

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТАВРІЙСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ АГРОТЕХНОЛОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ДМИТРА МОТОРНОГО**



**ЗБІРНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЬ
«УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**



Мелітополь, 2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТАВРІЙСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ АГРОТЕХНОЛОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ДМИТРА МОТОРНОГО**

**ЗБІРНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЬ
«УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В
ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

**Мелітополь
2020**

Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти.
Випуск 24 / Збірник науково-методичних праць/ Таврійський державний
агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного– Мелітополь, 2020.
– 581 с.

У збірнику наведено матеріали з навчально-методичної і виховної роботи науково-педагогічних працівників університету за підсумками науково-практичної конференції 2019-2020 навчального року.

Редакційна колегія:

Кюрчев В.М., д.т.н., професор, ректор ТДАТУ (головний редактор); Ломейко О.П., к.т.н., доцент, проректор з науково-педагогічної роботи ТДАТУ (заступник головного редактора); Надикто В.Т., д.т.н., професор, проректор з наукової роботи; Кюрчев С.В., к.т.н., професор, декан механіко-технологічного факультету; Назаренко І.П., д.т.н., професор, декан факультету енергетики та комп'ютерних технологій, Карман С.В., к.е.н., доцент, декан факультету економіки та бізнесу; Іванова І.Є., к.с.-г.н., доцент, декан факультету агротехнологій та екології, Болтянська Н.І., к.т.н., доцент кафедри ТСС АПК

Статті опубліковані мовою оригіналу

Адреса редакції: 72312, ТДАТУ пр-т Б. Хмельницького, 18,
м. Мелітополь, Запорізька обл.

e-mail: nmc@tsatu.edu.ua

Науково-методичний центр університету

УДК [37.016 : 101.3] : 005.336.4

**Щербакова Н.В., к.ф.н., ст.викл., Зімонова О.В., ст.викл.,
Михайлов В.В., к.і.н., ст.викл., Мельник О.О., к.і.н., доц.**
Таврійський державний агротехнологічний університет
імені Дмитра Моторного

СВІТОВІ ПРАКТИКИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН

Анотація. Стаття присвячена розгляду сучасних методик викладання філософії, затребуваних не тільки у колах філософської академічної спільноти, а й у повсякденному житті окремої людини. Зростання актуальності навичок та умінь критично мислити, аргументувати свою точку зору, бачити проблему в цілісності, аналізувати зв'язки стало причиною повернення філософії у простір публічності та, як наслідок, пошвавлення зацікавлення до її вивчення.

Ключові слова: креативне мислення, критичне мислення, методика викладання філософії, практична філософія, «спільнота дослідників», турботливе мислення, «Філософія для дітей».

Постановка проблеми. Інновації, породжені змінами в освітній системі України, знаменували утвердження нової парадигми, осереддя якої є міжнародна стандартизація вищої освіти. Згідно з такими стандартами, вищі навчальні заклади повинні створювати умови для саморозвитку особистості, навчати дітей та молодь самостійно віднаходити відповіді на освітні та наукові проблеми, виховувати їх на дотриманні принципів патріотизму та демократії. «Нова філософія освіти, що полягає в реальному, а не декларованому індивідуальному підході до кожної особистості, у партнерстві учителів і учнів, у принципово інших методах та іншій етиці навчання, – це і є інновація як сукупність принципово нових «винаходів» чи «відкриттів», що торує шлях до наступних вдосконалень, відкриттів і звершень. Саме вона відповідає тій парадигмі особистісної орієнтації освіти і всебічного розвитку людини, що проголошена в Національній доктрині розвитку освіти в Україні» [6, 5-6]. Таким чином і методики навчання дисциплін повинні базуватися на педагогічних практиках наполягання на критичній здатності, допитливості й автономії учня та студента. Адже навчальний процес – це не лише навчання існуючого знання, а й дослідження того, чого ще ніхто не знає. Сучасні західні методики викладання філософії розвинулися саме на практиках критичного мислення як трансформації людської допитливості, притаманної усьому життєвому досвіду, до «епістемологічної допитливості», тобто здатності до самокритики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретиками сучасних

практик викладання філософії, заснованих на розвитку критичного мислення, є зарубіжні автори, серед яких У. Джемс, Д. Дьюї, Д. Клустер, Д. Колб, К. Меридіт, Р. Пауль, Р. Пол, Ж. Піаже, Д. Стіл, Ч. Темпл, Д. Халперн, П. Фрейре та ін. На основі їх праць та з усебічним застосуванням світової спадщини класичної філософії і сформувалися методики М. Ліпмана та А. Шарп, О. Бреніф'є, Дж. Парка, Л. Ретюнських та ін. В українській літературі проблемі розвитку критичного мислення у педагогіці присвячували свої роботи С. Мірошник, В. Попков, С. Терно, О. Тягло та ін. Слід наголосити, що поняття «критичне мислення» складне та багатогранне, про що і свідчить широке коло досліджень. Кожен із засновників тієї чи іншої методики викладання філософії виокремлював один чи кілька його елементів та брав за основу своїх концепцій.

Формулювання цілей статті. Відповідно метою написання цієї статті є відстеження формування та розвитку сучасних західних методик викладання філософії та дослідження їх концептуальних моделей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з відомих і поширених у світі методик є «Філософія для дітей» (Philosophy for Children, P4C). Історія її створення розпочалася з 1970-х років у США. Учений М. Ліпман, обмірковуючи популярний на той час інструменталізм у педагогіці Дж. Дьюї, видав книгу «Міркування в освіті». Головною її думкою стала криза тодішньої освітньої моделі США. М. Ліпман показує різні погляди на функціонування шкіл: одні зазначають, що школи працюють, щоб зробити кращим майбутнє громадян США, інші, що школи мають сформувати у дитини відчуття власної гідності у розвитку свого таланту або побутує думка, що школа є непотрібною установою, бо породжує конфлікти всередині освіти. М. Ліпман, визнаючи як позитивні, так і негативні сторони кожної позиції, стверджує, що школа повинна відповідати вимозі часу, отже, реформуватися, поєднуючи особистісні (сім'ї) та суспільні (держави) цінності. Головним чинником змін він називає «критичне мислення», що вже стало на той час популярним поняттям у системі освіти, але не закріпилося як функціональна теорія.

Звідси М. Ліпман виділяє критерій освітньої політики – раціональність. Це означає, що кожен аспект навчання має містити в собі раціональне обґрунтування. Як наслідок, більш розумні школи породжують більш розумних майбутніх батьків, більш розумних громадян та більш розумну систему цінностей. Автор ставить запитання: чи можна навчати розумності, не навчаючи мисленню? «Багато авторів відзначають і коментують той факт, що коли маленькі діти починають формальну освіту в дитячому садочку, то вони сповнені життя, цікаві, допитливі і обдаровані багатою уявою. Якийсь час ці чудові якості зберігаються, потім поступово зникають, діти стають пасивними. Для багатьох дітей соціальна сторона навчання в школі – перебування з ровесниками – є єдиним шансом порятунку. Освітня сторона справи – важким випробуванням» [9, 12].

Аналізуючи даний факт, М. Ліпман припускає, що, імовірно, дитина уявляє школу якимсь сурогатом дому та сім'ї – місцем, що постійно стимулює мислення і мову. Навіть коли сім'я мало піклується про дитину, а це буває нерідко, домашні обставини все одно містять дуже багато для пізнання нею оточуючого світу. При вступі до початкової школи, з іншого боку, вона стикається з повністю структурованим оточенням. Замість низки змінюваних подій тут панує розклад; все інше пристосовується до нього. Замість висловлювань, значення яких зрозуміле тільки в конкретному контексті, з'являється шкільна мова – універсальний і безвідносний до контексту і, отже, позбавлений прихованих натяків. Природна загадковість домашнього і сімейного вогнища замінюється стабільним, структурованим оточенням, у ньому все впорядковано і підпорядковано. Діти поступово починають відчувати виснаження базового запасу ініціативи, винахідливості та інтелекту, з яким вони прийшли до школи. Забираючи енергію, вона дуже мало дає натомість. Проходить не так багато часу, і діти починають усвідомлювати, що шкільне навчання скоріше поглинає і послаблює насагу, ніж оживляє і провокує їх інтелектуальну енергію. Загалом школа надає менше природних спонукальних стимулів для мислення, ніж домашнє оточення. Згасання інтересу до навчання – наслідок усього цього.

Грунтуючись на думці Дж. Дьюї, який говорив, що «...проблема методу у формуванні навичок рефлексивного мислення – це проблема встановлення умов, що породжують і спрямовують допитливість; виявлення зв'язків, усвідомлених у досвіді об'єктах, що пізніше викличе потік припущень, поставить проблеми і цілі, що сприяють встановленню послідовності в колі ідей» [1], М. Ліпман доходить висновку, що шлях до вирішення проблеми пов'язаний з розробкою процедур, що заохочують як організацію, так і творчість, наприклад, пропонуючи дітям складати оповідання і розповідати їх однокласникам. Дітям властиве гостре відчуття того, що відбувається, але дуже часто їм не ясний характер зв'язку речей, і вони починають вибудовувати його на власний лад. Ось чому дітям слід дати замість книг, що містять інформацію, у якості текстів оповідний матеріал, у якому зростання і розвиток, з повторюваними темами та варіаціями, постійно перебували б перед їх очима. Інакше кажучи, їм необхідні і моделі самої розумності, і моделі її досягнення. Останнє краще забезпечується відповідною програмою і співтовариством дітей – ровесників. Таким чином і виникає нині всесвітньо відома програма-методика «Філософія для дітей» як «спільнота дослідників» (поняття, запозичене у Дж. Дьюї), що у 1972 році інституціалізувалася в «Інститут з розвитку філософії для дітей» (Монтклер, США) (Advancement of Philosophy for Children (APC) під керівництвом М. Ліпмана. Серед інших розробників – Е. Шарп, Г. Метюс, Р. Рід, М. Прічард, Ф. Кем та ін. У цьому ж році було опубліковано першу книгу-історію для заняття філософією з дітьми «Відкриття Гаррі

Стотлмейєра». В інституті ведеться активна робота зі створення навчальних планів з 1 по 12 класи, навчальних матеріалів для дітей і вчителів. З 1979 року друкованим джерелом стає видання «Міркування» (Thinking).

Практика програми «Філософія для дітей» свідчить про те, що філософія здатна і повинна стати парадигмою як шкільної, так і університетської освіти. Методологією є запитувальний характер філософії, побудова поліваріантних відповідей, наявність когнітивних, етичних та естетичних інструментаріїв. У цьому контексті показовими є слова педагога П. Фрейде: «Необхідний перехід від наївної до критичної допитливості повинен також супроводжуватися ретельним формуванням етики, віддаючи при цьому належне естетиці. Краса і пристойність пліч-о-пліч» [6, 52]. Таким чином, діти мають можливість обговорювати широкий спектр проблем, що їх турбують, розвивати здатність до розмірковування та рефлексивно-критичного вибору світоглядних позицій. У дослідників часто виникає запитання: «Чому М. Ліпман був так упевнений у тому, що саме філософія є потрібним ресурсом для освіти та самостійного мислення і навчання?». Прямої відповіді автор не дає, проте з численних статей та інтерв'ю можна зробити такі висновки:

- філософи розробили інструментарій логіки та аргументів, необхідних для процесу критичного мислення;
- філософія сприяє запитуванню, неупередженості, ясності та чіткості мови у мисленні;
- філософія поєднує складові навчального плану в єдине ціле, надаючи йому форми та змісту. Вона надає засоби для навчання і формує концептуальні засади з усіх предметів;
- філософія змушує думати про зв'язок між фактами та цінностями, засобами та цілями. Філософія формує навчання всередині досвіду і ставить питання про головні проблеми людини, такі як чесність, справедливість, свобода, відповідальність, істинність та хибність тощо;
- філософія є передовсім практикою діалогу як методу дослідження, що посилює мислення і навички спілкування, спирається на різні точки зору та підкоряє індивідуальне мислення групі людей.

Загалом методика «Філософія для дітей» розвиває чотири типи мислення: колективне: міркування з іншими; турботливе: міркування про інших; критичне: прийняття обґрунтованих рішень; креативне: створення нових ідей.

«Філософія для дітей» набуває форми «спільноти дослідників», що встановлює деякі правила заняття: сидіння у замкненому колі, включаючи учителя-модератора, але відкритому до говоріння, міркування та взаємодії один з одним; обмін джерелом інформації, що містить проблему чи загадку (оповідання, картина, музика, новина тощо); вивчення джерела та постановка відповідних запитань на основі первинного досвіду; наполягання на пошуках знання та розуміння; обґрунтування причин

власної точки зору та верифікація їх достатньої підстави; сприяння взаємній співпраці, довірі, терпимості, справедливості, підвищення поваги до точки зору іншого члена групи та, нарешті, багатий зворотний зв'язок, що сприяє мисленню, самокорекції та рефлексії. Усе вищесказане дає підстави дійти висновку про «необхідність вживання заходів для перетворення звичайної практики в практику критичну. Можна виділити чотири етапи або кроки в критичному осмисленні практики: (1) критика практики своїх колег, (2) самокритика, (3) корекція практики інших, (4) самокорекція. Звичайна освітня практика в тій мірі стає критичною, у якій присутні будь-який або всі ці фактори. Рефлексія

...включає активну настанову на зміни, а не просто пропозицію таких змін. До того ж осмислення практики впроваджує дослідження в практику, а вдале дослідження несе в собі відповідні корективи» [9, 15].

Таким чином, навчання відбувається за моделлю сократівської бесіди, що дозволяє студенту розвивати й оцінювати своє мислення в порівнянні з мисленням інших. Так як учасники відповідають на сократичні запитання з їх власних точок зору, то таке обговорення неминуче постає багатомірним. М. Ліпман зазначає, що «робота в спільноті дослідників вимагає від людини завзятості, хоробрості, особистої відданості групі в ході її становлення і розвитку та інші сократичні чесноти. Вона спрямовує людину на шлях буття-в-світі, що веде до інтерсуб'єктивного за своєю природою розуміння і самопізнання. Кінцевий продукт такої роботи теж інтерсуб'єктивний. Єднаючи людей, ми не просто множимо їх інтелекти, досвід і перспективи. Швидше ми націлюємося на виробництво практичного знання взамін думок, перспектив, спільних дослідів і сумнівів щодо тих чи інших дорогих нашому серцю вірувань. Зверніть увагу, цей процес дуже не схожий на процес вироблення аргументації. Швидше він нагадує оркестр, у якому кожен інструмент грає важливу роль у створенні музичної гармонії. Оркестрів може бути багато і відповідно багато буде творів, зіграних натхненно і красиво» [10, 34].

Отже, спільнота дослідників мислиться як неформальна група людей, зайнятих пошуком істини у формі «сократичного діалогу». Учитель тут більше не виступає в ролі експерта, судді, енциклопедиста, і в нього немає готового рішення (як, скажімо, на уроці математики). Його завдання (оскільки він знає більше учнів) – позначити проблемне поле, стимулювати й організувати пошук у незвідане. Варто вказати на прямий аналог ролі вчителя з постаттю Сократа. Широко відоме турботливе ставлення античного мислителя до своїх учнів. Він називав їх не інакше, як друзі або приятелі, але не учні. Сократ не навчає їх, а «бесідує». «Біограф Сократа повинен особливо різко підкреслити одну дивну властивість його душі: це – не тільки відсутність і тіні егоїзму, але деяке повне самозречення. Сократ, ніби забуваючи про самого себе, цілком занурювався в душу іншої людини – саме занурювався в неї, а не «копався» в ній, намагався дивитися на речі та явища очима цієї людини, відчувати її почуттями, мислити її думками»

[2, 104]. Подібною є роль учителя, як модератора у даній методиці: він логічно скеровує дискусію, проте у філософському сенсі є лише одним із її рівноправних членів.

Нині «Філософія для дітей» відома як один з найрезультативніших інноваційних освітніх проєктів. Ще у 1985 році через зростаючу популярність методики на міжнародній арені психологи усього світу об'єдналися та створили співтовариство «Міжнародна організація з філософських досліджень з дітьми» (The International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)). За кошти діяльності цієї організації раз на два роки проводиться Міжнародна конференція, присвячена філософуванню дітей та молоді. Господарями таких конференцій були Австралія, Австрія, Бразилія, Англія, Мексика, Іспанія, Тайвань, Болгарія, Ізраїль, Італія, Південна Корея. Зберігаючи тісні контакти з ІАРС, члени ICPIC створили свої власні інституційні структури, національні центри «Філософія для дітей», асоціації та програми. Зокрема, у Північній Америці діє «Північноамериканська асоціація спільноти дослідження» (North American Association of Community of Inquiry), що чергує свої зібрання з конференціями ICPIC раз на два роки. Нещодавно було сформовано організацію PLATO (Philosophy Learning and Teaching Organization) за підтримки Американських філософських асоціацій Комітету довузівської підготовки. В Австралії та Новій Зеландії програма функціонує під егідою «Австралійської федерації асоціації «Філософія для дітей» (Federation of Australasian Philosophy for Children Associations (FAPCA)), члени якої зустрічаються щорічно. У 1992 році виникає Організація з поширення філософських досліджень та рефлексій в освіті (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPHERE) в Оксфорді, Англія. Загалом філософські дослідження з дітьми за методикою «Філософія для дітей» нині можна зустріти в класах шкіл, гімназій, коледжів, університетів та у закладах позашкільної освіти у більш ніж 60 країн по всьому світу. Успіх цієї методики навчання та викладання для дітей та молоді визнали провідні психологи, філософи та педагоги світу, стверджуючи, словами американського психолога Роберта Стенберга, що «...жодна з програм, що мені відома з подібних, не в змозі забезпечити розвиток мисленнєвих навичок так, як це демонструє «Філософія для дітей».

Наймолодшою організацією у світі є «Асоціація Філософія для дітей в країнах Азії та Тихого океану» (Philosophy with Children and Youth Network for Asia and the Pacific (PCYNAP)). Її засновником є професор філософії з Південної Кореї Джинван Парк. У декларації цієї організації зазначається, що «займатися філософуванням можуть люди будь-якого віку і цей процес є недогматичним. Методика націлена на соціальні практики, що пов'язані з підтриманням миру, навчаючи дітей і дорослих розуміти та застосовувати такі його ключові поняття, як справедливість, гідність та

свобода. Навчання дітей і дорослих спрямоване на формування аргументованих суджень, критики та самокритики і супроводжується відчуттям турботи, поваги та довіри. Філософування в освіті є, і завжди повино бути, практикою демократії. Філософування в освіті означає зв'язок ідеї та досвіду. Філософування має бути присутнім на всіх рівнях освіти» [8]. Перша звітна конференція РСУНАР запланована на 26-27 листопада 2013 року.

Джинван Парк в інтерв'ю Ю. Кравченко розповідає, що свою діяльність він розпочав майже одночасно з розвитком програми «Філософія для дітей» у США. Уже в 1970-х роках у Кореї була відомою книга М. Ліпмана «Зростаємо з дітьми». «У 1982 році я був шкільним вчителем і цікавився проблемами морального виховання. Ми з колегами організували клуб філософської освіти в Сеулі. З 1968 по 1981 в Кореї вже існували філософські дослідні групи. Ми всі були випускниками Національного педагогічного університету Сеула. Але, насправді, ми не знали, як викладати філософію в класі. Так, з 1989 року ми почали публікувати одну історію в тиждень для батьків та учнів у щоденній газеті, що була однією з найбільших газет у Кореї. І, нарешті, за рік ми опублікували книгу «Щоденник Нома», який дуже швидко став бестселером» [3, 292-293]. У 1995- 1997 рр. Джинван Парк навчається методики «Філософія для дітей» в М. Ліпмана в США, щоб потім повернутися в Корею та продовжувати філософські практики з дітьми, дещо модифікувавши зміст програми під національний світогляд. Сьогодні Джинван Парк – професор зі світовим ім'ям, щороку він дає майстер-класи у багатьох країнах світу, у тому числі й в Україні, паралельно активно розвиваючи програму у своєму регіоні.

Теоретико-методологічною базою методики викладання філософії проф. Парк проголошує критичне мислення, американський прагматизм Ч. Пірса та Дж. Дьюї та, головне, античну спадщину філософії, а саме ідеали греків - істину, красу та благо (табл. 1).

Таблиця 1

Концепція «Філософія для дітей» М. Ліпмана

	ІСТИНА	КРАСА	БЛАГО
Спосіб мислення	критичне	креативне	турботливе
Форма судження	мовлення	створення	дія
Класифікація дослідження (Аристотель)	теоретичні науки	творчі науки	практичні науки
Розділ філософії	епістемологія	естетика	етика
Когнітивні цілі (таксономія Блума)	аналізування	синтезування	оцінювання

Отже, слід погодитися, що наведення сильних чи слабких аргументів у спільній дискусії дійсно є процес творчий. Оскільки діалог ґрунтується на винахідливості та креативності, учасники досліджують і сам цей творчий процес формування таких аргументів усередині діалогу. Таким чином,

можна стверджувати, що пізнання з необхідністю передбачає залучення творчої думки. Але разом з тим, що діалог є процесом креативного мислення, його учасники повинні також заручитися критичним мисленням, щоб дійти розуміння предмета і явища дискусії. Саме ці два способи мислення у своїй рівновазі є основою для «спільноти дослідників». Зрештою, участь у діалозі передбачає ще й турботливе мислення, що має справу з нашими емоціями, із залученням особистісних цінностей, переконань, вірувань та моралі до своїх аргументацій. Тому саме триада критичного, креативного та турботливого мислення у своїй цілісності є запорукою результативності методики «Філософія для дітей».

Концептуальні настанови М. Ліпмана, що становлять так званий класичний варіант методики «Філософія для дітей», є засадничими для більшості фахівців у цій сфері у світі. Звичайно, навчальні матеріали, а саме численні авторські тексти для дітей, такі як «Сюкі» (1978), «Марк» (1980), «Кіо і Гас» (1982), «Ліза» (1983), «Елфі» (1987) та ін., пропонувані американським вченим, потребують адаптації до культурних відмінностей того чи іншого регіону. Джинван Парк коментує це так: «...Звичайно, що за роки класична модель М. Ліпмана дещо змінилася. Цього вимагали культурно-ментальні відмінності Сходу і Заходу. Зокрема, варто сказати про свята, вони засновані на релігійних і культурних традиціях, корейці, наприклад, не мають Хеллоуїна. Згідно з конфуціанською культурою, удома діти повинні бути дуже дисциплінованими і слухатися своїх батьків. Іноді корейським студентам важко зрозуміти різні культурні відмінності Сходу і Заходу» [3, 294]. Тому на даному етапі розвитку методики «Філософія для дітей» приділяється багато уваги написанню власних оригінальних текстів-діалогів, що були б близькі та зрозумілі кожному з учасників «спільноти дослідників» у будь-якому куточку світу.

Винахідником іншої, дещо інваріантної авторської методики викладання філософії є Оскар Бреніф'є – доктор філософії, експерт ЮНЕСКО, директор Центру практичної філософії у Франції, на сьогодні відомий у світі спеціаліст з розвитку освіти дітей, засновник теорії та практики філософського консультування. О. Бреніф'є піддає сумніву правильність традиційної системи освіти, заснованої на прослуховуванні та відтворенні, пропонує «перестати розмовляти сам з собою» та перейти до діалогу. Завданням його практики є навчити дорослих спілкуватися з дітьми, а дітей – розуміти складні філософські питання, необхідні для життя. Книги філософа, у цілому відомі як «Philozenfant», мають на меті сформулювати у свідомості дитини основи тих речей, підтвердження яким він буде віднаходити все своє доросле життя і які будуть закріплюватися та розширюватися з набуттям досвіду. Таким чином, філософування стає частиною повсякденного життя.

Саме цей аспект став причиною гострої критики з боку визнаних фахівців-філософів академічної спільноти. «Багато сучасних французьких професорів вважають, що я зраджую професію, зраджую сформований

імідж філософа. Я б так відповів: наша діяльність не стосується змісту дисципліни. Вона спрямована на визначення того, як філософствувати. Тобто не те, що люди думають, а як вони думають. Ми багато працюємо над методологією. Тому чи це сократичний діалог, діалектика Гегеля, аналітика Канта або феноменологічна редукція, у нас є інструменти мислення. І це саме те, що ми намагаємося робити. Наприклад, мої книги. Тут важливо не зміст, а структура. Я беру одну тему, формую в ній шість проблем, які формулюються у вигляді питань. А потім пропоную кілька різних гіпотез, і кожна гіпотеза проблематизується. І дитина сама повинна знайти відповідь. І це структурування мислення. Звичайно, я використовую свої знання у сфері філософії, щоб сформулювати гіпотези і т. д. Але також я використовую життєвий досвід, приклади того, як мислять діти. Методологія мислення для мене найбільш фундаментальна» [4]. О. Бреніф'є закликав вийти з бібліотек і розпочати діалог. І у цьому сенсі виступив революціонером не тільки у методиці навчання філософуванню, а й усій системі освіти. Мислитель зазначає, що «на сьогоднішній день існує суперечка про те, що ми повинні перейти до більш конструктивної концепції освіти. І це стосується не тільки філософії, але також і математики, гуманітарних предметів... Це зміна. Це дуже важлива зміна парадигми, і це складно. Що це може дати? Це змінює, у першу чергу, концепцію ідентифікації. Концепцію, у якій менше ієрархічного бачення, і більше рефлексивного. По-друге, тут присутнє певне децентрування» [7].

Український дослідник Є. Смотрицький на сторінці порталу osvita.ua опублікував статтю на тему «Концепція курсу «Філософія для дітей» [5], у якій наполягає на тому, що викладання гуманітарних дисциплін повинно вестись не лише на наукових засадах, оскільки родовою рисою науки є об'єктивність, тобто нівелювання усього людського із сфери пізнання: смаків, емоцій, пристрастей, схильностей. Гуманітарна ж освіта має бути звернена саме до людської душі, яку позитивна наука не визнає. Гуманітарна освіта повинна бути культуроцентрична, але не сайєнтистська. Такий підхід вимагає і зміни форм гуманітарної освіти. Виховання патріотизму, моральності, відчуття краси і добра вимагає від учня співпереживання, емпатії, співпричетності до того, що «вивчається». Можна вивчити всю фізику, хімію, математику, переконаний дослідник, і результатом такого вивчення буде засвоєння знань та формування вмінь і навичок. Але не можна «вивчити» літературу, філософію, мистецтво, оскільки вивчення у галузі гуманітарної освіти має на меті не просто засвоєння інформації, а формування культури сприйняття нової інформації та формування ціннісно зрілої особистості. Тобто за формою гуманітарна освіта повинна бути певною мірою ігровою.

Висновки. Отже, бачимо, що проблема філософування дітей та молоді нині торкається не стільки методик викладання, а філософії освіти загалом. Система освіти в Україні потребує деякого перезавантаження, орієнтації на діалогічність навчання та викладання в своїй основі, дитячого

філософування в освіті, що передбачає причетність філософії до реального життя. Реалізація аналізованих у статті методик викладання філософії в українських школах та вишах може стати у цьому процесі хорошим стартом, що передбачає подальше їх вивчення та пошук механізмів упровадження.

Список використаних джерел.

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления М. : Совершенство, 1997. 208 с.
2. Жебелев С. А. Сократ: библиографический очерк М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 192 с.
3. Кравченко Ю. Інтерв'ю Юлії Кравченко з професором філософії Національного університету Гьонсан (Корея) Джин Ван Парком. Філософія освіти. 2011. № 1-2. С. 292-296.
4. Практическая философия Оскара Бренифье // Журнал современной философии «Сократ». URL: <http://socrat-online.ru/page/prakticheskaja-filosofija-oskara-brenife/>.
5. Смотрицький Є. Концепція курсу «Філософія для дітей». URL: <http://osvita.ua/school/theory/1965/>.
6. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність/ К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. 124 с.
7. Hatice Ahsen Utku. Oscar Brenifier philosophizes on life with questions/ Today's Zaman. URL: <http://www.todayszaman.com/news-197274-oscar-brenifier-philosophizes-on-life-with-questions.html>.
8. Jinju Conference Declaration for Philosophy Education by the 15th CIPIC Conference). URL: <http://pepenap.wordpress.com/declaration>.
9. Lipman Mattew. Thinking in education / Mattew Lipman. UK : Cambridge University Press, 2003. 304 p.
10. Sharp A. M. The Community of Inquiry: Education for Democracy. Thinking. 1991. Vol. 9. P. 31-37.

**Shcherbakova N.V., Zimonova O.V., Mykhailov V.V., Melnyk O.O.
World practices of teaching methods philosophy: history and the modern state**

Summary. The article is devoted to the modern methods of teaching philosophy, popular not only in the philosophical circles of the academic community, but also in the everyday life of an individual. The growth of the relevance of the skills and abilities to think critically, to explain own point of view, see the problem in its entirety and analyze the relationship became the reason of the return of philosophy in the space of publicity and, as a consequence, of the revival of interest in its study.

Key words: creative thinking, critical thinking, methods of teaching philosophy, practical philosophy, «a community of enquiry», caring thinking, «Philosophy for Children».

УДК 378.147

**Іванова І.Є., к.с.г.н., доц., Тараненко Г.Г., к.пед.н., доц.,
Чебанова Ю.В., к.г.н., ст. викл., Шлеїна Л.І., ст. викл.**
Таврійський державний агротехнологічний університет
імені Дмитра Моторного

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 193 «ГЕОДЕЗІЯ ТА ЗЕМЛЕУСТРІЙ»

Анотація. Визначено види практики в період терміну навчання для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 193 «Геодезія та землеустрій», які забезпечать їм практичний досвід для подальшої роботи на виробництві. В розрізі видів практики обґрунтовано підготовчий, польовий та камеральний етапи навчальної практики з топографії, польовий та камерально-польовий етапи навчальної практики з геодезії та виробнича практика зі спеціальності на підприємствах, які виконують роботи у сфері геодезії та землеустрою.

Ключові слова: навчальна практика, виробнича практика, професійні компетентності, зовнішні стейкхолдери.

Постановка проблеми. Якість підготовки здобувачів вищої освіти залежить від багатьох факторів: якості освітньої програми, якості кадрового потенціалу, якості засобів освітнього процесу та освітніх технологій. Якість освітніх програм залежить від ефективності розробки програми та врахування практичного досвіду професорсько-викладацького складу та зовнішніх стейкхолдерів.

Практична підготовка є обов'язковим компонентом освітнього процесу вищих навчальних закладів, основним завданням якої є забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців. Під час практики закладаються основи професійної діяльності, вмінь та навичок, професійних якостей фахівця. Від якості виконання завдань у період практики залежить професійне становлення майбутнього фахівця. Логічна послідовність, наступність, практика та їх взаємозв'язок з освітнім процесом – дуже важливе та актуальне питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практична підготовка – важливий етап професійної підготовки фахівців будь-якого профілю. Вона спрямована на підвищення взаємозв'язку дисциплін, які вивчаються у вищих навчальних закладах з реальним виробництвом, технологіями та обладнанням. Питанню професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців у галузі геодезії та землеустрою присвячено праці Д. С. Добряка [1], Т. Д. Іщенко [2], О. Т. Лозового [3], Н. Г. Русіної [4], М. Г. Ступеня [6], А. М. Третяка [7] та інших.

Формування цілей статті. Мета даної публікації – обґрунтувати основні етапи та послідовність проведення навчальних та виробничих практик під