрито, що сприяє відмові від необхідності її захисту. У свою чергу, цей досвід сприяє прийняттю оновленої конструктивної поведінки і використанню її надалі в реальному житті [1, с. 25]. Перевага групової форми роботи на практичних заняттях з граматики англійської мови полягає у наступному:

- груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособових проблем. Сильним фактом є усвідомлення особистістю, що її проблеми не унікальні, а носять типовий характер;

- група відображає суспільство в мініатюрі, оскільки в групі яскраво моделюється система стосунків, що є характерною і в реальному житті, це дає можливість побачити і проаналізувати свою поведінку та інших людей в умовах психологічної безпеки;

- отримання зворотного зв'язку і підтримки, оскільки члени групи переживають схожі відчуття, то виникає можливість дивитися в галерею "живих дзеркал";

- навчання нових умінь та можливість експериментувати з різними стилями стосунків серед рівних, "приміряти" нові моделі поведінки;

- ідентифікація з іншим, що виявляється у можливості "грати" роль іншої людини;

- взаємодія в групі створює напруження, яке допомагає прояснити проблеми кожного;

- група полегшує процес саморозкриття, самопізнання.

Однією із типових методик тренінгу є репетиція поведінки, коли учасники демонструють модель оптимальної поведінки у запропонованій ситуації, що відбувається через рольову гру, психодраму тощо. Активізація у грі досягається шляхом постановки учасників перед необхідністю вирішення проблеми, у ситуації, де немає готового рішення. Переваги ігрового методу навчання граматики англійської мови студентів-філологів полягають у тому, що гра:

- представляє собою незвичайну, гостру ситуацію;

- сприймається як реальна життєва ситуація, тим самим забезпечуючи інтенсивний розвиток кожного учасника ігрових дій;

- у грі переборення труднощів переживається як особистісна проблема, що активізує потребу у самовдосконаленні, перегляді досвіду тощо;

- створює можливість для максимального розкриття особистості; дозволяє не тільки мобілізуватись, а й відчутти себе частиною ігрового колективу;

- збагачує новими знаннями і вміннями та передбачає вдосконалення процесів взаємодії учасників, розширює їх комунікативну компетенцію [2, с. 46].

Висновки. Загалом, застосування активних форм і методів навчання граматики англійської мови буде позитивно впливати на становлення ефективних і гармонійних стосунків студентів як майбутніх фахівців-філологів з іншими людьми, як у системі студент-студент, так і в системі студент-викладач, підсилюючи при цьому діалогізацію навчально-виховного процесу у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 379 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга, психотехники: Учебн. пособие. М.: Осъ, 2001. 224с.
3. Knowles, M. S., Holton III, E. E., Swanson, R. A. (2005) The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. London, New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann. 378 p.

Мілова О. К.

*магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Постановка проблеми. Педагогічний процес сьогодення вимагає постійних змін, які диктує нам, насамперед, технологічний та економічний розвиток. Процес євроінтеграції вимагає високого рівня іноземної мовленнєвої компетенції, що особливо необхідна для реалізації професійної діяльності та мобільності майбутнього фахівця. Головне завдання освіти полягає не просто в тому, щоб дати студентові фундаментальні знання, а забезпечити для нього всі необхідні умови для подальшої соціальної адаптації, розвинути схильність до самоосвіти. Сучасна професійна підготовка націлена на розвиток у студентів компетенцій, що виходять за рамки вузькотехнічної спрямованості, і включає професійний саморозвиток студента, що передбачає в тому числі оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією. І в цьому педагогам прийшли на допомогу інтерактивні технології.

Мета дослідження – проаналізувати розвиток комунікативної компетентності студентів, формування умінь у проблемних ситуаціях під час майбутньої професійної діяльності при використанні інтерактивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Низка вчених визначають інтерактивне навчання як одну з форм діалогового навчання: інтерактивність (від англ. interaction – «взаємодія») означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. [2] Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії.

Інтерактивні технології навчання включають чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи, засоби та форми навчання, що стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учасників; це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. У системі інтерактивного навчання виділяють такі основні принципи методики співробітництва: позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом; індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших; однакова участь – кожному студенту надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання; одночасна взаємодія – коли всі студенти залучені до роботи.

До переваг інтерактивних технологій у навчанні іноземної мови можна зарахувати такі: індивідуалізація навчання з урахуванням особливостей особистості, інтересів і потреб кожного студента; можливість стисло представити будь-який обсяг навчальної інформації; покращення візуального сприйняття, що сприяє спрощенню процесу засвоєння навчального матеріалу; активізація пізнавальної діяльності учнів, вони отримують теоретичні знання та практичні навички. Реалізація цих переваг можлива при такій організації інтерактивного навчання іноземної мови, коли активність педагога поступається місцем активності студентів, а завданням викладача стає створення умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Серед труднощів, що виникають перед викладачами в процесі застосування інтерактивних методів в освітньому процесі, можна визначити такі: незнання змісту методу; невміння застосовувати його на практиці; нерозуміння місця методу в структурі заняття; невіра в ефективність застосування інтерактивних методів у процесі навчання.

Інтерактивне навчання при вивченні іноземної мови орієнтоване на: розвиток належного мислення, певної самостійності думок, висловлення своєї власної думки, вироблення творчого ставлення, сприйняття іншомовного носія, розвиток правильного мовлення, самостійного осмислення матеріалу, засвоєння лексики, чітке та правильне мовлення; розвиток здатності до навіювання думок, зразків поведінки, відстоювання власної думки, створення ситуації дискусії, зіткнення думок; розв'язання певної проблемної ситуації в умовах інтерактивних технологій, що активно стимулює діяльність мислення, спрямовану на подолання протиріччя, непорозумінь; вироблення критичного ставлення до себе, уміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них; розвиток таких умінь, як бачити позитивне і негативне, порівнювати себе з іншими й адекватно себе оцінювати [3].

Навчання ефективніше в тому випадку, коли: при формуванні цілі викладання враховані інтереси слухачів; воно відповідає їх нагальним потребам

і глибоко мотивоване; пов'язане з їх минулим і теперішнім досвідом; учасники активно залучені до процесу навчання і самі ним керують; створена атмосфера взаємоповаги. Інтерактивні методи є ефективними для навчання іншомовного професійно орієнтованого навчання, адже вони передбачають організацію й розвиток діалогічного спілкування, вирішення професійних проблем та завдань. У ході освітнього процесу студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми, які можуть виникати у професійній діяльності на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, брати участь у дискусіях. Для цього на заняттях організується індивідуальна, парна і групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, йде робота з документами і різноманітними джерелами інформації, використовуються творчі роботи тощо [1]. Використання різноманітних інтерактивних методів навчання, особливо в малих групах, сприяє розвитку таких особистісних якостей, як комунікабельність, співробітництво, вміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси і т. д. [4]

Неможливо уявити заняття з іноземної мови без таких методів інтерактивного навчання, як робота в парах, карусель, незакінчені пропозиції, мозковий штурм, аналіз проблеми тощо. Наведемо приклади використання деяких інтерактивних методів навчання в організації навчального процесу. Серед методів активізації пізнавальної діяльності учнів, що найчастіше використовуються, можна виділити дискусії, круглі столи та конференції. Перші дві форми вимагають додаткової самостійної підготовки студентів, проходять за складеним сценарієм і сприяють поглибленому аналізу обраних проблемних і дискусійних питань. Конференції зручні при підведенні підсумків роботи студентів протягом семестру. Під час проведення практичних занять з метою генерації різноманітних ідей, їх відбору та критичної оцінки можливе використання методу мозкового штурму і його модифікацій, що мають на увазі активне стимулювання творчого потенціалу учнів, колективне продукування нових ідей і виявлення нестандартних рішень.

Використання інтерактивних форм і методів навчання в процесі навчання у ЗВО дадуть змогу набуті конкретному студенту досвід активного освоєння змісту майбутньої професійної діяльності у взаємозв'язку з практикою, розвинути навички спілкування, аналізу й самоаналізу, підвищити мотивацію до міжособистісної взаємодії не тільки в навчальних, а й у професійних ситуаціях.

Висновки. Отже, інтерактивні технології навчання іноземних мов є перспективними, оскільки визначають діалог як провідну форму навчально-пізнавальної інтерактивної взаємодії та передбачають врахування основних методичних принципів навчання іноземних мов комунікативності й ситуативно-тематичної організації навчання. Використання інтерактивних методів в організації навчального мовного процесу у ЗВО підвищує якість професійної та комунікативної підготовки студентів як майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Електронне наукове фахове видання*. 2011. №6. Том 26. С. 291-294.

2. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса, 2003. С. 4-10.

3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. пос. /О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

4. Обсков О. В. До проблеми організації інтерактивного навчання іноземної мови у ВНЗ. *Вісник ТДПУ. Серія «Педагогіка»*. 2012. № 11 (126). С. 120–124.

Нагорна Н. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Постановка проблеми. Новий час визначає нові цілі освіти. Досягнення відповідності результатів освіти потребам всіх цільових груп, на які працює освітня галузь, визначає якість освіти в цілому. Проблеми освіти дорослих в багатьох економічно-розвинених країнах розглядаються серед стратегічних цілей розвитку суспільства. Глобалізаційні процеси у світі на початку ХХІ ст., соціально-економічні трансформації, що відбуваються нині в українському суспільстві, розвиток ринкових відносин, прискорення науково-технічного прогресу вимагають розробки андрагогічних засад неперервного оновлення знань, необхідних для успішного професійного та особистісного розвитку фахівця. Здійснюється перехід від «освіти на все життя» до «освіти впродовж життя». Тому актуалізується проблема розробки педагогічних умов використання андрагогічної моделі навчання дорослої людини.

Мета дослідження – проаналізувати сутність андрагогічної моделі навчання в системі професійно-педагогічної освіти дорослих, виявити педагогічні умови її використання.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування методу моделювання представлено у працях дослідників. Т. Ліпіна, виокремлює два типи моделей: перший вид – модель-зразок, стандарт, еталон, який вбирає в себе систему ознак, зв'язків, що притаманні ідеальному образу; другий вид – модель-структура, дія, механізм, що забезпечує функціонування й розвиток процесу, який формується. На особливість методу моделювання вказує і С. Гончаренко та ін. У цілому моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання, при якому для отримання інформації про досліджуваний об'єкт, явище чи систему досліджується допоміжний абстрактний об'єкт або структура, які мають певну відповідність з реальними явищами і замінюють оригінали в отриманні узагальнених знань. В працях зарубіжних і вітчизняних вчених М. Ноулза, Р. Сміта, П. Джарвіса, Ю. Кулюткіна, О. Огієнко, Л. Сігаєвої та ін., представлено сутність андрагогічної моделі навчання дорослих [2]. Андрагогічна модель – організація спільної діяльності, враховано соціально-психологічні установки здобувачів: самосвідомість, досвід, готовність до навчання (мотивація) і мету навчання, використання отриманих знань, умінь,

навичок, участь у процесі навчання. Андрагог виступає як консультант, експерт навчання, надаючи здобувачу допомогу в організації процесу навчання [1].

Н. Якса виділяє такі показники андрагогічної моделі: характер установки (прагнення до самостійності, незалежності, самоуправління; наявність значного обсягу життєвого, а саме побутового, соціального, професійного досвіду; необхідність вирішити життєво важливу проблему, висока мотивація; невідкладне вирішення життєво важливої проблеми; активна позиція; діяльнісній ролі в установці здобувачів: самостійний пошук інформації; активна, провідна роль у визначенні параметрів освітнього процесу; важлива роль досвіду, використання його в якості одного з джерел навчання. Андрагогічна модель навчання має свої особливості:

- здобувачам належить провідна роль у процесі навчання;
- дорослі – майбутні фахівці визначають себе як особистість, що прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління й усвідомлюють себе здатним до цього;
- майбутній фахівець наділений певним життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використаний як важливе джерело навчання;
- здобувач здобуває освіту для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної життєвої мети;
- майбутній фахівець розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання вмінь, навичок, знань і якостей;
- навчальна діяльність дорослого, який навчається, значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, професійними, соціальними чинниками, що або обмежують, або сприяють процесові навчання;
- процес навчання майбутнього фахівця організований у вигляді спільної діяльності з андрагогом на етапах: планування, реалізації, оцінювання, корекції.

Ефективність впровадження андрагогічної моделі забезпечує певні умови.

Високий рівень самосвідомості і відповідальності людини – це перша умова, яка забезпечує ефективність використання андрагогічних принципів навчання і технологій навчання дорослих. Друга умова – наявність в учня життєвого досвіду. Це одна з основних ознак дорослої людини. Життєвий досвід може бути: побутовий (сімейний, повсякденний); соціальний (спілкування в певному соціальному середовищі); професійний (досвід трудової діяльності). У професійному досвіді слід враховувати: наявність практичних навичок і умінь в тій або іншій сфері діяльності. Якщо навчання людини відбувається в даній сфері, то наявність практичних навичок і умінь може служити: базою для подальшого навчання даного індивіда; джерелом навчання його колег; об'єктом систематизації і теоретичного обґрунтування для вироблення більш чіткої і стрункої системи підготовки в даній галузі діяльності; рівень компетентності, наявність певної попередньої підготовки в даній галузі діяльності. Якщо ж ця сфера діяльності збігається з галуззю підготовки, у якій індивід здобуває нові знання, уміння, навички та якості, то чим вище рівень його компетентності, тим більша доцільність використання технологій навчання дорослих [2].

Третя умова стосується мотивації навчання. Висока мотивація навчання визначає цілеспрямованість та відповідальне ставлення дорослої людини до навчальної діяльності. Хоча психологічні установки індивіда на навчання все одно визначаються його прагненням за допомогою навчання досягти певної, конкретної мети. Четверта умова – це короткий термін навчання, який вимагає застосування інтенсивних форм навчання. Прагнення до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок та якостей примушує до вибору саме таких шляхів навчання. Дидактику дорослих визначають як теорію виховання, просвіти, освіти дорослих (в тому числі теоретичні аспекти). Дидактика дорослих акцентує свою увагу на теорії виховання та навчання дорослої категорії здобувачів, у напрямі зміни їх особистості, підвищення адаптивності до навколишнього життя. Завдання дидактики дорослих – розробка технологій підвищення функціональної грамотності дорослих через їх навчання і виховання в процесі учіння. Специфіка дидактики дорослих виявляється в особливому конструюванні змісту освіти.

Висновки. Розкрито поняття «педагогічна модель» та «андрагогічна модель». Виявлено головну відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної. Схарактеризовано педагогічні умови використання андрагогічної моделі навчання. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків можна вбачати в розробці варіативних моделей та технологій професійної підготовки андрагогів у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих / Сисоєва С. О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
2. Професійна освіта: андрагогічний підхід. 2018 : монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид. О. О. Евенко, 452 с.

Павлова В. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Потреба у розробленні та впровадженні нових принципів, методів навчання та форм організації освітнього процесу у вищій школі, ефективність професійної діяльності викладача вищої школи визначається рівнем його професійних знань та психолого-педагогічної підготовки, а реалізувати їх можна в ході удосконалення змісту та методики підготовки фахівців різного профілю для роботи у вищій школі через впровадження інноваційних технологій, особистісно орієнтованого та компетентісного підходів. За таких умов актуальності набула проблема формування методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи. Вагомого значення теоретичному обґрунтуванню проблеми формування

методичної компетентності надають І. Акуленко, О. Зубков, С. Івашньова, А. Кузьминський, Н. Кузьміна, І. Малова, Т. Сясіна, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, Н. Цюлюпа та інші. Дослідники пов'язують методичну компетентність із певними властивостями, здібностями особистості та готовністю реалізовувати ці здібності в професійній педагогічній діяльності, наявністю знань, отриманих під час навчання і виховання. При цьому важливою характеристикою методичної компетентності є певний досвід педагогічного працівника, тому що в процесі набуття такого досвіду педагог самонавчається і самовдосконалюється, розвиває ті особисті якості, які необхідні для становлення його методичної компетентності.

Мета дослідження – з'ясувати шляхи формування методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу. Для розкриття сутності проблеми формування методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи ми розглядаємо даний феномен як інтегративну характеристику особистості, яка відображує рівень володіння методичними знаннями, вміннями діагностувати, проектувати, освоювати, відбирати зміст навчання, результати досягнення мети навчання, використовувати набутий досвід для вирішення широкого кола методичних завдань [2]. У науковій літературі, присвяченій проблемам формування і розвитку методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, пропонуються й обґрунтовуються різні педагогічні засоби досягнення цієї освітньої цілі в навчальному процесі. Проаналізуємо, на наш погляд, найбільш значущі з них.

Так, Б. Гершунський вважає, що формуванню методичної компетентності особистості передують методична грамотність як мінімально необхідний рівень методичних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних і поведінкових якостей особистості, необхідний для здійснення методичної діяльності, як основа, стартові можливості для наступного розвитку – методичної освіченості, тобто, розширення кількісних характеристик своїх складових об'єму, широті і глибині відповідних знань, умінь, навичок, світоглядних і поведінкових характеристик. До змісту методичної компетентності входить володіння різноманітними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання [1].

Методична компетентність майбутніх викладачів вищої школи полягає в тому, щоб конкретизувати загальні педагогічні завдання в залежності від умов. Серед професійних знань, що обумовлюють методичну компетентність, особливу значимість мають предметні, психолого-педагогічні, науково-методичні знання, конструктивно-проектувальна діяльність і рефлексія. Виходячи з цього, майбутній викладач вищої школи має вміти перетворює зміст навчального матеріалу так, щоб студенти могли переосмислити його та побудувати нові знання.

Виражений прикладний характер методичної компетентності, що поєднує спеціально-наукові, психолого-педагогічні, дидактико-методичні знання, вміння й особистий досвід їхнього застосування, закладають в основу формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи

наступні вміння: формулювати цілі навчальної дисципліни з урахуванням вимог, щодо професійної діяльності; планувати навчальну дисципліну з урахуванням поставленої мети; визначати раціональні види діяльності тих, хто навчається, що сприяє успішному оволодінню знаннями, вміннями і навичками; коригувати свою діяльність з урахуванням особливостей, тих хто навчається; аналізувати ефективність процесу розв'язання педагогічних завдань; використовувати сучасні навчальні та інформаційні технології; підібрати навчальний матеріал, що дозволяє розвивати професійні спроможності з урахуванням задоволення пізнавальних потреб тих, хто навчається та ін. При цьому ключову роль за такої умови відіграє педагогічна практика, в результаті якої майбутній викладач вищої школи отримує досвід застосування здобутих знань, умінь, навичок у реальному освітньому процесі, та можливість перевірити рівень сформованості власних компетентностей.

Методична підготовка майбутніх викладачів вищої школи спеціальності 011 Освітні педагогічні науки в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова відбувається в межах дисципліни «Теорія професійної освіти та методика викладання у вищій школі» ми намагалися сформулювати в майбутніх викладачів вищої школи стійке прагнення до професійного розвитку, зокрема комбінуючи традиційне навчання з технологіями інтерактивного. Серед завдань дисципліни є такі: оволодіти практичними навичками та методами проведення занять у вищій школі; формувати вміння планувати та реалізовувати на практиці різні форми, методи, засоби навчання, враховуючи специфіку спеціальності; забезпечити власне педагогічне становлення магістрантів як викладачів; засвоїти методологічні і теоретичні основи викладання на сучасному етапі розвитку вищої освіти; оволодіти організаційними формами, технологіями і методами навчання у вищій школі.

Загалом, дисципліна «Теорія професійної освіти та методика викладання у вищій школі» реалізується у таких організаційних формах навчання: лекції; семінарські заняття, самостійна позааудиторна робота, індивідуальна самостійна робота, й звичайно, підчас проходження педагогічної (асистентської) практики. Особливого значення набувають мотиви учіння майбутніх викладачів вищої школи в процесі оволодіння методичною компетентністю. З точки зору С. Зайцевої, мотивами навчальної діяльності виступають професійна мотивація і спрямованість, які стимулюють активність студентів, їхню високу академічну успішність, наполегливість у подоланні труднощів в процесі учіння [209]. Ми дійшли висновку, що до основних мотивів учіння відносять, передусім, пізнавальні мотиви та мотив самовдосконалення. Мотиви учіння тісно пов'язані зі стратегіями оволодіння методичною компетентністю та передбачають спрямованість майбутніх викладачів вищої школи на формування та розвиток власних стратегій, способів, прийомів самостійного оволодіння методичною компетентністю в процесі самостійної роботи.

За твердженням О. Яковенко формування, вдосконалення та розвиток методичної компетентності викладача ЗВО, є складним і багатокомпонентним процесом, який триває упродовж всього часу професійної педагогічної

діяльності і не може бути обмеженим ні в тривалості, ні змістовно, а отже прямо залежить від особистих якостей викладача та його прагнення до самовдосконалення [4].

Об'єднуючи думки науковців та власний досвід ми вважаємо, що основою для саморозвитку й самовдосконалення є успішне учіння будь-якого студента з метою досягнення професійних умінь, для окреслення нових цілей самовдосконалення у професійній діяльності. І оскільки, основним способом трансформації навчальної діяльності у професійну сьогодні виступає педагогічна практика, оскільки навчальна діяльність суттєво відрізняється від професійної за мотивами, цілями, засобами і результатами, то забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу зі змістом практичної діяльності при набутті студентами знань, умінь та навичок вирішення професійно-педагогічних завдань є однією з вирішальних шляхів формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Її особливістю є те, що студенти отримують можливість поглибити й інтегрувати теоретичні знання та досвід у єдину систему професійних знань, умінь, навичок [3].

Висновки. Перспективою подальшого дослідження проблеми формування методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи є наукове обґрунтування методичних основ ефективної організації підготовки майбутнього викладача вищої школи; з'ясування компонентної структури методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи; визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи; розроблення, обґрунтування та експериментальна перевірка методичної моделі формування методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи. Отже, стратегічною метою й очікуваним результатом методичної підготовки майбутнього викладача вищої школи є формування й розвиток у нього методичної компетентності, яка забезпечується через оволодіння відповідними структурними компонентами.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гершунский, Б. (1998). Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры. *Педагогика*. №2. С. 49–57.
2. Павлова В. В., Нагорна Н. В. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки. *Перспективи та інновації науки*. № 9(14). 2022. С. 336-348.
3. Рейдало В. С. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх вчителів української літератури. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 266-271.
4. Яковенко О. І. Розвиток методичної компетентності викладача ЗВО як науково-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* Вип. 86'2022. Серія 5.
5. Педагогічні науки: реалії та перспективи С. 221-227.

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОРГАНІЗАТОРІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Подальший розвиток України як демократичної, правової та багатокультурної держави передбачає консолідацію українського суспільства на принципах мирного та плідного співіснування різних етнічних, національних та соціальних груп. В означеному контексті формування полікультурної мовної особистості розглядається як один із пріоритетних напрямів сучасної іншомовної освіти в закладах середньої та вищої освіти, особливо з огляду на тенденції розширення й інтернаціоналізації міграції, яка зумовила стрімкий розвиток ознак нового – багатокультурного європейського суспільства. Останні вимагають сприяння створенню миролюбного й культуротворчого освітнього середовища в контексті реалізації ідей міжкультурної освіти [1], здатної задовольнити пізнавальні, іншомовні й соціокультурні потреби учнів як представників різних культур, що слід розглядати найважливішою соціальною місією сучасного покоління учителів іноземної мови. Отже, з огляду на це, в українському науково-педагогічному дискурсі останнім часом значно актуалізувалася проблема професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти.

Мета дослідження – обґрунтувати шляхи та засоби вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови як організаторів міжкультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження сучасного стану та передового педагогічного досвіду ряду європейських країн (Велика Британія, Греція, Республіка Кіпр, Іспанія, Італія, Німеччина, Франція) дозволило з'ясувати, що міжкультурна освіта виникла й почала інтенсивно розвиватися в Західній Європі після Другої світової війни, коли в найбільш розвинені країни почали масово приїжджати трудові мігранти, переселенці й біженці з інших держав та континентів, яких приваблювали умови, пов'язані з економічним підйомом. Зростання впливу міграційних рухів зумовило чотири етапи динамічного розвитку міжкультурної освіти як певної педагогічної відповіді на нові виклики глобалізованого загальноєвропейського суспільства: під час першої хвилі імміграції в найбільш промислово розвинені країни (1945–1970 рр.), коли міжкультурна освіта тлумачилася як «педагогіки для іноземців», «мігрантська педагогіка»; в період після економічної кризи 1973 р., коли було зроблено відкриття культурної ідентичності в рамках реалізації компенсаційної педагогіки, зокрема бікультурного навчання; упродовж вісімдесятих років, коли розроблялася загальноєвропейська нормативно-правова й концептуально-теоретична основа міжкультурної освіти як найбільш доцільного засобу соціокультурної інтеграції мігрантів; починаючи з 90-х років до наступного

часу, коли міжкультурна освіта визнається як освіта для всіх, тобто як інноваційно-педагогічний підхід, який націлений на виховання толерантного та емпатійного ставлення до етнічних, культурних і релігійних відмінностей між індивідуумами, їх позитивне сприйняття як засобу духовного збагачення особистості на підставі її активного залучення до діалогу культур.

Суттєво, що міжкультурна освіта, будучи альтернативою традиційному – монокультурному підходу, еволюціонувала в європейських країнах від первинних механізмів асиміляції та сегрегації до різних концепцій інтеграції мігрантів як осіб з культурними цінностями й потребами, відмінними від домінуючого етносу нової батьківщини. Натомість, для здійснення цього процесу часто не вистачає спеціально підготовлених педагогічних кадрів, особливо вчителів іноземної мови з потенціалом професійного саморозвитку як фасилітаторів й медіаторів культур в сфері міжкультурної іншомовної освіти.

Не зважаючи на це, останнім часом в найбільш розвинених країнах ЄС професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти почала займати чільне місце.

Як позитивний наслідок, майбутні вчителі іноземної мови, опановуючи провідними засобами та технологіями міжкультурної освіти вже під час університетської підготовки, здатні до формування міжкультурної чутливості, міжкультурної толерантності й міжкультурної компетентності учнів шляхом виховання поваги до цінностей інших культур, забезпечуючи профілактику етно- й ксенофобії на основі прищеплення навичок міжкультурної взаємодії та співпраці осіб домінуючого етносу з учнями-мігрантами як представниками різних національностей, рас і культур, інших життєвих цінностей та конфесій.

За нашими власними розвідками, здійсненими на факультеті романогерманської філології ОНУ ім. І. І. Мечникова упродовж 2016-2022 рр., визначено, що професійна підготовка до міжкультурної освіти – це спеціально організований розвивально-виховний процес, зумовлений ускладненням і ієрархізацією регулятивних механізмів становлення інтеркультурної мовної особистості, інтеріоризацією зовнішніх регуляторів і пробудженням механізмів саморегуляції й самодетермінації майбутніх учителів іноземної мови як фасилітаторів й медіаторів культур у сфері освітньої міжкультурної взаємодії під впливом певних педагогічних умов та відповідного навчально-методичного забезпечення, спрямованих на формування їхнього педагогічного професіоналізму в сфері шкільної міжкультурної освіти.

При цьому, процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти, як засвідчує мал. 1, функціонує в єдності мотиваційно-цільового, дидактико-стратегічного, організаційно-діяльнісного, змістовно-технологічного, оцінно-результативного блоків, здійснюючись як перебіг трьох провідних етапів: орієнтаційно-ознайомчого, адаптаційно-осмислювального та інноваційно-діяльнісного [2].

Як видно з мал. 1, ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до міжкультурної освіти зумовлена впливом певних педагогічних умов, які передбачають:



Мал. 1. Модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти

- засвоєння ними провідних настанов теорії інтеркультурної педагогіки;
- опанування засобів фасилітативної міжособистісної взаємодії;
- усвідомлення власного професійного самовизначення як медіаторів культур;
- збагачення індивідуального досвіду з організації міжкультурної освіти учнів під час виконання завдань педагогічної практики, спрямованих на застосування інтерактивних технік діалогу культур.

Висновки. У процесі проведеної дослідницької діяльності встановлено, що найбільш значущим прикінцевим результатом професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до міжкультурної освіти є педагогічний професіоналізм. Педагогічний професіоналізм майбутніх вчителів іноземної мови в сфері міжкультурної освіти – це інтегральна характеристика їх особистості й діяльності як ефективних фахівців-європейців, зумовлена привласненням гуманістичних ціннісних орієнтацій й опануванням високих морально-етичних ідеалів, ґрунтовністю набутих предметних компетенцій, спроможністю гнучко застосовувати сучасні інтерактивні технології й відповідні засоби міжкультурного тренінгу при навчанні учнів іноземної мови як представників різних культур завдяки активізації власного проектувально-творчого й організаційно-комунікативного потенціалу в умовах багатокультурного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Иванов И. П. Основы интеркультурного образования. URL: www.ivanpivanov.com/uploads/sources/87_OsnoviInterc Obr-rus.pdf (дата звернення 01.09.2022).
2. Подковиркофф Н. Концептуально-технологічна модель організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах інтеркультурного підходу. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип 69. С. 78–84.

Приказюк А. Р.

*бакалавр спеціальності 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ПОРІВНЯЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ХХ- ХХІ СТОЛІТЬ

Постановка проблеми. Порівняльна педагогіка має важливий вплив на розвиток усього освітньо-виховного процесу. Як і усе в світі, цей процес не усніє ізольовано. Термін, прийнятий практично в усьому світі і міцно увійшов у міжнародний педагогічний лексикон. В англійській мові це comparative education, у французькій – pedagogie comparee, у німецькій – vergleichende padagogik [7, с. 1247]. Освіта у всіх країнах світу характеризується як досягненнями, так і недоліками, вивчення яких впливає на розширення перспектив для теорії та практики педагогіки. Аналізуючи стан та тенденції розвитку освіти за кордоном, дослідник завжди співвідносить зарубіжний матеріал з проблемами, що можуть існувати в педагогіці певної країни. Так він

робить внесок у пошук їх рішень та у вдосконалення системи, але вчений має розуміти актуальний стан педагогіки аналізованих країн, вільно орієнтуватись в них, знаходити специфічні риси і виявляти схожі та відмінні аспекти.

Мета дослідження – проаналізувати особливості сучасних педагогічних досліджень, з'ясувати якими темами цікавляться сучасні вчені-компаративісти.

Виклад основного матеріалу. У світовій педагогіці та освіті відбуваються важливі загальні процеси. Порівняльна педагогіка визначається як галузь педагогіки, що вивчає особливості освіти, виховання та навчання у різних країнах та регіонах. У джерелі [7, с. 50] надається визначення терміну як «самостійна галузь наукового знання, що має свій предмет та свої специфічні завдання. Вона аналізує переважно в порівняльному плані стан, основні тенденції та закономірності розвитку освіти в різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному масштабі, розкриває співвідношення загальних тенденцій і національної або регіональної специфіки, виявляє позитивні та негативні аспекти міжнародного педагогічного досвіду, форми та способи взаємозбагачення національних педагогічних культур». Сучасний світ дуже гнучкий у ньому швидко розвиваються інтеграційні процеси у різних сферах життя. Це усе підвищує значення міжнародних досліджень у сфері освіти, у яких беруть участь вчені різних країн.

Глобалізація сучасного світу актуалізує порівняльно-педагогічні розвідки, які все більше позиціонуються країнами як інструмент досягнення національними освітніми системами міжнародних стандартів якості у контексті конкурентоспроможності. Посилення запиту обумовлює необхідність удосконалення методологічних засад порівняльної педагогіки з метою відповідності сучасним вимогам [6].

Зараз набирає популярності термін «альтернативна освіта». Альтернативна освіта – це процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів за межами конвенціональної системи шкільництва, що забезпечується нетрадиційними формами, методами та видами контролю [2]. Тобто, це всі методи, принципи освіти, які відходять від рамок традиційних систем. Але важливо розуміти, що для однієї країни одна з методик є звичайною, а для іншої це вже щось нове, альтернативне. Так, наприклад, на смежі ХІХ – ХХ століть в Україні зявилося розуміння таких концепцій: школи М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штайнера.

Характеризуючи цей період, українська дослідниця О. Локшина веде мову про «найбільш примітивні порівняльно-педагогічні дослідження, які робилися мандрівниками. Повернувшись на батьківщину, вони на власний розсуд склали описи оригінальних освітніх практик у зарубіжних країнах, наголошуючи на їхній екзотичності» [3, с. 103]. Звичайно, важливо розуміти і аналізувати менталітет народу, вік здобувачів освіти, мету і їх цілі їх у навчальному закладі, рівент духовного і фізичного розвитку. Адже через недостатню увагу до всіх цих аспектів деякі методики можуть стати неактуальними, неефективними та недієвими для певних груп. Тоді як в іншій

можуть давати приголомшливі результати. Тому порівняльний аналіз має відбуватися на багатьох рівнях одночасно.

Український компаративіст А. Чех, який досліджує розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки, зазначає, що її характерною ознакою стала «відкритість до різноманітних загальнонаукових, гуманітарних, соціологічних методів, тобто відмова від нав'язування сталих конкретних способів порівняння» [6, с. 81]. Тобто зараз використовують великий спектр можливих способів для більш детального, широко порівняння. Значна кількість праць, предметом дослідження яких є альтернативна освіта, має енциклопедичний характер. Головний акцент робиться на висвітленні детальної інформації про альтернативну освіту в різних країнах, або в окремих закладах: авторські школи, школи із інтеграційним навчанням тощо. Вагомий внесок у вивчення альтернативної освіти зробили такі вчені: В. Айкін, Е. Дечі, Р. Раян, С. Форбс Д. Ханнам, та ін. Тому важливо відмітити, що сучасні порівняльні педагогічні дослідження у сфері альтернативної шкільної освіти відбуваються на багатьох рівнях одночасно. Оксана Заболотна називає такі:

– епістемологічний: аналіз літератури з проблеми дослідження визначення понятійно-категорійного інструментарію;

– філософсько-концептуальний: визначення філософських ідей альтернативної освіти; систематизація концептуальних засад альтернативної педагогіки, розроблення періодизацій розвитку альтернативної освіти;

– практико-аналітичний: узагальнення організаційних засад функціонування альтернативних шкіл; на основі концептуальних засад альтернативної педагогіки систематизація педагогічних форм, що застосовуються в альтернативних школах; виявлення впливів стратегій альтернативної освіти на вибір педагогічних методів, що застосовуються в альтернативних школах; аналіз законодавства щодо альтернативної освіти; визначення функції альтернативної освіти;

– якісно-аналітичний рівень: систематизація механізмів дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти; визначення критерії вимірювання якості освітніх послуг альтернативних шкіл;

– прогностичний рівень: визначення перспектив розвитку альтернативної освіти в аналізованих країнах, окреслення прогнозів щодо розвитку альтернативної освіти, розробка рекомендації щодо використання досвіду країн зарубіжжя у галузі альтернативної освіти [2, с. 112].

Ще однією важливою темою для порівняльних педагогічних досліджень, є особа вчителя. Він є рушійною силою в освітньому процесі, на нього покладено багато завдань, вимог, надій. Проте вкотре варто згадати, що покоління змінюються, та й взагалі, кожен колектив різний. Науки отримують нові думки, дослідження. Тобто особа вчителя це теж свого роду змінна величина, що залежить від різних факторів. Він є прикладом наслідування, носієм інформації, лідером колективу, взірцем поведінки та співпраці з іншими людьми, організатором заходів і уроків, проміжною ланкою у освітніх реформах.

Вчителі мають подвійну роль у освітніх реформах – суб'єкти і об'єкти реформацій. Це і робить професійний розвиток вчителів зоною виклику і посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти [4]. Тому професійний розвиток для вчителів дуже важливий. Він включає в себе досвід, що приходить з роками; вміння адаптуватися до нових умов; бажання вчитися і розвиватися; прагнення до передачі власних знань; покращення навичок співпраці у колективі учнів, педагогів; розширення вмінь аналізу власних методик, прогнозувати позитивні й негативні наслідки (якщо вони є); робота над гнучкістю до різних умов, вимог та нових завдань. Розвиток вчителя вичали такі вчені: Т. Гансер, А. Глеттхорн, М. Дадс, Л. Дарлінг-Хаммонд, С. Дей, М. Кінг, Д. Кохен, А. Ліберман, Ф. Ньюменн, Г. Філдінг та багато інших.

Р. Боламу, що працював наприкінці минулого сторіччя, виокремив чотири категорії досліджень з проблеми професійного розвитку:

1) дослідження, спрямовані на отримання знань для поглиблення розуміння проблеми, які включають критичний аналіз стану розробки неперервного професійного розвитку;

2) дослідження, спрямовані на отримання знань про педагогічну дію, які включають великий загальний праць з оцінювання тощо);

3) література для тих, хто приймає рішення щодо професійного розвитку вчителів, включаючи державний рівень;

4) література для працюючих вчителів-практиків, яка включає, в основному, методи і технології [5, с. 128].

Висновки. Отже, порівняльні дослідження в педагогіці дають значний поштовх для розвитку освітніх систем. Але важливо розуміти контексти, в яких відбуваються дослідження. Протягом ХХ - ХХІ ст. відбувались такі значні дослідження: альтернативних освіт, професійного розвитку педагогів, а також музичних освіт, освіту дорослих та багато іншого.

На наше переконання, порівняльні педагогічні дослідження надають змогу виявити переваги і недоліки систем інших країн, або ж навчальних закладів. Є можливість спрогнозувати, який буде результат. Вона дає змогу виявити перспективи освіти на прикладі аналізованих об'єктів. Можливо, саме тому в Україні розробили реформу НУШ, що включає в себе нові завдання, концепції, принципи, системи, що не взяли з нікуди, а були виділені на основі досвіду інших. Уже у 2018-2019 році першокласники навчалися за новим стандартом, на який покладають багато надій.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вульфсон Б.Л. В Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М.: Изд-во УРАО, 2003. 232с.
2. Заболотна О. Поняттєва-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти. *Зб наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013 Ч. 2. С. 138-145.
3. Локшина О. Історія та методологія порівняльно-педагогічних досліджень. УДК 373.5.013.74 Тенденція як категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії* №2(8), 2011.

4. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Випуск №2 (29). URL: www.narodnaosvita.kiev.ua/
5. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія К.: Педагогічна думка, 2015. 176 с.
6. Чех А. Розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. № 27. С. 78–82.
7. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. М., АПО. 1998., 1784 с.

Романець В. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури

Кривоніс Д. В.

магістр спеціальності 035 Філологія

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

СИМВОЛІКА КОЛЬОРУ В РОМАНІ СТЕНДАЛЯ «ЧЕРВОНЕ ТА ЧОРНЕ»

Постановка проблеми. Стендаль (Анрі-Марі Бейль) – один з найвідоміших письменників світу. Як ранній реаліст він використовує в своїх творах символіку в тому числі і символіку кольору – роман «Червоне та чорне».

Мета дослідження полягає в дослідженні варіантів пояснення символіки кольору в романі «Червоне та чорне».

Виклад основного матеріалу. Дослідник Арсен Уссе побачив у назві натяк на червоне та чорне поле «рулетки», маючи на увазі гру випадку, «людську долю, кинуту на зелене поле кохання». Однак, на жодне зелене сукно Жюльєн Сорель свої долі не кидає, а любов у його житті грає зовсім іншу роль, герой – аж ніяк не гравець; це вольова людина, яка свідомо йде до наміченої мети. Французький критик Еміль Д. Форґ підкреслив, що сам Стендаль так пояснював назву: «Червоне» означає, що якби Жюльєн народився раніше, він був би генералом, але в його час він повинен був надіти сутану, звідси «чорне», проте для цієї версії немає жодних підстав. Унаслідок декрету про злиття лінійних полків із батальйонами волонтерів революційна французька армія запозичила колір свого мундира у волонтерів, у яких він був синій. Щодо пов'язання чорного з сутаною, звичайно, Жюльєн сподівався зробити кар'єру, одягнувшись у сутану, але мета його прагнень вище: якби йому довелося вибирати, він вибрав би лілову рясу єпископа Агдського, а тому ліловий колір міг би фігурувати і в назві роману. До того ж, Жюльєн не завжди носить чорний костюм.

Дехто дотримується думки, що під червоним і чорним автор мав на увазі Наполеона та Бурбонів, однак колір Наполеона був не червоний, а зелений. Так його прибічники в Іспанії їздили в зелених каретах, висловлюючи цим свої вірнопідданські почуття і партія бонапартистів називалася «Партія зелених». Щодо династії Бурбонів, то з 1661 кольором королівського прапора був білий. Звідси білі кокарди, які зіграли таку роль у всіх монархічних рухах і

повстаннях кінця XVIII – початку XIX століття. Існує ще одне тлумачення, не пов’язане ні з мундиром, ні з політичними партіями. Анрі Жакубе розглядає ці кольори як характеристику двох можливих життєвих шляхів, що відкриваються перед Жюльєном. Чорний – колір відштовхуючий і зловісний, все те, що може штовхнути людину в буденність, в вульгарне раболіпство і дрібне марнославство. Червоне – це полум’я пристрастей, лють дії, розлита своя та чужа кров, слава, бризки крові на ешафоті.

Висновки. Життя Жюльєна Сореля не схоже на тьмяне існування оточуючих його людей. Воно пофарбоване в тони крові та смерті. Це поєднання життєвих протиріч, пристрасті та розпачу, любові та вбивства, «величі» та «падіння». Між цими тонами полягає вся гама переживань, на які здатна глибока, революційна у своїй сутності, раціональна і водночас шалена натура. З червоним і чорним кольором можна асоціювати вбивство, пароксизм пристрасті, яка подолала контроль розуму і навіяної низькими, пануючими в даному суспільстві уявленнями та вищий трагізм безнадійності. Даючи таку назву своєму твору, Стендаль хотів надати свободу своєму читачеві, спрямувавши його увагу на шлях, близький його власного розуміння життя, епохи та процесів, що відбуваються в суспільстві.

Романець В. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури,

Шведенко А. Є.

магістр спеціальності 035 Філологія

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

ХУДОЖНЯ ВИГАДКА ТА ІСТОРИЧНА РЕАЛЬНІСТЬ В А. ДЕ ВІНЬІ «СЕН-МАР»

Постановка проблеми. Ще з початку XIX ст., з часів появи історичного роману, засновником якого є шотландський письменник Вальтер Скотт, цей жанр завжди захоплював широкий загал, адже в ньому з великою майстерністю поєднуються художня вигадка та реальні історичні події. Літературознавець Б. Г. Реїзов зазначав, що «аналізуючи історичний роман, заведено було насамперед доводити або спростовувати його історичну достовірність. Для цього зазвичай відокремлюють «правду» від «вигадки» – те, що автор взяв із достовірних документів, від того, що він додав завдяки творчій уяві» [1, с. 119].

Мета дослідження полягає у виявленні співвідношення авторської художньої вигадки та історичних фактів.

Виклад основного матеріалу. У даному історичному романі автор звертається до епохи жорстокої політичної боротьби XVII ст., однієї з переломних епох французької історії. Письменник порушує тему занепаду дворянства за часів правління короля Людовіка XIII та зображає трагедію шляхетного молодого дворянина. При цьому А. де Віньї вміло змальовує історичний колорит, що особливо підкреслює реальні історичні постаті, а саме: Людовіка XIII, королеви Анни Австрійської, кардинала Рішельє, маркіза Сен-

Мара та його коханої Марії Гонзаго. У романі зображено навіть таких відомих діячів культури, як французький драматург П. Корнель і англійський поет Дж. Мільтон, а також членів королівського дому і воєначальників, чій зовнішність, манери та одяг докладно описані за ретельно вивченими історичними матеріалами.

В основі сюжету реальна подія: змова дворян проти кардинала Рішельє організована братом короля Гастоном Орлеанським і великим феодалом герцогом Буйонським. Однак, автор нерідко порушує хронологію, а також дещо романтизує образи окремих персонажів твору, зокрема образи Рішельє та Урбана Грандє, а також героїзує самого Сен-Мара. Подекуди уникаючи передання достовірних історичних подій, А. де Вінї викриває багатогранну людську природу, розкриваючи її через еволюцію протагоністів.

Висновки. Отже, підводячи підсумок, слід зазначити, що у історичному романі «Сен-Мар» достовірно зображується історичне тло – заколот при дворі регента короля Людовіка XIII, а саме кардинала Рішельє. Автор відтворює правдиву картину епохи: провінцію і Париж, дворянський замок, міські вулиці, публічну страту «одержимого дияволом» священика і навіть ритуал ранкового туалету королеви. Проте в романі підкреслено трагічний конфлікт, утворений при зіткненні характерів та пристрастей романтизованих політичних осіб.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Реизов Б.Г. История и теория литературы. Москва: Наука, 1986. 319 с.

Романець В. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури

Щетнік І. С.,

магістр спеціальності 035.055 Філологія. Романські мови та література

(переклад включно), перша – французька

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

РОМАН-ПРОГНОЗ РОБЕРТА ШЕКЛІ «КВИТОК НА ПЛАНЕТУ ТРАНАЙ»

Постановка проблеми. Людина все своє життя прагне досконалості. Дійти ідеалу у всьому. Проте, чомусь, найголовніше – наш світ навколо – людство покращити не в змозі. Що таке ідеальний світ, чи є відмінність від утопії та антиутопії? Чи можливо створити ідеальне суспільство і що цьому перешкоджає? Чи є вибір? Та найголовніше – яка людина буде існувати у цьому, далекому від реальності світі, як в утопії? Утопія, як поняття стало загальним для позначення різних проектів нереальних соціальних перетворень.

Мета дослідження полягає у аналізі понять «утопія та антиутопія», «життя у системі онлайн» та на прикладі твору дослідити їх принципи. Також виділити особливості впливу технологічного розвитку та зміни людської свідомості на прикладі яскравих подій у житті головного героя повісті «Білет на планету Транай».

Виклад основного матеріалу. В період стрімкого розвитку технологій, людство створило для себе нові прошарки, альтернативні світи для панування та безперервного прогресу. Наприклад, Інтернет, й ми не можемо не погодитися з поширеною думкою про його переваги як джерела (накопичувача) інформації, незважаючи на його нечітку форму та засміченість інформаційним шумом. Ці підвищені сподівання щодо віртуального простору, особливо ж у зв'язку з більшим індексом *свободи*, вчені футуристи називають, новою утопією, «утопією інтернету». Його мешканці – іммігранти зі Світу з його примусом і хаосом, більшість розчаровані у його моделях, відмовляються від нього і заперечують можливості якихось змін. Отже мільйони на підсвідомості наївно вірять в своє життя в ізольованій від реальності системі онлайн з маркером *www*, у так звану «особисту лагуну» як єдино можливий простір для цілковитої свободи та захищеності.

Досліджувана іронічно-сатирична повість «Квиток на планету Транай» представляє нам саме такий приклад невтримного бажання головного героя поринути у подорож, не зважаючи на небезпечність відкритого космосу, заради «утопічної планети». Автор, Роберт Шеклі, (англ. Robert Sheckley, Поукіпсі Нью-Йорк) – американський письменник й класик світової фантастики, загальноновизнаний майстер гумористичної, сатиричної і наукової фантастики. У літературному аспекті утопія (та антиутопія) – жанр художньої літератури, близький до наукової фантастики, який описує модель ідеального, з точки зору автора, суспільства й містить гостру критику сучасності. На відміну від антиутопії характеризується впевненістю автора у бездоганності моделі, що ми могли спостерігати майже впродовж усієї книги від слів головного героя, Марвіна Гудмена. Його ім'я, насправді, можна розглядати, також як породження іронії: *good man*, що каже нам про його порядність до мозку кісток, але що ми піддамо сумніву у подальшому). В історії соціальної думки в жанрі утопій, як правило, здійснювалася критика існуючого ладу, осмислювався соціальний ідеал, робилася спроба передбачити майбутнє даного суспільства. В утопіях зображувався світ, який споглядався з безпечної дистанції і був населений «уявними створіннями, чимось далеким». А на прикладі повісті «Квиток на планету Транай», ми убачаємо риси антиутопії, адже в в них світ подається із середини, через бачення його окремими мешканцями, що відчували на собі його закони і представляли себе в якості «співучасника». Далі: антиутопія – не є різновидом фантастики (абсолютної утопії), хоча й використовує її елементи. Фантастика в антиутопії має 2 функції: розкрити соціальний абсурд і дати художній прогноз суспільству. Саме на контрасті автор майстерно виділив «недосконалість» планети мрій. Антиутопія завжди пов'язана з реальними процесами, які читач повинен впізнати. Це були поступові процеси викриття правди головним героєм в тих чи інших соціальних укладах життя на планеті Транай.

Висновки. І ось, мрії розбиваються о досвідчений, «обстріляний» самообман транайців (у буквальному сенсі обстріляний, адже могли ліквідувати можливого злочинця прямисінько з вікна кабінету міністра). Проблематика «утопії» – бажання героя залишити свій світ у пошуках кращого, проте

скуштувавши такі блага, Гудмен вважав за краще знову повернутися на Землю, з її зрозумілими проблемами (вважає поблажливо), а планету Транай – любити здалеку, розповідаючи про неї як про прекрасне зі світів. Що наштовхує на думку багатьох вчених та філософів, що, з решті решт, ідеальний світ не може існувати принципово, залишаючи по собі вічний двигун, стимул для розвитку людства...

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. British and American Utopian Literature, 1516–1975: An annotated bibliography. Boston, 1979.
2. Utopian Literature in English: An Annotated Bibliography From 1516 to the Present by Lyman Tower Sargent/ <https://open.edu/utopia/ticket-tranai>.
3. Гальцева Р.А. Очерки утопической мысли XX века. М., 1992.
4. Философская энциклопедия, т. 2, с. 219-227
<http://caute.2084.ru/ilyenkov/texts/enc/ideale.html>.
5. Свентоховский А. История утопии. М., 1910.
6. Утопия и утопическое мышление: Антология зарубежной литературы / Сост. В. А. Чаликова. М., 1991.
7. Чаликова В.А. Утопия рождается из утопии. Лондон, 1992.

Рябенко М. І.

к.п.н., доцент кафедри педагогіки

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ДО ПРОБЛЕМИ ПОРУШЕНЬ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Інтеграція освітніх систем, входження України в єдиний освітній європейський простір вимагає від системи освіти України бути конкурентоспроможною. Сучасний абітурієнт України обирає найбільш вигідні умови відповідно до своїх потреб. На фоні складної економічної ситуації зростає конкуренція між закладами вищої освіти України та іноземних держав за майбутнього абітурієнта. В той же час, існує проблема недовіри населення до системи освіти України взагалі, та вищої зокрема. Так, за даними дослідження, яке проведене Українським центром економічних та політичних досліджень ім. О. Разумкова, оцінюючі зміни у різних сферах суспільного життя порівняно з початком 2019 року, рівень довіри до галузі освіти знизився. Переважна більшість зазначили що ситуація в освіті або не змінилась або змінилась на гірше. Однією з причин недовіри до закладів вищої освіти, на наш погляд, є корупція та відповідно порушення принципів академічної доброчесності.

Мета дослідження полягає в аналізі причин порушення принципів академічної доброчесності суб'єктами вищої та післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи основні причини, які призводять до порушень академічної доброчесності в закладах вищої освіти вважаємо доцільним наголосити на тому, що вони представляють собою складну сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників та обставин, які різноманітні

за змістом, характером, часом тощо. Зокрема, до основних груп можна віднести чинники соціально-економічного, нормативно-правового, організаційно-управлінського, особистісного характеру та інші.

Однієї з основних причин порушень академічної доброчесності в закладах вищої освіти ми вважаємо недостатню поінформованість учасників освітнього процесу. Зокрема, професор психології та поведінкової економіки Д. Аріелі зазначає корисність та важливість постійного нагадування для поліпшення моральної поведінки. Спираючись на експерименти у своїх дослідження він стверджує, що коли особі просто нагадують про етичні стандарти, вона зменшує нечесну поведінку та поводить себе більш гідно. Так, в одному з найстаріших закладів вищої освіти США, Пристанському університеті, кожний першокурсник отримує примірник Конституції кодексу честі та лист про кодекс від Комітету честі, які вони повинні підписати, перш ніж почнуть навчання. До того ж, на першому тижні навчання вони обов'язково відвідають заходи, де обговорюють Кодекс з кураторами їхніх колегіумів. [1, с. 45].

Однією з важливих причин академічної недоброчесності вважаємо недостатню організаційно-управлінську роботу щодо попередження та протидії порушень на ранній стадії його скоєння. Великий кодекс релігійно-юридичних правил життя євреїв зазначав, що тому, хто скоїть злочини двічі, воно вже здається дозволеним [3, с. 638]. Тому підтвердження, експериментальні дослідження, які стверджують про важливість недопущення та уникнення саме першого акту нечесності [1, с. 138]. Тобто, перший акт обману учасниками освітнього процесу збільшує ймовірність того, що за ним будуть і наступні неправомірні дії. І навпаки, робота щодо попередження першого порушення академічної недоброчесності дасть змогу скоротити кількість порушень та зробити освітній процес закладу вищої освіти більш чесним та менш корумпованим. Ми вважаємо, що якщо не створювати належні умови та не чинити опір поступку порушення академічної доброчесності серед учасників освітнього процесу він може перерости в систематичні діяння, та стати звичкою. Відповідно, для особи учасника освітніх відносин академічна недоброчесність може стати необхідною потребою, яка буде розповсюджуватись та руйнівню впливати на освітній процес ЗВО.

Треба констатувати, що порушення академічної доброчесності в закладах освіти взагалі та вищих закладах зокрема, являє собою передусім продукт сучасних кризових явищ в нашій країні. Вважаємо, одним з найсуттєвіших чинників, що впливає на поведінку учасників освітнього процесу щодо порушення академічної доброчесності є криза економіки України. Статистичний аналіз проведений Ж. Кетле та Е. Дюркгемом показав, що число аномалій в поведінці людей кожен раз неминуче зростало в період воєн, економічних криз, соціальних потрясінь тощо. Низький рівень соціального захисту науково-педагогічних працівників та відповідні несприятливі умови матеріального забезпечення діяльності ЗВО, на наш погляд, суттєво знижують рівень ціннісних орієнтацій, переконань, життєвих позицій учасників освітнього процесу та негативно впливають на освітній процес взагалі та якісні наукові дослідження зокрема. Тобто, відсутність належних фінансово-

матеріальних ресурсів, призводять до суттєвого ослаблення контролю за дотриманням правових норм а також мотивації належного нагляду за стандартами академічної доброчесності в ЗВО. Як наслідок, формальне прийняття, для звітності, відповідних локальних документів ЗВО, таких як кодекси честі чи кодекс академічної доброчесності, які в багатьох випадках майже не регулюють та не впливають на освітні відносини учасників освітнього процесу.

Одним з об'єктивних обставин, що призводить до безкарності за порушення принципів академічної доброчесності є відповідні прогалини в законодавстві, зокрема недостатньо регламентований механізм притягнення винних за порушення академічної доброчесності до відповідальності. Наприклад: у судовому порядку майже неможливо доказати більшість порушень академічної доброчесності (зокрема плагіат) та скасувати минулі рішення установ та інстанцій, які вже не існують та інші. Безкарність злочинця – це не тільки виграшний квиток, але і стимул для нових злочинів. [3, с. 22]. До недосконалостей нормативно-правового забезпечення можна також віднести відсутність в нормах законів, що регулюють діяльність системи освіти України вимоги щодо володіння претендентами на посаду науково-педагогічного працівника високими морально-етичними якостями та принципами, відповідними ціннісними орієнтаціями, мотиваціями діяльності, прагненнями тощо. Тобто, з одного боку, ми вимагаємо від науково-педагогічного працівника дотримання принципів та правил академічної доброчесності а також контролю за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти, з іншого боку при вступі на посаду не вимагаємо і не перевіряємо особу претендента на порядність та чесність.

Однією з причин порушення правил академічної доброчесності серед учасників освітнього процесу, на наш погляд, є вимоги щодо формальних кількісних показників результатів освітньої (зокрема науково-дослідної діяльності: публікацій, навчально-методичного забезпечення тощо). Американський вчений Дж. Силівен зазначав, що набагато легше провести вимірювання, ніж зрозуміти, що саме ви вимірюєте. Тобто, кількісні показники результативності, що ставляться перед учасниками освітнього процесу змушують деяких дотримуватись лише зовнішнього, швидкого формального наповнення змісту, з можливим порушенням принципів академічної доброчесності. Відповідно, кількісне вимірювання показників стає ціллю діяльності ЗВО, де в багатьох випадках втрачається та подавляються унікальність, оригінальність тощо.

Вважаємо за доцільним серед основних причин порушень академічної доброчесності, що залежать від конкретного учасника освітнього процесу виокремити низький духовно-моральний рівень, зокрема науково-педагогічних працівників. Так, за нашими дослідженнями близько 97 % учасників освітнього процесу закладів вищої освіти Одеси вважають наявність у науково-педагогічних працівників морально-етичних цінностей необхідним. В той же час, мусимо констатувати, що лише близько 10 % студентів вважають об'єктивними оцінювання в 100 % випадках. На сьогодні, сучасному вищому

закладу потрібні науково-педагогічні працівники, які своїм прикладом зможуть впливати на цінності та принципи академічної доброчесності інших учасників освітнього процесу. Як зазначав відомий педагог Я. Коменський: Легко слідувати правильно за тим, хто правильно йде попереду.

До причин, що спонукають учасників освітнього процесу ЗВО до порушення стандартів академічної доброчесності можна також віднести відповідні суперечності в колективі, мотиви відповідної діяльності, не бажання працювати або навчатись, не належний контроль керівництвом та органами управління закладом відповідних підрозділів. Вважаємо за необхідним зазначити, що кожна причина правопорушень академічної доброчесності в ЗВО потребує більш ґрунтовного вивчення у взаємодії з іншими, а також потребують дослідженню питання ролі кожного суб'єкту освітніх правовідносин в протидії та попередженні академічної недоброчесності в закладах вищої освіти.

Отже, категорія академічної доброчесності та причини недотримання відзначається своєю багатовимірністю, що означає поєднання в ній як відповідних фундаментальних цінностей, так і механізмів й інструментів їхнього забезпечення і просування. Вкрай важливим є усвідомлювати потенційні внутрішні та зовнішні чинники, які зумовлюють академічну нечесність, передусім морально-культурні, інституційні та освітньо-виховні. Вивчення і розуміння природи їхнього походження дасть можливість розробити та імплементувати ефективну політику забезпечення академічної доброчесності як національного рівня, так і локального масштабу.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аріелі Д. Чесно про (не) чесність / пер. з англ. Д. Завалій. Львів: Видавництво Старого Лева, 2019. 288.
2. Душенко К. Большая книга афоризмов / Константин Душенко. – 11-е изд., испр. М.: Эксмо, 2011. – 1056 с.
3. Мудрость тысячелетий от А до Я. Великие мысли и афоризмы великих людей / авт.-сост. В. Н. Зубков. Москва: АСТ: Астрель, 2010. 861 с.

викладач кафедри англійської філології та іноземних мов Львівського національного університету

ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми. Особливістю іноземних мов є те, що лише цілісне володіння ними дає усвідомлення їх корисності, оскільки уривчасті знання окремих аспектів іноземних мов не мають самостійної цінності на відміну від інших навчальних дисциплін. Зумовлено це тим, що цілісне володіння іноземними мовами розширює світогляд студентів, оскільки через нього вони одержують інформацію про країни, мови яких вивчаються, про звичаї, культуру народів інших країн, а також більше дізнаються про свою рідну мову шляхом порівняння різних мовних явищ і форм. Крім цього, вивчення іноземних мов передбачає осмислення культурної динаміки розвитку людства як поліфонії ціннісно значущих норм буття людської спільноти, способів її життя, смислів і структури картин світу, принципів поведінки людей, які складаються в

реальному історичному просторі та часі й відображають неповторний соціально-культурний досвід існування спільнот. Через це, стверджує Ж. Шуман, навчання іноземних мов реально постає процесом передачі іншомовної культури, у процесі якої, зокрема, формується відповідна – іншомовна комунікативна компетентність особистості, а вивчення – це не проблема методу, а проблема залучення особистості до іншомовної культури, і якщо цього немає, то означений процес не може бути ефективним [3]. Що стосується моделі «монітора», то «велика частина завдань, які використовуються на заняттях з іноземних мов, безпосередньо пов'язані з вивченням мови (на відміну від оволодіння нею)», і С. Крашен звертає увагу на те, що «неможливо оволодіти мовою, використовуючи тільки зовнішні свідомі методи її вивчення» [2].

Отже, в практиці вищої школи мають місце очевидні суперечності: між вагомим розвивально-виховним потенціалом іншомовної підготовки студентів у ЗВО і його недостатньою практичною реалізацією під час їхнього навчання іноземних мов; між постійно зростаючим інтересом студентів як майбутніх фахівців до процесу цілісного оволодіння іноземних мов й недосконалістю навчально-методичного забезпечення означеного процесу, яке досить слабо враховує їхню внутрішню мотивацію до вивчення іноземних мов.

Мета дослідження – продемонструвати способи активізації внутрішньої мотивації майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови як чинника вдосконалення їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Виклад основного тексту. Реалізація авторської моделі формування позитивної мотивації учіння майбутніх фахівців проводилося на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету, яка передбачала поєднання зусиль викладачів для вирішення наступних завдань: формування у студентів свідомого ставлення до оволодіння іноземною мовою як професійною цінністю; розвиток предметних умінь та навичок, які є показниками сформованості мотивації учіння в процесі вивчення іноземних мов; стимулювання студентів до активної та науково-творчої комунікативної діяльності у ході фахової підготовки; створення умов для формування у студентів моделі орієнтації в динамічному інформаційному просторі в процесі вивчення іноземних мов. Конструктивне вирішення означених завдань вимагало передусім включення компонента «живого іншомовного спілкування» (близького до природного спілкування носіїв в мовному середовищі) і одночасного стимулювання внутрішніх мотивів студентів до оволодіння іноземною мовою завдяки використанню засобів особистісно зорієнтованої, партнерської та фасилітативної взаємодії. Спілкування базувалося, в основному, на обговоренні тем, що відповідають професійним інтересам студентів, для чого спеціально підбирався матеріал, що відповідав наступним вимогам: зміст матеріалу має відповідати спеціальності, яку здобувають студенти за профілем освітньої програми і фаху; матеріал має відповідати вимогам суб'єктивної новизни для студентів та інформативної насиченості.

Отже, заняття проходили у вигляді обговорення тих або інших професійних проблем, пов'язаних зі спеціальністю студентів як майбутніх фахівців,

засобами вирішення комунікативних задач. Для цього пропонувалися: проблемні завдання для активізації пізнавальної діяльності; різні позиції на проблему з метою спонукати до дискусії, обміну думками, висловлювання згоди, незгоди з тією або іншою точкою зору; рольові ігри; брейнстормінг; запрошення на заняття носіїв мови й організація бесіди в умовах мовного середовища (носії мови не володіли українською мовою). Роль викладача іноземної мови як незалежного учасника спілкування (як джерела інформації та як організатора джерела інформації, як дослідника і радника студентів, який може зробити великий внесок своїми знаннями, здібностями і досвідом) полягала в поданні цікавого матеріалу та створенні оптимальних умов для іншомовного спілкування, сприяючи активній комунікативній взаємодії всіх учасників, а також варіативній зміні видів їхньої мовленнєвої діяльності. Основний наголос у навчанні іноземної мови здобувачів магістерського рівня вищої освіти як майбутніх фахівців робився на процес організації їхнього іншомовного спілкування, а не на засвоєння певного лінгвістичного матеріалу. Очікувалося, що студенти повинні взаємодіяти скоріше один з одним, ніж із викладачем, тому виправлення помилок не знаходилося в центрі уваги останнього, оскільки налаштовувався комунікативний стиль співпраці в професійно орієнтованому просторі іншомовного спілкування. Студенти повинні були звикнути до того, що якщо спілкування із використанням засобів іноземної мови не вдається, то це загальна провина, а не тільки провина одного того, хто говорить або слухає. Відповідно, й успіх у спілкуванні – це успіх усіх учасників іншомовного комунікативного процесу.

В нашому педагогічному досвіді навчання іноземної мови вибудовувалося як процес, спрямований на організацію ефективної міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців із зарубіжними партнерами в ході міжкультурної комунікації, до якої заохочувалися всі присутні. Використання рідної мови допускалося лише в окремих випадках для полегшення пояснення завдання залежно від рівня підготовленості здобувачів і етапу їхнього навчання іноземної мови.

Успішне розв'язання окресленої проблеми передбачало: по-перше, градування труднощів шляхом подання нової інформації за фахом невеликими порціями, з невеликою кількістю нової лексики і відпрацьовування нових засобів висловлювання, не вводячи нову інформацію, і по-друге, здійснення навчання через співпрацю. Щоб інформація була цікавою, вона пропонувалася у вигляді проблемних задач, спірних тверджень або порівнянь, які потрібно було обговорити, висловити свою думку, спростувати тощо.

Крім того, було змінено традиційний порядок проведення практичних занять з іноземної мови. Звичайно заняття починається з передкомунікативної діяльності, в якій студенти відпрацьовують певні мовні форми. Наступний етап – це комунікативна діяльність, де студенти можуть використовувати відпрацьовані мовні одиниці, а викладач управляє цим процесом. Це відома послідовність від керованої діяльності до творчого використання мови. Проте, можливе і зворотне проходження цих двох етапів, коли викладач іноземної мови може розпочати заняття з комунікативної діяльності, наприклад,

застосувавши переваги рольової гри на основі розігрування професійно орієнтованої ситуації, яка могла б мати місце в природних умовах певної фахової діяльності. Така комунікативна діяльність, яка значно активує потенціал іншомовної компетентності студентів, не тільки була внутрішньо мотивованою, але й дозволяла викладачу іноземної мови досить швидко визначити слабкі місця в іншомовному мовленні студентів в тому або іншому виді спілкування, а студентам усвідомити свої лінгвістичні труднощі. На основі своїх спостережень і, мабуть, після обговорення зі студентами, викладач іноземної мови може організувати відпрацювання саме тих мовних труднощів, з якими зіткнулися студенти в процесі спілкування, що дозволить надалі організовувати спілкування більш ефективно. І вже на наступному етапі комунікативної діяльності студенти можуть застосувати ці нові лінгвістичні знання.

Висновки. Як засвідчує власний досвід, означений вище спосіб організації іншомовного спілкування значно підвищує ефективність заняття з іноземної мови за рахунок поповнення лінгвістичних знань студентів, що є в недостатці, стимулюючи їхню внутрішню мотивацію до оволодіння іноземною мовою, через що студенти краще розуміють значення подальших лінгвістичних вправ. Натомість, створення умов спілкування на заняттях з іноземної мови, близьких до умов спілкування в мовному середовищі, не означає, що останні повністю імітуватимуться і переноситимуться в контекст певного заняття. В умовах аудиторії все одно залишається елемент «корекції» іншомовного мовлення студентів у вигляді «навчальне спілкування», але останнє не повинно носити характер монотонного повторення лінгвістичних форм заради самих цих форм. Навпаки, повторення лінгвістичних форм повинно бути включеним в різні мовні ситуації, щоб їх свідоме введення перейшло в інтуїтивне оволодіння ними, тобто слід звертати особливу увагу на зміст спілкування, особливо на те, що повідомляється. Якщо по ходу спілкування виникає заперечення або нерозуміння з того або іншого питання, треба прагнути того, щоб відразу з'ясувати проблему так, як це могло б відбутися в природних умовах.

Таким чином, формуючи позитивне ставлення майбутніх фахівців до вивчення іноземної мови, важливо долучати їх до активної участі в дискусіях, вдосконалюючи їх уміння висловити й аргументувати свою точку зору, не боятися заперечити або доповнити думку інших.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рідель Т. М. Формування комунікативної компетенції як мотиваційного компонента у процесі навчання іноземній мові студентів немовних ВНЗ засобами підручника. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. пр. Київ, 2010. Вип. №1 (10). С. 167–183.
2. Krashen S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. – Oxford, etc.: Pergamon, 1981. 150 p.
3. Schumann J. H. *The Acculturation Model for Second Language Acquisition. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Va.: Center for applied Linguistics, 1978. P. 27–50.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку загальноєвропейського освітньо-наукового простору вимагають приведення професійної підготовки здобувачів вищої освіти у відповідність до нових вимог, зокрема, означених європейською та національною рамкою кваліфікацій. Останні орієнтують не стільки на уніфікацію форм і змісту підготовки здобувачів за першим – бакалаврським, другим – магістерським та третім – освітньо-науковим рівнями вищої освіти, скільки на значне підвищення якості освітнього процесу завдяки активізації академічної мобільності його провідних суб'єктів, дотримання настанов академічної доброчесності та застосування засобів андрагогічного підходу під час реалізації технологій студентоцентрованого навчання.

Як специфічний науковий феномен, андрагогічний підхід досліджувався українськими та зарубіжними вченими в різних контекстах педагогічних та психологічних досліджень, завдяки яким обґрунтовано місце і роль андрагогіки в системі наук, схарактеризовано специфіку її понятійно-концептуального апарату (П. Джарвіс, С. Змейов, А. Капп, М. Ноулз, Л. Турос); систематизовано андрагогічні принципи (Л. Лук'янова, А. Сафін); розкрито андрагогічний потенціал професійної освіти (Л. Соколова, Ю. Вдовиченко, Р. Коритнюк, Л. Давтян); здійснено проектування андрагогічних моделей навчання студентів з конкретизацією передумов їх впровадження в освітній процес (Л. Линевиц, С. Філін).

Натомість, попри суттєвий внесок науковців, дотепер бракує психолого-педагогічних досліджень, які стосуються модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, що потребує розроблення й впровадження більш ефективних андрагогічних моделей їхнього навчання, особливо на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях, на яких за нині діючими освітніми програмами передбачається підготовка викладачів для закладів вищої освіти.

З огляду на це, доцільність розробки проблеми модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, особливо в напрямку формування їхньої особистості як інноваційно мислячого викладача-андрагога – суб'єкта андрагогічної діяльності та носія андрагогічної культури, зумовлюється необхідністю подолання наступних суперечностей:

– між необхідністю утвердження андрагогічного підходу в освітньому процесі сучасної вищої школи, зорієнтованої на загальноєвропейські цінності студентоцентрованого навчання, та недостатньою розробленістю його теоретико-методичних засад і способів практичної реалізації у закладах вищої освіти;

– між необхідністю забезпечення більш ґрунтовної персоналізації навчання здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти та неналежним рівнем врахування їхніх когнітивних, індивідуальних, соціально-психологічних та вікових особливостей як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів освітньо-наукового середовища;

– між потребою закладів вищої освіти у застосуванні інноваційних – андрагогічних моделей навчання здобувачів та недооцінкою значущості підготовки особливого складу викладачів – андрагогів як суб'єктів специфічної – андрагогічної діяльності та носіїв андрагогічної культури.

Мета дослідження – схарактеризувати особливості авторської моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Андрагогічний підхід, згідно тверджень сучасних українських науковців, базується на:

– оптимальному врахуванні упродовж організації навчання індивідуального досвіду й вікових, індивідуальних та особистісних особливостей здобувачів освіти як самостійно мислячих та автономно діючих суб'єктів освітнього середовища з метою максимального задоволення їхніх власних освітніх потреб та особистісно-професійних інтересів [1, с. 69];

– спеціально організованій психолого-педагогічній підтримці й відповідному навчально-методичному супроводі індивідуальних освітніх маршрутів здобувачів вищої освіти як кваліфікованих, компетентних, соціально мобільних та конкурентоспроможних фахівців, націлених на стимулювання, інтенсифікацію й розвиток їхньої соціокультурної й інтелектуально-творчої активності шляхом спрямування навчально-пізнавальної, навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності на неперервний особистісний та професійний саморозвиток [3, с. 126];

– врахуванні й відтворенні в освітньому середовищі провідних андрагогічних паттернів, таких як самостійність і усвідомленість у навчанні; сумісна навчально-пізнавальна діяльність; опора на досвід; індивідуалізація, системність, елективність та контекстність навчання; актуалізація й розвиток освітніх потреб та інтересів особистості [2, с. 47].

З врахуванням означених вище настанов, при розробці альтернативної (по відношенню до традиційно діючої педагогічної моделі навчання студентів та аспірантів) – моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу ми передусім виходили з її тлумачення як специфічної цілісної системи, яка функціонує на підставі узгодженої взаємодії провідних структурних складових: мотиваційно-цільового, концептуально-стратегічного, організаційно-методичного, змістово-технологічного, діагностико-результативного блоків. Через це, врахування провідних ідей, настанов, принципів і засобів андрагогічного підходу було здійснено вже на етапі проектування оновлених освітніх програм із спеціальностей 081 Біологія, 035 Філологія та 011 Освітні, педагогічні науки, запропонованих для впровадження в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова, в основу яких було закладене відповідне – «андрагогічне бачення» особливостей протікання

процесу підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти.

Мотиваційно-цільовий блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу містить мету й завдання, що спрямовані на забезпечення якісно нового рівня організації їхньої освітньої діяльності як майбутніх кваліфікованих, компетентних, мобільних та конкурентоздатних фахівців нової генерації, здатних до успішної адаптації в умовах суспільних змін та соціокультурних перетворень, а також ефективної професійної кар'єри й успішної життєдіяльності.

Концептуально-стратегічний блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, складаючи її теоретико-методологічне підґрунтя, слугує світоглядним орієнтиром на шляху проектування, навчально-методичного забезпечення, практичного впровадження та корекції процесу освітньої діяльності в напрямку удосконалення змістового наповнення та підвищення якості чинних освітніх програм згідно настанов Проекту Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі», що реалізується країнами, що підписали Болонську декларацію, включаючи Україну.

Організаційно-методичний блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу відображає особливості її реалізації в контексті наявних можливостей та освітньої політики певного закладу вищої освіти, а також його структурних підрозділів, задіяних в цьому інноваційному процесі. При цьому мають бути враховані: провідні настанови державної освітньої політики; загальні тенденції розвитку вищої освіти; локальні тенденції, що зафіксовано в офіційних документах ЗВО (Статуті, Положенні про організацію освітнього процесу і т.д.), а також освітніх програмах.

Змістово-технологічний блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу відбиває особливості її предметно-наукового наповнення (шляхом формування навчального плану, який насичується переліком обов'язкових та вибіркових дисциплін, відповідних певної спеціальності), а також специфіку навчально-методичного забезпечення за допомогою певного інформаційно-технологічного інструментарію, необхідного для здійснення освітнього процесу та організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчання.

Діагностико-результативний блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу передбачає контроль, моніторинг й оцінювання якості результатів їхнього навчання відповідно критеріям, закладених в освітніх програмах (програмним результатам навчання), зокрема, за допомогою тестування, усних та письмових опитувань, перевірки письмових та творчих робіт, експертизи якості проходження виробничої практики, захисту кваліфікаційних робіт.

Висновки. Найбільш вагомим результатом модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу вважаємо набуття ними властивостей нового типу особистості – як висококваліфікованого

суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, здатного до практичної реалізації андрагогічних ідей, моделей, принципів і технологій, тобто носія специфічної – андрагогічної культури.

СПИСОК ВИКОРИСНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Змеєв С. И., Соколова А. С. Андрагогические основы организации обучения в высшей школе: Теория и практика. Москва: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2011. 257 с.
2. Гордієнко М. Г. Теоретичні засади андрагогічної процесуальної моделі навчання М. Ноулза. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2012. №5. С. 21–30.
3. Филин С. А. Андрагогический подход к построению системы профессионального обучения персонала предприятия: дис. ... канд. пед. н. /13.00.08. Великий Новгород, 2005. 244 с.

Столярчук Ю. С.

*магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Постановка проблеми. Згідно нових вимог до сучасного фахівця випускники закладів вищої освіти повинні володіти сукупністю різнопланових компетенцій. Новий фахівець, незалежно від галузі виробництва, це творча особистість, яка повинна одночасно вирішувати велику кількість задач, вміти аналізувати та приймати самостійні рішення, обґрунтовувати обрану позицію, діяти у постійно розвиваючихся та змінюючихся умовах. Реалізовувати таку задачу в умовах репродуктивного навчання, яке спирається на засвоєння (запам'ятовування, відтворення) готової інформації, майже неможливо. Сьогодні, система професійної освіти повинна запропонувати технології, які здатні розвивати гнучкість, глибину та самостійність мислення, здатність аналізувати професійні ситуації та приймати рішення на основі професійних функцій та обов'язків, умови навчання максимально наближені до професійної діяльності. Однією з таких технологій є дидактична гра.

Мета дослідження - аналіз можливостей використання дидактичних ігор у практиці професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Представники різних наук здавна вивчали гру як складний соціально-психологічний феномен, характерний, перш за все для дитячого віку і становлення особистості. Однак, теоретичні положення, розроблені ними, зараз покладені в основу сучасних розробок з педагогічного застосування ігор у вищій школі. Так, з філософських, соціально-психологічних, етичних позицій гра вивчалася І. Кантом, Ф. Шиллером, В. Штерном, Й. Хейзінгом. Зокрема, Ф. Шиллер вважав гру «вільним розкриттям всіх сил людини, його сутності, де людина творить реальність вищого порядку (етико-естетичну реальність), тобто, творить самого себе як морально і естетично гармонійну особистість [2].

Дослідження гри відомих зарубіжних психологів минулого століття (К. Грос, Р. Спенсер, Д. Патрік) стали основою для розвитку психологічної концепції гри

в працях вітчизняних психологів (Б. Р. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін), які співвіднесли поняття «гра» з поняттям «людська діяльність», виходячи з визначення діяльності як специфічної форми активного ставлення людини до світу, що надавало змогу перетворювати останній. Саме це положення стало основою для діяльнісного підходу як важливої методологічної основи дослідження дидактичних ігор. Так, С. Л. Рубінштейн вказував на розвиваючу функцію гри, підкреслював, що особистість грає, тому що розвивається і, розвивається тому, що грає [13]. Л. С. Виготський досліджуючи механізм розвитку самого граючого за рахунок уявної ситуації, яка створюється в грі, визначив умови використання ігор у навчальному процесі [3]. Л. В. Божович, розглядав гру як один із основних видів діяльності, який спрямований на розвиток мотиваційної сфери та доводив, що у грі виникає психологічно нова форма мотивів – мотивація розвитку. На його думку, використання ігор у навчанні спрямовує розвиток особистості, через зміст гри дає можливість керувати розвитком відповідно мети, яку ставить організатор (викладач).

Одним з перших гру як педагогічне явище розглядав німецький педагог Ф. Фребель, визначивши дидактичні можливості гри, її здатності вирішувати завдання навчання. Дидактичні основи використання ігор у виховних і розвиваючих цілях були закладені в середині ХІХ століття К. Д. Ушинським, П. Ф. Каптеревим, П. П. Блонським, С. Т. Шацьким. Виходячи з аналізу проблеми педагогічного призначення гри, можна зробити висновок, що гра дуже різноманітна в своїх проявах, охоплює практично всі сторони становлення особистості. Педагогічний потенціал гри дозволяє використовувати її в навчально-виховному процесі, як школи, так і закладу вищої освіти з метою розвитку, навчання, виховання суб'єктів навчання незалежно від віку.

Ряд дослідників (Алексеева А., Грищенко А., Софій Н., Яворська Ж. та інші) користуючись терміном «дидактичні ігри», бачать їх сутність в здійсненні самостійних пізнавальних дій суб'єктів навчання з метою рішення педагогічних завдань, в ході чого у учасників формуються професійно значущі навички, вміння або компетенції [5]. Однак дослідники також визначають, що гра у навчально-педагогічному процесі закладу вищої освіти, не є самостійним засобом, а лише спрямована на оволодіння професією і являє собою імітаційну діяльність з оволодіння професійно значущими діями і ролями. Розглядаючи проблеми навчання дорослих в контексті безперервної освіти, важливо характеризувати гру як важливий тип і рівень функціонування особистості дорослої людини, як умову збереження його існуючого досвіду і повноцінної свідомої діяльності, на надання можливості «самовираження», формування нових компетенцій, через виконання «ролі» [2].

У середині ХХ століття вивчення проблеми використання дидактичних ігор у практиці вищої школи призвело до появи концепції проблемно-модульного навчання, що поєднувало в собі основні положення теорії, практики проблемного і програмованого навчання. Головним завданням такого навчання була практична реалізація таких принципів сучасної дидактики, як проблемність мислення, самостійність у процесі моделювання майбутньої

професійної діяльності студентів на основі розробки динамічної моделі фахівця та модульної системи організації навчальної роботи в усіх сферах вищої освіти. При цьому, на думку дослідників, ігрова форма ставала центральною частиною всього проблемно-модульного навчання, а «кожна навчальна гра була окремим модулем теоретичного і практичного курсу дисципліни або групи дисциплін» [1].

Сьогодні для класифікації ігор, які можна використовувати у процесі професійного навчання можна спиратися на можливість досягти стратегічної та тактичної мети професійної підготовки, співвіднесення змісту гри та рівня розвитку учасників (підготовка, наявний досвід, рівень мотивації). Виходячи з цього, можна виділити чотири групи ігор, які спрямовані: на формування загальних способів пізнавальної діяльності; на засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених програмою навчального предмету; на формування досвіду науково-дослідної діяльності за профілем спеціальності; професійні ігри, які моделюють професійні ситуації (або для тих хто має досвід, або за підсумками проходження виробничих практик).

Спираючись на концепцію особистісноорієнтованого навчання і можливості реалізації її в практиці професійної підготовки майбутніх викладачів, ми виділили чотири види дидактичних ігор: пізнавальні, проектувально-дослідні, імітаційні, комплексні. При цьому ми виходили з того, що центральною ланкою в ігровій ситуації для суб'єкта навчання повинна бути проблема. Саме вона пов'язує пізнавальну діяльність з об'єктивною дійсністю (через ситуацію), навчальну ситуацію з майбутньою професійною. Гравець, потрапляючи в ігрову навчальну ситуацію, зосереджується на задачі, яка стоїть перед ним і повинна бути вирішена в ході гри. При вирішенні проблеми виникає пряме і опосередковане спілкування між гравцями, орієнтоване досягнення освітніх і виховних цілей. Таким чином, проблема, прихована в грі, стимулює особистісну потребу в пізнанні, що, в свою чергу, спонукає грає до актуалізації необхідних якостей особистості в постановці мети, відповідної проблеми, і, далі, до цілеспрямованої діяльності з вирішення проблеми. Проблема в даному випадку як би перекладається зі сфери потреби в сферу мети людської діяльності. Така дидактичні ігри виступають як інструмент формування багатьох професійних компетенцій, активізує діяльності в навчальному процесі. Поєднання особистого досвіду і знань дозволяє системно побачити процес майбутньої професійної діяльності, формує навички комплексного аналізу. Окрім цього паралельно з комплексним формуванням компетенцій, є можливість розвитку індивідуально значущих компетенцій (тобто таких, які визнаються як недостатньо розвинені). Також в обставинах гри краще і легше усвідомлюється сенс навчання, а, виступаючи в різних ролях – суб'єктам навчання надається можливість проявити себе, відчути впевненість у своїх силах. Проблемні ситуації несуть в собі можливість і необхідність цілепокладання що є істотною умовою розвитку професійно значущих якостей активної особистості [4].

Учасники гри цілісно сприймають взаємопов'язані проблеми, витягують з пам'яті інформацію в потрібний момент, заповнюють її недолік інтуїтивним

шляхом, тобто в дидактичній грі мислення гравців виявляється і наочно образним, і ретроспективним, і прогностичним. Це означає, що учасники гри "бачать" проблему у цілому (лише для пояснення рішення розбивають її на складові), одночасно формують здатність працювати на випередження, на передбачення можливих ситуації, успіхів і втрат в динаміці своїх майбутніх функціональних обов'язків. На учасника дидактичної гри особливий вплив здійснює і атмосфера групового співробітництва, у якій він вчиться долати психологічні бар'єри в спілкуванні з іншими людьми, удосконалює якості своєї особистості, усуває такі якості, як нетерпимість, агресивність, образливість, тобто ті, які суттєво заважають ефективному виконанню навчальних, а в майбутньому професійних функцій [3].

Висновки. Дидактична гра у вузі за своїм змістом є своєрідним видом цільової діяльності, включеної в процес навчання і має такі структурні компоненти, як ігрові навчальні цілі і завдання, відповідні загальним педагогічним чітко поставленим цілям професійного навчання, зміст, суб'єкти і правила гри, що забезпечують засвоєння як предметного змісту навчальної дисципліни, так і норм соціальної поведінки. Ігри, які включені в процес вузівського навчання, виконують виховні, соціально-орієнтуючі, організаційно-діяльнісні, спонукально-стимулюючі, комунікативні, психокорекційні, рефлексивні, навчальні та розвиваючі функції, а також функції саморозвитку особистості. Цінним для професійної освіти є комплексний підхід до гри, яка не протистоїть традиційному типу навчання, не суперечить сучасній особистісноорієнтованій теорії навчання. Це може стати умовою педагогічного проектування такого інтегрованого навчання, в якому об'єднуються всі типи навчання, все найкраще, що було, є і буде в теорії і технології навчання.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева А., Антоненко О., Кравченко Н., Горбатюк Л. Використання ігрових технологій у процесі професійної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти. URL: <https://www.researchgate.net/publication/334173532>
2. Грищенко А.О. Ділова гра як інноваційна метод педагогічної діяльності майбутнього викладача. URL: <http://www.nbu.gov.ua>
3. Романишина Л. М., Калаур С. М. Роль ділових ігор у процесі підвищення комунікативної компетентності студентів. URL: <http://www.rusnauka.com>
4. Софій Н. З. Інноваційні методи навчання та викладання: теоретичне підґрунтя та методика використання. К.: Проект. 2008. 60 с.
5. Яворська Ж. Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців. *Вісник Львівського Університету*. 2005. Вип. 19. С. 241-246.

ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОГО ЕТАПУ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

Постановка проблеми. В контексті освітніх реформ в Україні та світі, що відбуваються впродовж останніх десятиліть, які орієнтують на оновлення й кардинальне підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, соціального значення набуває аспект дослідження сучасних тенденцій розвитку іншомовної педагогічної освіти. Можливість вияву останніх зумовлюють результати наукових напрацювань українських учених, виконаних в межах: історико-педагогічного аналізу розвитку вітчизняної системи підготовки вчителів іноземних мов, здійсненого В. Безлюдною, Р. Гришковою, О. Мисечко, Н. Сафоновою, І. Соколовою; теорії та методики професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов, чому присвячено наукові розвідки Н. Колесниченко, С. Ніколаєвої, О. Околович, О. Цокур; концепції вдосконаленні змісту, форм і методів іншомовної педагогічної освіти майбутніх учителів іноземних мов (Черньонков С. Шандрук, Л. Шуппе).

Попри наявність певних напрацювань у педагогічній науці та інноваційного досвіду, огляд джерел дає підстави констатувати про відсутність комплексного дослідження проблеми сучасного стану розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Україні та світі в період з 1990 року по наступний час, який слід вбачати в якості закономірного, об'єктивно зумовленого та цілісного процесу.

Мета дослідження – проаналізувати особливості сучасного етапу розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Україні.

Виклад основного матеріалу. Інтеграційні процеси на європейському континенті, світові глобалізаційні тенденції створюють запит на підготовку вчителя іноземної мови як агента взаєморозуміння між людьми різних культур і національностей, а також медіатора між різними культурами, який сприяє взаємному їх збагаченню [2]. У зв'язку з цим виникає потреба готувати вчителів, здатних вкладати іноземну мову, найчастіше англійську, не лише місцевим, а й переміщеним громадянам, які стали мігрантами з різних причин – політичних, економічних, демографічних, екологічних тощо.

Згідно з сучасними європейським баченням і вимогами, кваліфікований вчитель-філолог має володіти як мінімум двома іноземними мовами на додаток до рідної, а також мати досвід діяльності в багатокультурному оточенні, спілкування із зарубіжними партнерами (спільні проекти, візити, обміни, спілкування в інтернет-мережах), викладання в кількох країнах. У зв'язку з цим постає завдання зробити процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов максимально відкритим, а студентів – мобільними. Розв'язання

цих проблем тісно пов'язане із політикою і стратегією європейського виміру в освіті, що реалізується такими шляхами:

- відкрите декларування цілей і змісту навчальних курсів;
- включення європейської тематики в навчальні програми;
- погодження і визнання на державному та інституційному рівнях академічних стандартів, рекомендацій Болонської декларації;
- участь у європейських програмах і схемах студентської мобільності;
- розроблення навчальних курсів, які передбачають навчання майбутніх вчителів у двох країнах;
- укладання двосторонніх, багатосторонніх угод між країнами і навчальними закладами;
- розвиток регіональних структур сприяння підтримки навчання студентів у сусідніх країнах;
- законодавча підтримка навчання іноземних мов у рамках розбудови європейського виміру [1, с. 58].

Професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов визначено як процес становлення його особистості, що охоплює засвоєння основ теоретичних і спеціальних знань і застосування їх на практиці; формування вмій і навичок іншомовного спілкування для ефективного виконання професійних завдань пізнавального та практичного характеру у майбутній професійно-педагогічній діяльності; сформованість важливих для майбутнього фахівця професійних якостей. Визначено основні компоненти системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

- навчально-організаційна робота (навчальні плани, типові і навчальні програми, освітньо-каліфікаційна характеристика);
- використання інноваційних технологій (діалогічна, технологія збагачення та навчання, технологія навчання у співробітництві, особистісно-орієнтована, активуюча, формувальна, кооперативна (групова), інтерактивні технології, інформаційно-комунікативні, мультимедійні тощо), організація педагогічної практики (практика в літніх оздоровчих таборах (з другого курсу), навчальна та виробнича);
- організація самостійної та індивідуальної роботи студентів (традиційні: аудіопрактикум у лінгафонному кабінеті, перегляд автентичних навчальних відеокурсів, написання творів, написання рефератів, есе, художніх творів; докладний письмовий стилістичний аналіз прочитаних художніх текстів; інноваційні – дистанційна освіта);
- контроль успішності студентів (попередній, поточний, тематичний (міжсесійний контроль) консультація, курсові роботи, колоквиум, залік (рубіжний контроль); семестрові экзамени, державні экзамени, дипломні роботи (підсумковий та заключний контроль).

У процесі дослідження виокремлено два провідних етапи модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Зокрема, на євроінтеграційному етапі (2005–2022 рр.), який характеризується приєднанням України до Болонського процесу, спостерігається посилення мотивації до вивчення іноземних мов, особливо англійської як мови міжнародного

спілкування, що докорінно змінило ситуацію в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов із огляду на розгортання позитивних змін і в організаційному та в змістовному аспектах, а саме:

- перетворення методики на комплексну, багатовимірну та міждисциплінарну науку;

- розширення країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів;

- використання інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій для вивчення іноземної мови;

- запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес (діалогічна, технологія збагачення та навчання, технологія навчання у співробітництві, особистісно-орієнтована, активуюча, формувальна, кооперативна (групова), інтерактивні);

- переведення фокусу уваги з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей учителя іноземної мови;

- зміщення акценту під час навчального процесу з учителя на учня;

- збільшення кількості модулів, які відповідають європейським стандартам;

- викладання лише іноземною мовою з використанням інформаційних технологій;

- напрацювання у студентів таких компетентностей, як навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві.

- трансформація змісту підготовки через стандартизацію навчальних планів і програм, запровадження методу проєктів, методу case-study, професійного портфолію; різноманітних форм (аудіопрактикум у лінгафонному кабінеті, написання творів, рефератів, есе, стилістичний аналіз прочитаних художніх текстів, ІНДЗ, самостійна робота, спецсемінари та спецкурси, консультації, дискусія, дистанційна освіта, стажування, участь у семінарах і конференціях) та засобів (лінгафонні кабінети, комп'ютер, аудіо-, відеоматеріали, медіаджерела, відеокурси, інтерактивна дошка, мультимедійний проєктор тощо).

Висновки. З'ясовано, що кожний етап становлення теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих закладах вищої освіти України зазнає впливу сталих і змінних політичних (деполітизація, деідеологізація суспільства, науки й освіти; децентралізація освітньої політики), економічних (тип економіки) і соціокультурних (суспільні цінності, мета й парадигма освіти) чинників. Сталі чинники детермінували формування інваріантного ядра змісту іншомовної педагогічної освіти (стійкі характеристики змісту освіти, загальний характер, види, функціональне призначення знань, умінь, навичок майбутніх учителів іноземних мов, представлені на концептуальному, нормативному, навчально-методичному рівнях). Змінні чинники – політичні (особливості внутрішньої і зовнішньодержавної політики, зокрема освітньої, певні історичні події), економічні та соціокультурні (соціально-економічний прогрес, фінансування закладів вищої освіти, загальний рух науки, розвиток системи шкільної і педагогічної освіти, пріоритетних зовнішньоекономічних зв'язків, які

потребують кадрового потенціалу осіб зі знанням іноземних мов) – визначали формування варіативних складників змісту іншомовної педагогічної освіти (варіативних, мінливих характеристик змісту освіти, педагогічних ідей, поглядів, концепцій, принципів її формування), які позначалися на тенденціях розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): теорія і практика: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2017. 342 с.

2. Концепція мовної освіти в Україні. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc (дата звернення: 18.10.2022).

Цокур О. С.

*доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ІНДИВІДУАЛЬНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Серед пріоритетних напрямів державної політики в контексті інтеграції вітчизняної системи вищої освіти до європейського та світового освітньо-дослідницького простору визначено проблеми постійного підвищення якості підготовки випускників, модернізації її змісту, методів та форм на основі впровадження нових технологій та освітніх інновацій.

В означеному контексті слід відмітити, що проблема інновацій (з лат. *in* – в, *novus* – новий, оновлення, зміна) в галузі освітнього сектору економіки, відображаючи найбільш актуальні потреби суспільного розвитку й певні досягнення науково-технічного прогресу, привернула увагу й стала предметом спеціального дослідницького пошуку науковців тільки з кінця 70-х років ХХ століття. Поштовхом для цього стали ідеї Дж. Боткіна, М. Ельманджра та М. Маліца, які були виголошені у доповіді «Немає межі освіти» [7] Римському клубу в 1979 році, яка привернула увагу світової наукової спільноти до факту невідповідності принципів, форм, засобів і методів традиційного навчання (зокрема, ґрунтованого на засадах класно-урочної системи, пріоритеті пояснювально-ілюстративного та репродуктивного способів організації навчальної діяльності учнів та студентів) вимогам сучасного суспільства до особистості та розвитку її пізнавальних можливостей. Доповідь, викликавши значний резонанс в науково-педагогічному дискурсі та освітньому середовищі закладів середньої та вищої освіти, стала поштовхом до масового експериментування з метою пошуку, розробки і апробації альтернативних по відношенню до традиційного навчання дидактичних систем і новітніх освітніх технологій.

Не випадково, тому, з моменту введення в категоріальний апарат педагогіки термінів «інновації в освіті» і «освітні /педагогічні інновації», що вживаються як синоніми, розпочалося з'ясування й обґрунтування концептуальних засад нових напрямів психолого-педагогічних досліджень – педагогічної інноватики,

інноваційних технологій навчання, психології інноваційного менеджменту освітніх організацій та ін. В рамках останніх вивчалися сутність і специфіка інноваційних процесів, які мають місце в закладах середньої та вищої освіти, здійснювалася розробка їх науково-методичного забезпечення; аналізувалися особливості інноваційної діяльності педагогічних й науково-педагогічних кадрів (К. Ангеловські, Ф. Брансуїк, М. Майлз, І. Перлаки та ін.); порівнювалися моделі традиційного та інноваційного навчання з виокремленням відповідних форм та способів їх практичного впровадження [4].

Натомість, не зважаючи на творчий внесок вчених у сучасну теорію педагогічної інноватики, феномен інноваційного навчання здобувачів закладів вищої освіти в єдності його специфіки і структури (цілей, принципів, форм, методів і засобів, прикінцевих результатів) досліджено не в повній мірі, особливо в контексті обґрунтування його психологічних засад.

Мета дослідження – з'ясувати індивідуальні чинники психологічної готовності здобувачів вищої освіти до інноваційного навчання.

Виклад основного матеріалу. На відміну від традиційного навчання, спрямованого у закладах вищої освіти на формування майбутніх фахівців із задалегідь заданими соціальними властивостями шляхом підтримки й відтворення існуючої культури та соціального досвіду, під інноваційним навчанням розуміється:

– сучасна дидактична стратегія, зорієнтована не тільки на створення й упровадження нововведень в контексті модернізації та подальшого реформування системи вищої освіти, але й на зміни у способах діяльності викладачів та студентів, стилях їх мислення, життя й відносин, які із цими нововведеннями пов'язані (О. Г. Козлова [4]);

– процес і результат такої освітньої діяльності, що стимулює інноваційні зміни в культурі та соціальному середовищі (К. О. Баханов [1]) на основі переорієнтації основних завдань освіти з передачі традицій і наукових знань «на формування здібностей здобувачів знаходити унікальні смисли» (В. Е. Франкл [6, с. 295]);

– спосіб відображення реакції системи освіти на перехід суспільства на більш високий ступінь свого функціонування, на кардинальну зміну її цілей в напрямку орієнтації на більш широке застосування оригінальних методик розвитку різноманітних форм мислення і творчих здібностей, активізації соціально-адаптаційних можливостей особистості (І. М. Дичківська [2, с. 339]).

Суттєво, що характерними рисами інноваційного навчання вважаються:

– передбачення (anticipation) як здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування подій, оцінка наслідків прийнятих рішень, орієнтація на майбутнє;

– співучасть (participation) як соціальна активність, участь особистості в найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних та глобальних рішень, здатність бути ініціативним [4, с. 125].

Через це, модель організації інноваційного навчання, як мінімум, передбачає:

– активну участь студентів в процесі самостійного пошуку, аналізу та узагальнення навчальної інформації, а не пасивне її засвоєння;

– більш широке застосування можливості прикладного використання знань у реальних умовах;

– наведення концепцій і знань у найрізноманітніших формах, а не тільки у текстовій;

– постійне залучення студентів до колективної мислєдїяльностї, ситуацій інтерактивної взаємодїї, роботи в командї, а не тільки до виконання завдань самостїйної дїяльностї;

– знаходження нових шляхів та способів пїзнавальної дїяльностї пїд час пошуку та вїдкриття їстини, а не тільки запам'ятовування їнформацїї [5, с. 7].

Отже, їнновацїйне навчання, стимулюючи новаторськї змїни в культурї та соцїальному середовищї, зорїєнтоване на формування готовностї особистостї до динамїчних змїн у соцїумї за рахунок розвитку творчих здїбностей, опанування рїзноманїтних форм логїчного та образного мислення, а також здатностї до плїдного спївробїтництва з їншими людьми. Через це правомїрно припустити, що в основу провїдного психологїчного механїзму їнновацїйного навчання закладено модель особистїсно зорїєнтованої взаємодїї суб'єктів певного соцїально-культурного гатунку – «їнновацїйних особистостей» як носїїв нової свїдомостї, оригїнальних їдей та нестандартних рїшень, покликаних не тільки пїзнавати завдяки активїзацїї критичного мислення, але ї активно ї вїдповїдально дїяти, виявляючи здатнїсть творчо ї результативно працювати, бути академїчно ї соцїально мобїльними та конкурентоспроможними.

З врахуванням психологїчних особливостей їнновацїйного навчання, якї були вїдтворенї пїд час викладання навчальної дисциплїни «Педагогїка вищїї школи» контингенту магїстрів 1 курсу спецїальностей 091 Біологїя та 035 Фїлологїя, якї вступили до ОНУ їменї І. І. Мечникова у 2022 роцї, проведено емпїричне дослїдження, впродовж якого дослїджувався вплив на означений процес таких їндивїдуальних властивостей провїдних суб'єктів освїтнього процесу, як:

– потреба в пїзнаннї, що виявляється у прагненнї здобувачїв вищїї освїти до розширення власного науково-дослїдницького досвїду, збїльшеннї наукових та професїйно важливих знань та їх упорядкування; у пїдвищеному їнтересї до всього нового ї невідомого або до конкретної їнформацїї їз певної галузї теоретичних чи практичних знань; у вїдчуттї дискомфорту вїд наявностї суперечностї мїж наявною системою знань ї фактами довкїлля; в пїдвищеннї готовностї до виконання розумових ї практичних дїй з усунення цїєї суперечностї;

– потреба в досягненнях, що виявляється у прагненнї здобувачїв вищїї освїти до покращення результатїв своєї власної дїяльностї через змагання не з їншими, а з самими собою; бажаннї утвердити себе не через ставлення до їнших, а через ставлення до справи за рахунок пїдвищення рївня своєї успїшностї у виконуванїй дїяльностї; здатностї наполегливо переслїдувати далекї значущї цїлї на пїдставї реалїстичностї в їх постановцї, вїдмови вїд занадто легких ї надто складних завдань; почуттї гордостї вїд успїшного виконання дїяльностї;

– здатність до саморозвитку, що виявляється у намаганні здобувачів вищої освіти змінити себе на краще, постійно аналізувати свою пізнавальну й професійно-педагогічну діяльність, виділяючи для цього спеціальний час, в почутті задоволення від набуття чогось нового, успішному просуванні в навчанні, накопиченні й розширенні індивідуального досвіду самостійно-дослідницької, педагогічної діяльності та ін.

Таблиця 1

Рівні прояву потреб здобувачів вищої освіти у пізнанні, досягненнях, саморозвитку

Рівні	Потреби в пізнанні				
	ЕГ1 Fil	ЕГ2 Fil	ЕГ3 Віо	ЕГ4 Віо	ЕГ5 Віо
Високий	39%	36%	37%	30%	31%
Достатній	22%	27%	24%	25%	24%
Середній	27%	23%	28%	30%	29%
Низький	12%	15%	11%	15%	16%
Ксер.	0,81	0,77	0,79	0,71	0,72
Рівні	Потреби в досягненнях				
Високий	32%	33%	35%	30%	31%
Достатній	35%	33%	38%	37%	33%
Середній	18%	22%	17%	20%	19%
Низький	11%	12%	10%	13%	12%
Ксер.	0,73	0,72	0,78	0,71	0,70
Рівні	Здатність до саморозвитку				
Високий	21%	19%	22%	20%	19%
Достатній	22%	23%	21%	22%	25%
Середній	24%	27%	25%	27%	26%
Низький	33%	31%	32%	31%	30%
Ксер.	0,63	0,59	0,62	0,58	0,57

Виконавши всі необхідні умови щодо застосування засобів діагностики у досліджуваних потреб у пізнання та досягненнях, здатності до саморозвитку, а також перевіривши достовірність їх відповідей за шкалою кривди, емпіричні дані табл. 1 правомірно вважати надійними й достовірними.

Висновки. Встановлені емпіричні факти свідчили про рівність студентів між собою щодо вияву прагнення до розширення й збільшення обсягу наукових і професійно важливих знань, прояву інтересу до всього нового та невідомого. Натомість, майже третина (30-33 %) студентів виявляла здатність до саморозвитку на низькому рівні, що свідчить про їх недостатню готовність до інноваційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2004. 328 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Козак Л. В. Інноваційне навчання як основа розвитку інноваційної особистості майбутнього викладача. *Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (13 грудня 2012 р.) / заг. ред. В. О. Огнев'юка.* Київ: КУ імені Бориса Грінченка, 2012. С. 36–42.
4. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 235 с.
5. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип. *Рідна школа*, 2012. №6 (990). С. 3–8.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
7. Botkin J. W., Elmadjra M., Malitza M. No Limits of Learning. *A Report to the Club of Rome.* Oxford etc., 1979. P. 25–30.

Чебан С. В.

*бакалавр спеціальності 035 Філологія. Германські мови та літератури
(переклад включно), перша англійська
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Загальна середня освіта – це основна складова системи безперервної освіти, яку визначають потреби суспільства, особистості, розвиток науки, виробництва, культури. У Законі України «Про загальну середню освіту» (1999) її визначають як цілеспрямований процес оволодіння учнями систематизованих знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво за допомогою засобів пізнання і практичних діяльностей. З'ясуємо, що є метою загальної середньої освіти. Мета полягає у всебічному розвитку особистості шляхом навчання і виховання, які ґрунтуються на загально-людських цінностях і принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. [1]

Мета дослідження – проаналізувати й співставити системи загальної середньої освіти Німеччини та України.

Виклад основного матеріалу. Система освіти в Німеччині є класичною триступеневу структуру, що складається з початкової, середньої і вищої школи. На всіх рівнях цієї структури представлені як державні, так і приватні освітні установи. В Україні освіта складається з таких освітніх рівнів: початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта. Німецька держава гарантує всім громадянам отримання обов'язкової середньої освіти, тому навчання в державних початкових і середніх школах безкоштовне. У більшості випадків безкоштовним є і навчання в державних університетах.

Основні риси сучасної системи освіти в Німеччині сформувалися в період Веймарської республіки (1920-ті роки), коли відбулося розділення середньої школи на повну народну школу, реальну школу і гімназію. До початку 1950-х років навчання в реальній школі і гімназії було платним. Навчання в школі починається у віці 6 років і обов'язково протягом 9, а в деяких 10 років. Першою сходинкою у шкільній системі є початкова школа: I - IV класи, в деяких землях I - VI класи. У початкових класах, особливо в перші 2 роки, широко застосовується комплексне навчання. Німецька мова, арифметика, краєзнавство, музика, фізкультура, релігія викладаються в комплексі. Навчання в повній народній школі триває до IX або X класу. Цей вид навчального закладу націлений, перш за все, на отримання професії: уроки професійної майстерності в цілому відвідуються учнями охочіше, ніж заняття з інших предметів.

Освітня система Німеччини не створює труднощів у продовженні навчання, і закінчивши повну народну школу при виконанні ряду умов (додаткове відвідування занять, складання іспитів) можуть отримати свідчення реальної школи. Реальна школа характеризується західнонімецькими педагогами як «теоретико-практична». На відміну від повної народної школи, в реальному викладаються як обов'язкові предмети фізика, хімія, біологія та англійська мова. На більш високому рівні ведеться викладання математики. Добре успішних учні реальних шкіл можуть переходити в гімназії.

Гімназії - єдині навчальні заклади, що дають доступ до вищої освіти. На молодших її щаблях навчається не більше 16% підлітків відповідного віку. Протягом навчання відбувається відсів школярів, який особливо великий після X класу, а також на переході із середньої на старший ступінь гімназії (XI - XIII класи). Закінчують гімназію в XIII класі лише половина з тих, хто вступив до неї.

У колишній НДР після воз'єднання, першим кроком при переході системи середньої освіти на нові умови функціонування, стало створення трьох видів школи: повної народної, реальної і гімназії. Однак поки вони існують, якби один над одним: закінчення X класу прирівнюється до закінчення повної народної школи, причому IX клас поділяється на випускний клас повної народної школи і IX клас (початковий) реальної школи. Випускник X класу

отримує свідоцтво про закінчення реальної школи, а XI - XII класи мають статус гімназійної ступені навчання. Перше півріччя X класу вважається пробним, і в цей період відбувається значний відсів, так що число випускників реальної школи, які навчаються у гімназії, становить близько 16%.

Державна система професійної освіти обов'язкове для випускників повної народної школи. З усіх учнів в ній переважна більшість відвідують заняття у професійній школі нижчого типу без відриву від виробництва, де вони проходять курс учнівства. Заняття в школі тривають протягом 3-х років по 6 - 8 годин на тиждень. Система професійних шкіл підвищеного типу дуже різноманітна. Вона містить безліч «шкіл спеціальностей» – медичні, сільськогосподарські та ін.. з терміном навчання 1 - 4 роки. Ці школи готують кваліфікованих працівників головним чином для сфери обслуговування. Система вищої освіти Німеччини об'єднує 326 учбових закладів, переважна більшість яких є державними (недержавні вузи зобов'язані мати державну ліцензію на викладання).

Щодо освіта в Україні, національна система середньої освіти в Україні складається з 21,6 тис. загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі 14,9 тис. – у сільській місцевості. Для обдарованих дітей створені й функціонують 273 гімназії, 232 ліцеї, 25 колегіумів, при цьому мережа таких закладів освіти зростає щорічно. Зміст освіти ґрунтується на загальнолюдській цінності й принципах науковості, на принципах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави України.

Структуру вищої освіти України побудовано у відповідності до структури освіти розвинених країн світу, схваленої ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями. Вища освіта, будучи найважливішою складовою системи освіти України, надається у ЗВО на основі повної загальної середньої освіти. Прийом громадян до ЗВО, незалежно від їх форми власності й джерел фінансування, проводиться на конкурсній основі відповідно до їх здібностей. Послідовність здобуття вищої освіти полягає в одержанні різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах навчання. Послідовність вищої освіти може бути реалізована як через безперервну програму підготовки, так і диференційовано, у відповідності до структури вищої освіти. Мережа вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації нараховує 664 вищих навчальних закладів, у тому числі 593 державної форми власності й 71 іншої форми власності, з загальною чисельністю 528 тисяч студентів. Мережа вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації нараховує 315 закладів, у тому числі 223 державної форми власності. Серед них функціонують 106 університетів, 59 академій, 150 інститутів. Статус національного мають 48 університетів і академій. В університетах, академіях, інститутах вчиться 1403 тис. студентів, серед них одержують вищу професійну освіту 1086 тис. студентів віком від 17 до 24 років включно, що становить 90 % від загальної чисельності студентів. Мережа вищих навчальних закладів забезпечує навчання 392 студентів на 10 тис. населення.

Висновки. Отже, сучасна німецька школа представляє собою унікальний педагогічний простір, в рамках якого відбувається не стільки територіальне возз'єднання, скільки духовне, світоглядне розвиток німецької нації. При цьому однією з пріоритетних завдань в даний час є входження в «єдину європейську школу» при обов'язковому збереженні кращих національних традицій. У зв'язку з цим у Німеччині здійснюється перегляд цілей і завдань середньої освіти, модернізація його вмісту в передбаченні вимог майбутнього світу. Структура вищої освіти України побудована відповідно до структури освіти розвинених країн світу, яка визначена ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Енциклопедія сучасної України https://esu.com.ua/search_articles.php?id=15133
2. Загальна характеристика системи освіти в Україні <https://org2.knuba.edu.ua/mod/page>
3. Освіта в різних країнах світу <https://sites.google.com/site/osvitavriznihkraienahsvitu/>

Якубова П. Я.

*магістр спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ КОЛЕКТИВОМ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Оскільки морально-психологічний клімат є одним з найголовніших факторів підвищення якості освіти на різних рівнях управління (адміністративному, педагогічному, студентському), то виникає необхідність ефективного управління процесом формування сприятливого морально-психологічного клімату в колективі філологів закладів освіти.

Мета дослідження – проаналізувати особливості управління колективом викладачів-філологів.

Виклад основного тексту дослідження. Цілком погоджуємося із твердженням Л. Добровольської та І. Третьякової, що формування сприятливого психологічного клімату в колективі залежить в значній мірі від ефективного планування роботи. Наявність здорового психологічного клімату в колективі – один із показників його зрілості, результат великої кропіткої роботи керівництва ієрархічної системи управління університету [2].

За даними М. Молочко, особливість педагогічної праці полягає в тому, що індивідуальні знання, зусилля й досвід дають ефективний результат лише за умови їх узгодження з діями всього педагогічного колективу, підтримки керівними органами, спрямування на досягнення єдиної мети. Колектив з високим рівнем моральної та педагогічної культури (особистої та колективної) працює злагоджено, досягаючи високих результатів [1]. Р. Ткачук і Н. Крохмаль підкреслюють, що якість морально-психологічного клімату в колективі визначає відношення керівника до суспільства в цілому, до своєї організації і до кожної людини окремо. Якщо в його розумінні людина представляється як ресурс, сировинна і виробнича база, то такий підхід не дасть належного

результату, в процесі управління виникне перекіс і недолік або перерахунок ресурсів для виконання конкретної задачі.

В управлінській науці існують досить досконалі соціально-психологічні методи, за допомогою яких можна добитися потрібного ефекту функціонування трудового колективу. Під соціально-психологічними методами управління розуміють конкретні прийоми і способи дії на процес формування і розвитку самого колективу і окремих працівників. Розділяють два методи: соціальні направлені на колектив в цілому, і психологічні направлені на окремих осіб у середині колективу. Ці методи мають на увазі упровадження різних соціологічних і психологічних процедур в практику управління [3].

Ми повністю погоджуємося із Т. Терещук, яка пропонує враховувати, що морально-психологічний клімат впливає не тільки на ефективність діяльності, поведінку, але й на психологічне здоров'я особистості. Це важливо для філолога, наприклад, на кафедрі, оскільки там соціально-психологічний клімат опосередковано, через відповідний психологічний стан її представників, впливає на соціально-психологічний клімат підвідомчих педколективів. У колективах із сприятливим психологічним кліматом, завдяки досягненням у професійній діяльності, тісним міжособистісним контактам та відсутності конфліктів, у філологів переважає чуття задоволення своїм статусом, позитивне ставлення до себе, що, сприяє зростанню активності викладача-філолога, вияву творчої енергії. У колективах із несприятливим психологічним кліматом, яким досить часто притаманний невисокий соціальний і професійний статус, може виникати негативне сприймання самих себе, своєрідний комплекс меншовартості, особливо в колективах із нейтральним або негативним психологічним кліматом такі потреби залишаються нереалізованими, а тому там панують настрої невдоволення світом, песимізму, схильність до постійних стресових ситуацій. Керівникові освітньої установи слід докласти неабияких зусиль для того, щоб принаймні вивести своїх викладачів із такого стану. Керівнику будь-якого рівня управління необхідно приділяти увагу заходам щодо поліпшення морально-психологічного клімату в колективі, а саме: розробці місії та цінностей в колективі.

У контексті аналізу особливостей управління процесом формування сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі слушними є зауваги, висловлені Г. Мешко та І. Парій, які вважають, що цю роботу слід доручити керівникові закладу освіти. Згадані дослідники пояснюють вплив морально-психологічного клімату на якість професійного життя і професійної діяльності педагогів, стан професійного здоров'я педагогів, так і ефективність навчально-виховного процесу. Вони також рекомендують стан морально-психологічного клімату в педагогічному колективі розглядати як один з індикаторів ефективності діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Як відмічає Л. Карамушка, базові управлінські процеси: планування, організація та контроль, будуть ефективнішими за сприятливого психологічного клімату, оскільки він дає можливість керівникові забезпечити більш ґрунтовне розуміння членами колективу основних цілей на етапі

планування, швидку мобілізацію колективу на їх виконання на етапі організації та здійснення оперативної звітності на етапі контролю.

Аналогічною є роль соціально-психологічного клімату в колективі-філологів і щодо ставлення членів колективу один до одного. Так, у колективах, де панує клімат з позитивною спрямованістю, зазвичай формуються міжособистісні стосунки, які характеризуються взаємоповагою та взаємопідтримкою. Це дає можливість викладачам-філологам у процесі управління вільно встановлювати з викладачами психологічний контакт, забезпечувати успішну реалізацію різноманітних форм ділової комунікації, здійснювати ефективний вплив на працівників, урахувати їхню мотивацію, надавати значну увагу неформальним засобам спілкування, які органічно доповнюють формально і сприяють формуванню у членів кафедри почуття емоційного задоволення належністю, саме до цього колективу. У педагогічних колективах, де міжособистісні стосунки характеризуються певною напруженістю, доводиться докладати значно більше зусиль для налагодження ділової комунікації, причому вона залишається здебільшого формальною, не враховує потреб, мотивів, емоційних станів викладачів, а також має значну кількість комунікативних бар'єрів.

Справедливою є позиція Я. Подоляк, що стверджує, що управління морально-психологічним кліматом колективу – це велике мистецтво, що вимагає від філолога уміти аналізувати усі елементи психологічної структури колективу: колективної думки, колективного настрою та взаємовідношень. Цілком слушним є твердження є Н. Сосновенко, яка відмічає, що морально-психологічний клімат формується в колективі поступово, але при отриманні достатньої визначеності та виразності стає відносно стійким фактором життя колективу і впливає на продуктивність праці, на самопочуття кожного члену колективу, міру його прихильності до колективу, [2]. А. Захарченко відмічає, що стиль управління безпосередньо впливає на морально-психологічний клімат у колективі та ефективність управління. Тому успішні керівники – це ті, хто можуть вести себе по-різному, залежно від вимог реальності [2].

Висновки. Отже, при управлінні колективом філологів у закладі освіти, керівникові будь-якого рівня управління необхідно приділяти серйозну увагу розробці місії та цінностей; формуванню корпоративних правил, корпоративної культури; повазі до співробітників компанії, як обов'язковій складовій успіху. Доведено, що до головних напрямів формування сприятливого морально-психологічного клімату варто віднести діагностику морально-психологічного клімату в колективі; удосконалення добору, розташування, виховання кадрів, комплектування колективу з урахуванням морально-психологічної, психологічної сумісності людей; удосконалення організації праці на основі принципів наукової організації праці, досягнення якої потребує напруженої творчої праці; гнучке регулювання взаємин у колективі, усунення суперечностей між діловими та особистими стосунками в системі міжособистісних взаємин; удосконалення матеріальної бази установи та умов праці і життя членів колективу; удосконалення стилю керівництва з

урахуванням особливостей колективу та вимог суспільства до установ освіти; удосконалення організаційних форм управління.

СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Добровольська Л. П. Екологічна культура як професійна цінність духовного світу майбутнього педагога. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2013. №. 1. С. 21-31.

2. Індиченко, М. А. Формування сприятливого морально-психологічного клімату у колективі працівників закладів освіти. Одеса, 2020. 107 с.

3. Молочко М.В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дис... канд. пед. наук: 13.00.07. К., 2004.

Наукове видання

**БЛАГОСЛОВЕННИЙ ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА –
СВІТОВИЙ ГЕНІЙ МУДРОСТІ ТА ГУМАННОГО
ДУХУ**

Збірник матеріалів

Регіональної науково-практичної інтернет-конференції

Підписано до друку 12.12.2022

Обсяг 7,9 друк. арк. Формат 60x88/16. Зам. № 784/22

Наклад 50 прим.

Надруковано у ФОП Бондаренко М. О.

м. Одеса, вул. В.Арнаутська, 60

т. +38 0482 35 79 76

info@aprel.od.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців ДК № 4684 від 13.02.2014 р.