

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 66

Київ
2019

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України (додаток 7)
від 21.12.2015 р. № 1328 (педагогічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

**Науковий журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща).**

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 7 від 28 лютого 2019 р.)

Редакційна рада:

- В. П. Андрущенко* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова (*голова Редакційної ради*);
В. І. Бондар – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Р. М. Вернидуб – доктор філософських наук, професор;
В. Б. Євтух – доктор історичних наук, професор, академік НАН України;
І. І. Дробот – доктор історичних наук, професор;
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
А. А. Зернецька – доктор філологічних наук, професор;
Л. І. Мацько – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;
О. С. Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
В. М. Синьов – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Г. М. Торбін – доктор фізико-математичних наук, професор (*заступник голови Редакційної ради*);
М. І. Шут – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Редакційна колегія серії:

- В. І. Бондар* – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
О. В. Биковська – доктор педагогічних наук, професор;
В. В. Борисов – доктор педагогічних наук, професор;
Л. П. Вовк – доктор педагогічних наук, професор;
Беата Гурніцка – доктор Phd Опольського ун-ту (Республіка Польща);
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
М. С. Корець – доктор педагогічних наук, професор;
Л. А. Куліш – кандидат педагогічних наук, доцент (*відповідальний секретар*);
Л. Л. Макаренко – доктор педагогічних наук, професор (*головний редактор*);
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
В. Д. Сиротюк – доктор педагогічних наук, професор;
В. М. Слабо – доктор педагогічних наук, професор;
Фабіан Андрушкевич – доктор педагогічних наук, професор (Опольський ун-т, Республіка Польща);
О. П. Хижна – доктор педагогічних наук, професор;
С. М. Яшанов – доктор педагогічних наук, професор.

Н 34 **НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** – Випуск 66 : збірник науко-
вих праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ
імені М. П. Драгоманова, 2019. – 228 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 66

Kyiv
2019

UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (annex 7)
dated 21.12.2015 No 1328 (*pedagogical sciences*)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348IIP dated 03.08.2018

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland).

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 7 dated February 28, 2019)

Editorial council:

- V. P. Andrushchenko – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, Rector of Dragomanov NPU, (*Head of Editorial Council*);
- V. I. Bondar – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- R. M. Vernydub – Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
- V. B. Yevtukh – Doctor of Historical Sciences, Professor, Academician of NAS of Ukraine;
- I. I. Drobot – Doctor of Historical Sciences, Professor;
- M. I. Zhaldak – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- A. A. Zernetska – Doctor of Philological Sciences, Professor;
- L. I. Matsko – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- O. S. Padalka – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- V. M. Syniov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- H. M. Torbin – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor (*Deputy Head of Editorial Council*);
- M. I. Shut – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine.

Editorial board of series:

- V. I. Bondar – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- O. L. Bykovska – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. V. Borysov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- L. P. Vovk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- Beata Hurnitska – Ph.D., University of Opole (the Republic of Poland);
- M. I. Zhaldak – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- M. S. Korets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- L. A. Kulish – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*Executive secretary*);
- L. L. Makarenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Executive editor*);
- M. M. Marusynets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. D. Syrotiuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- V. M. Slabko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- Fabian Andrushkevych – Dr. Sc. in Pedagogic, Full Professor (University of Opole, Republic of Poland);
- O. P. Khyzhna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- S. M. Yashanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

H 34 **NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.**
Pedagogical sciences: realias and perspectives. – Issue 66 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2019. – 228 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2019

© Editorial Board and Editorial Council, 2019

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано законодавчу базу України щодо реалізації неформальної освіти, а також документи Ради Європи, які є ключовими в цій сфері. В українській законодавчій базі нами було виокремлено низку нормативно-правових актів, які регулюють сферу неформальної освіти (визначено поняття “неформальна освіта” та механізми її реалізації), а саме: Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Державна цільова соціальна програма “Молодь України” на 2016–2020 рр., закони України “Про освіту”, “Про благодійну діяльність та благодійні організації”, “Про громадські об’єднання”, “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, “Про волонтерську діяльність”, програма “Молодіжний працівник”, Постанова Кабінету Міністрів України “Про типові положення про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі”. Ключовим документом у сфері вітчизняної неформальної освіти є Державна програма “Молодіжний працівник”.

Ключові слова: освіта, молодіжна політика, неформальна освіта, молодіжний центр, молодіжний працівник, рекомендації, державна програма, закон, постанова, указ Президента.

Неформальна освіта є інструментом розвитку навичок та компетенцій поза формальною системою освіти, виступаючи формою реалізації навчання впродовж життя. Значущість неформальної освіти відображено в міжнародних документах, зокрема: “Загальноєвропейські рекомендації з питань оцінки рівнів кваліфікації для навчання впродовж всього життя”, Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи “Про неформальну освіту” (2000), Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини (2010), Лісабонська декларація “Університети Європи після 2010 року: розмаїття за єдності мети” та вітчизняних нормативно-правових актах – Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 рр.), Державна цільова соціальна програма “Молодь України” на 2016–2020 рр., Закон України «Про освіту» та інших.

Важливими для дослідження є праці вітчизняних учених щодо законодавчого регулювання неперервної освіти у європейських країнах (Т. Кристопчук), законодавчого регулювання системи освіти в Україні (О. Автєнюк, А. Білоус, О. Поступна, О. Радченко та ін.), бази управління освітою дорослих в Україні (Д. Титаренко). Водночас предметом їхнього дослідження більшою мірою є законодавче регулювання освітнього середовища та його окремі аспекти (неперервна освіта, освіта дорослих), а питання системного розгляду створення відповідного правового простору реалізації неформальної освіти вимагають додаткового розгляду.

Метою статті є загальний аналіз нормативно-правової бази України щодо визначення поняття неформальної освіти та шляхи її реалізації, а також взаємозв’язку з європейськими документами.

У сучасних умовах розвитку різних інститутів громадянського суспільства, а також інформаційних технологій має місце стрімкий розвиток заходів неформальної освіти. Вже багато років форми та методи неформальної освіти використовуються паралельно з формальною освітою, проте в законодавстві України це поняття з’явилося в 2015 році з прийняттям нового Закону України “Про освіту”. Таким чином, нормативно-правова база щодо регулювання неформальної освіти перебуває на етапі становлення і малодосліджена у вітчизняній науковій парадигмі. Але має широку популярність уже багато років у європейському правовому просторі.

Законодавча база у сфері неформальної освіти активно почала розвиватися у 90-х роках. Значний вплив у цьому процесі має діяльність Ради Європи: проведено дослідження розвитку та реалізації неформальної освіти, описано її значення та вплив на процес формування особистості, розвитку демократичних процесів, захисту прав людини [14]. На основі цього було розроблено низку рекомендацій щодо процесу організації, реалізації та розвитку неформальної освіти.

Одним із таких документів є Рекомендація “Про неформальну освіту” (2000 р.) Асамблеї Ради Європи, в якій підтверджується, що неформальна освіта є важливою частиною неперервного навчання та інструментом підтримки формальної освіти, оскільки є більш гнучкою та мобільною для адаптації до суспільних змін [12].

Важливим документом у процесі становлення та розвитку неформальної освіти вважаємо звіт Симпозіуму Ради Європи з питань неформальної освіти (2001), в якому зазначено, що більшість знань і досвіду про неформальну освіту є недокументованою, тому було підкреслено важливість розробки та впровадження інструментів дослідження та підтримки неформальної освіти, оцінки її ефективності, систематизації реалізації, опису форм та методів, кейсів-прикладів тощо [14].

У Рекомендації членів Комітету міністрів Ради Європи “Про заохочення і визнання неформальної освіти/навчання молоді” (2003 р.) актуалізовано значення неформальної освіти та механізмів її розвитку, а також реалізації. Підкреслено важливість неформальної освіти/навчання як інструмента сприяння забезпеченню всіх знань і можливостей, за допомогою яких молоді люди можуть досягти успіху у сучасному суспільстві [13].

Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини (2010 р.) характеризує неформальну освіту як навчальну програму поза системою формальної освіти, що спрямована на покращення та розвиток навичок і компетенцій. Також підкреслено важливість неурядових організацій як осередків неформальної освіти [11].

Таким чином, є низка документів Ради Європи, які підкреслюють важливість реалізації неформальної освіти в розвитку демократичних процесів та утвердження прав людини. Ці документи є фундаментом розвитку законодавчої бази України у сфері неформальної освіти.

В українському законодавстві нами виокремлено низку нормативно-правових актів, які регулюють сферу неформальної освіти, а саме: Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Державна цільова соціальна програма “Молодь України” на 2016–2020 рр., закони України “Про освіту”, “Про благодійну діяльність та благодійні організації”, “Про громадські об’єднання”, “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, “Про волонтерську діяльність”, програма “Молодіжний працівник”, Постанова Кабінету Міністрів України “Про типові положення про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі”. Аналіз їх зв’язку з неформальною освітою представлено у табл. 1.

Національна доктрина розвитку освіти схвалена Указом Президента України (17.04.2002 р. № 347/2002), вона визначає стратегію розвитку освітньої державної політики в Україні. У розділі VIII розкрито важливість впровадження освіти впродовж життя. Також систему освіти орієнтовано на розвиток інновацій, фокус процесу на особистість, кінцевий результат – конкурентоспроможний, професійний спеціаліст [9].

Таблиця 1

Неформальна освіта у нормативно-правовому полі України

№	Назва нормативно-правового акта	Мета нормативно-правового акта	Взаємозв’язок з неформальною освітою
1.	Національна доктрина розвитку освіти [9]	Визначення стратегії та основних напрямів розвитку освіти в Україні.	Визначено важливість наступності і безперервності освіти та створення для громадян рівних можливостей у її здобутті.
2.	Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [10]	Визначає основні напрями, пріоритети, завдання та механізми реалізації освітньої державної політики, управління і фінансування, структури та змісту системи освіти, а також становить основу для внесення змін і доповнень до чинного законодавства України у сфері освіти.	Відображено важливість забезпечення особистісного розвитку людини відповідно до її індивідуальних задатків, здібностей, потреб на основі реалізації навчання впродовж життя.
3.	Державна цільова соціальна програма “Молодь України” на 2016–2020 рр., затверджена Постановою Кабінету Міністрів України (від 18.02.2016 р., № 148) [6]	Створення сприятливих умов для розвитку і самореалізації української молоді, формування її громадянської позиції та національно-патріотичної свідомості.	Визначено одним із пріоритетних напрямів реалізації програми розвиток неформальної освіти за допомогою організації та проведення заходів, спрямованих на набуття молоддю знань, навичок та компетентностей поза системою формальної освіти, зокрема шляхом участі молодих людей у волонтерській діяльності.
4.	Закон України “Про освіту” (від 05.09.2017 р. № 2145-VIII) [5]	Регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов’язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти.	Визначено поняття «неформальна освіта» як освіта, що здобувається відповідно до освітніх програм та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій щодо визначених рівнів освіти, проте може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій.
5.	Закон України “Про благодійну діяльність та благодійні організації” (Редакція від 06.11.2016, № 5073-VI) [1]	Визначення загальних засад благодійної діяльності в Україні, забезпечення правового регулювання відносин у суспільстві, спрямованих на розвиток благодійної діяльності, утвердження гуманізму і милосердя, забезпечення сприятливих умов для утворення і діяльності благодійних організацій.	Благодійні організації можуть виступати замовниками, організаторами неформальної освіти, а також можуть фінансувати заходи неформального навчання.
6.	Закон України “Про громадські об’єднання” (Редакція від 22.07.2018 р., № 4572-VI) [3]	Визначення правових та організаційних засад реалізації права на свободу об’єднання, порядок утворення, реєстрації, діяльності та припинення громадських об’єднань.	Громадські об’єднання можуть відповідно до мети своєї діяльності та статутних документів реалізовувати неформальну освіту.

Закінчення таблиці 1

№	Назва нормативно-правового акта	Мета нормативно-правового акта	Взаємозв'язок з неформальною освітою
7.	Закон України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” (Редакція від 01.01.2016, № 281-IV) [4]	Регулювання діяльності молодіжних та дитячих громадських організацій в Україні: визначення особливостей організаційних та правових засад утворення і роботи молодіжних і дитячих громадських організацій та державних гарантій забезпечення їхньої діяльності.	Громадські організації можуть брати активну участь у реалізації державної молодіжної політики, організовувати та реалізовувати заходи неформальної освіти відповідно до свого статуту та напрямів діяльності.
8.	Закон України “Про волонтерську діяльність” (Редакція від 31.08.2018, № 3236-VI) [2]	Регулювання розвитку та реалізації волонтерської діяльності в Україні, визначення основних прав волонтерів та їхніх можливостей.	Організації, які залучають волонтерів, зобов'язані організовувати та проводити навчання, яке, по суті, є неформальною освітою.
9.	Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Порядку реалізації програми “Молодіжний працівник” (від 18.10.2018 р. № 1178/32630) [7]	Розвиток та реалізація молодіжної політики, формування знань і навичок, необхідних для самореалізації молоді шляхом реалізації неформальної освіти.	Програма реалізується на засадах неформальної освіти як сучасної форми задоволення освітніх потреб особистості з метою безпосереднього набуття молоддю знань та навичок.
10.	Постанова Кабінету Міністрів України “Про типові положення про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі” (від 20.12.2017 р. № 1014) [8]	Регулювання діяльності молодіжних центрів України, визначення мети, напрямів їхньої діяльності, основні права та обов'язки.	У принципах роботи молодіжних центрів визначено необхідність реалізації ціннісно-орієнтованої освіти через неформальну освіту та створювати умови для її реалізації.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. схвалена Указом Президента України (від 25.06.2013 року № 344/2013) і спрямована на всебічний гармонійний розвиток особистості шляхом сприяння реалізації освіти впродовж життя. У стратегії визначено ключові напрями реалізації освітньої державної політики, що відповідають засадам неформальної освіти: розвиток людиноцентризму та реалізація компетентнісного підходу в системі освіти; створення і забезпечення можливостей для реалізації різних видів та форм освіти. Значну увагу в Стратегії приділено міжнародному співробітництву, напрями реалізації якого тісно пов'язані з формами та методами неформальної освіти (участь у різних проектах та програмах міжнародних організацій та співтовариств; підтримка міжнародних таборів для дітей та молоді; спільна організація та проведення конференцій, семінарів, стажувань, конкурсів, форумів, фестивалів; створення волонтерських груп) [10].

У Державній цільовій соціальній програмі “Молодь України” на 2016–2020 рр., яку затверджено Постановою Кабінету Міністрів України (від 18.02.2016 р., № 148), визначено два шляхи її реалізації: традиційний, який базується на вертикалі реалізації молодіжної політики, та оптимальний, який значно ширший та оснований на співпраці влади, громади і молоді. Одним із пріоритетних завдань Програми є безпосередній розвиток неформальної освіти через здійснення заходів поза системою освіти, які сприяють розвитку компетентностей молоді. Також важлива роль у реалізації неформальної освіти відповідно до Програми відводиться неурядовим організаціям та об'єднанням [6].

У Законі України “Про освіту” (від 05.09.2017 р. № 2145-VIII) у ст. 8 визначено три види освіти – формальну, неформальну та інформальну. Також визначено суть цих понять: формальна освіта – система освіти, яка регулюється державою, реалізовується на основі державних норм, розроблених навчальних програм та відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузевих стандартів тощо; неформальна освіта – це система освіти, яка реалізується відповідно до освітніх програм без присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій, спрямована на розвиток певних компетенцій; інформальна освіта – самоорганізоване навчання в реалізації практичної діяльності щодо розвитку певних компетенцій [6].

Важливим нормативно-правовим актом у вітчизняному законодавстві є Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Порядку реалізації програми “Молодіжний працівник” (від 18.10.2018 р. № 1178/32630), який, по суті, виступає єдиним механізмом регулювання реалізації неформальної освіти в Україні. Програма реалізовується Міністерством молоді та спорту України у партнерстві з Державним інститутом сімейної та молодіжної політики. Також у процесі реалізації Програми можуть брати участь структурні підрозділи з питань молоді обласних, міських державних адміністрацій та органи місцевого самоврядування (за їхньою згодою) [7].

Програма “Молодіжний працівник” спрямована на розвиток та реалізацію молодіжної політики в Україні, формування знань і навичок, необхідних для самореалізації молоді. А також реалізується на засадах неформальної освіти як сучасної форми задоволення освітніх потреб особистості з метою набуття молоддю знань та навичок [7].

Програма має поетапний характер [7]:

1 етап – базовий тренінг – це триденна програма, яка організовується на локальному рівні; мета – формування в учасників основних теоретичних знань та практичних навичок для реалізації регіональної молодіжної політики; складається з трьох модулів: “Молодіжна політика і молодіжна робота”, “Громада і молодіжна робота в громаді”, “Компетенції молодіжного працівника”.

2 етап – спеціалізовані тренінги на національному, регіональному, місцевому рівнях – програма для випускників базового тренінгу, яка триває від 3 до 5 днів, спрямована на формування спеціальних умінь і навичок, необхідних у певних напрямках роботи з молоддю (молодіжна робота в ОТГ, інклюзія тощо).

3 етап – тренінг для тренерів – 5-денна навчальна програма спрямована на формування методологічних і практичних знань щодо організації та проведення тренінгів базового й спеціалізованого рівнів у межах реалізації Програми.

4 етап – конкурс з метою відбору, відзначення і поширення кращих практик молодіжної роботи серед фахівців молодіжної сфери у межах реалізації Програми; видається друковане та електронне видання “Каталог кращих практик молодіжної роботи в Україні”.

5 етап – Всеукраїнський форум молодіжних працівників та працівниць з метою обміном досвіду між учасниками програми.

Натепер в Україні активно розвиваються молодіжні центри, які виступають осередками неформальної освіти. Діяльність цих установ регулюється відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України “Про типові положення про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі” (від 20.12.2017 р. № 1014) [8]. Відповідно до Положення центри можуть бути комунальної та приватної власності, також є практика в Україні створення таких установ на базі громадських організацій. Проте у класифікаторі професій немає відповідної професії спеціалістів, які можуть працювати у таких організаціях, тому немає відповідної підготовки. Як правило, в центрах працюють люди, які пройшли навчання за програмою “Молодіжний працівник”, але це не є обов’язковим, оскільки не затверджено у вітчизняному правовому полі. Це може зумовити низку труднощів для реалізації молодіжної політики.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз законодавства України дав змогу зробити висновок, що фундаментом для них є документи Ради Європи. Нормативно-правову базу України можна розділити умовно на дві групи: перша – законодавчі акти, в яких є безпосередня згадка про неформальну освіту (Державна цільова соціальна програма “Молодь України” на 2016–2020 рр., Закон України “Про освіту”, програма “Молодіжний працівник”, Постанова Кабінету Міністрів України “Про типові положення про молодіжний центр”); друга – документи, які пропагують принципи та засади неформальної освіти (Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, закони України “Про волонтерську діяльність”, “Про громадські об’єднання”, “Про молодіжні та дитячі громадські організації”). У нормативно-правових актах можна виокремити основні тенденції щодо неформальної освіти як: компонента освіти впродовж життя; допоміжного інструмента формальної освіти; гнучкого механізму розвитку навичок і компетенцій особистості, необхідних для самореалізації в соціумі; провідного напрямку діяльності неурядових організацій. Оскільки нормативно-правова база неформальної освіти в Україні перебуває на етапі розвитку, вона потребує систематизації та удосконалення. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні механізмів забезпечення освітніх реформ в Україні та виокремленні місця й ролі неформальної освіти у реалізації інноваційних педагогічних завдань.

Використана література:

1. Закон України “Про благодійну діяльність та благодійні організації” (Редакція від 06.11.2016, № 5073-VI) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>
2. Закон України “Про волонтерську діяльність” (Редакція від 31.08.2018, №3236-VI) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>
3. Закон України “Про громадські об’єднання” (Редакція від 22.07.2018 р., № 4572-VI) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>
4. Закон України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” (Редакція від 01.01.2016, № 281-XIV) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281-14>
5. Закон України “Про освіту” (від 05.09.2017 р. № 2145-VIII) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державної цільової соціальної програми “Молодь України” на 2016–2020 роки та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України” (від 18.02.2016 р., № 148) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/148-2016-%D0%BF>
7. Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Порядку реалізації програми “Молодіжний працівник” (від 18.10.2018 р. № 1178/32630) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE32630.html
8. Постанова Кабінету Міністрів України “Про типові положення про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі” (від 20.12.2017 р. № 1014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/5a3/d2b/4f5/5a3d2b4f5469e471805044.doc>
9. Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” (17.04.2002 р. № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

10. Указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" (від 25.06.2013 року № 344/2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/stru/conv>
11. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини: Рекомендація CM/Rec (2010) 7, ухвалена Комітетом Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 р., та пояснювальний меморандум [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <https://rm.coe.int/16806b93be>
12. Assembly debate on 24 January 2000 (1st Sitting) (see Doc. 8595, report of the Committee on Culture and Education, rapporteur: Mr Dumitrescu). Text adopted by the Assembly on 24 January 2000 (1st Sitting) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://semantic-pace.net/tools/>
13. Recommendation Rec (2003)8 Council of Europe of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people (Adopted by the Committee of Ministers on 30 April 2003 at the 838th meeting of the Ministers' Deputies) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/COE_rec_2003_8_en.pdf/7f6642ac-c3ea-4d5d-8b66-35492d37f9d1
14. Source: Council of Europe Symposium on Non-Formal Education: Report (2001) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <https://rm.coe.int/1680702356>

References:

1. The Law of Ukraine "On Charitable Activity and Charitable Organizations" (06.11.2016, № 5073-VI) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>
2. Law of Ukraine "On Volunteer Activity" (Editing of 08/31/2018, № 3236-VI) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>
3. Law of Ukraine "On Public Associations" (22.07.2018, № 4572-VI) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>
4. Law of Ukraine "On Youth and Children's Public Organizations" (01.01.2016, № 281-XIV) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281-14>
5. Law of Ukraine "On Education" (05.09.2017, № 2145-VIII) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the State Target Social Program "Youth of Ukraine" for 2016–2020 [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/148-2016-%D0%BF>
7. Order of the Ministry of Youth and Sports of Ukraine "On approval of the implementation of the program "Youth worker" (18.10.2018, № 1178/32630) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <http://search.ligazakon.ua/>
8. Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On the Model Provisions on the Youth Center and on the Expert Council at the Youth Center" (20.12.2017, № 1014) [Electronic resource]. – Access to the resource : <https://www.kmu.gov.ua/>
9. Decree of the President of Ukraine "On the National Doctrine of Education Development" (17.04.2002, № 347/2002) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
10. Decree of the President of Ukraine "On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine up to 2021" (25.06.2013 № 344/2013) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <http://zakon.rada.gov.ua/>
11. Charter of the Council of Europe for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation CM / Rec (2010) 7, adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on May 11, 2010, and an Explanatory Memorandum [Electronic resource]. – Resource Access Policy: <https://rm.coe.int/16806b93be>
12. Assembly debate on 24 January 2000 (1st Sitting) (see Doc. 8595, report of the Committee on Culture and Education, rapporteur: Mr Dumitrescu). Text adopted by the Assembly on 24 January 2000 (1st Sitting) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <http://semantic-pace.net/tools/>
13. Recommendation Rec(2003)8 Council of Europe of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people (Adopted by the Committee of Ministers on 30 April 2003 at the 838th meeting of the Ministers' Deputies) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource : <https://pjp-eu.coe.int/documents/>
14. Source: Council of Europe Symposium on Non-Formal Education: Report (2001) [Electronic resource]. – Mode of access to the resource: <https://rm.coe.int/1680702356>

Бессмертная В. И. Нормативно-правовое обеспечение неформального образования в Украине

В статье проанализирована законодательная база Украины по реализации неформального образования, а также документы Совета Европы, которые являются ключевыми в этой сфере. В украинской законодательной базе нами было выделено ряд нормативно-правовых актов, регулирующих сферу неформального образования (обозначено понятие "неформальное образование" и механизмы его реализации), а именно: Национальная доктрина развития образования, Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012–2021 гг., Государственная целевая социальная программа "Молодежь Украины" на 2016–2020 гг., законы Украины "Об образовании", "О благотворительной деятельности и благотворительных организациях", "Об общественных объединениях", "О молодежных и детских общественных организациях", "О волонтерской деятельности", программа "Молодежный работник", Постановление Кабинета Министров Украины "О типичном положении о молодежном центре и об экспертном совете при молодежном центре". Ключевым документом в сфере отечественного неформального образования является Государственная программа "Молодежный работник".

Ключевые слова: образование, молодежная политика, неформальное образование, молодежный центр, молодежный работник, рекомендации, государственная программа, закон, постановление, указ Президента.

Bezmertna V. I. Legal support implementation of non-formal education in Ukraine

The article analyzes the legislative basis of Ukraine for the implementation of non-formal education and the key documents of the Council of Europe of non-formal education. We identified normative legal acts regulating the sphere of non-formal education in Ukraine (the notion "informal education" and its implementation mechanisms are defined), namely: the National Doctrine of Education Development, the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021,

The State Target Social Program "Youth of Ukraine" for 2016–2020, the Laws of Ukraine "On Education", "On Charitable Activities and Charitable Organizations", "On Public Associations", "On Youth and Children's Public Organizations", "About volunteers activity", program "Youth Worker", Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On the typical situation of the youth center and the expert council at the youth center". The key document in the field of domestic non-formal education is the State Program "Youth Worker".

Key words: education, youth policy, non-formal education, youth center, youth worker, recommendations, state program, law, decree, presidential decree.

УДК 796.011.3+613

Богатов А. О.

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Актуальність проблеми формування навичок здорового способу життя насамперед визначається різким погіршенням здоров'я молодого покоління, що зумовлене соціальним, економічним, екологічним станом українського суспільства на сучасному етапі. З огляду на це одним із найважливіших завдань вищої школи є підготовка майбутніх учителів фізичної культури, які здатні вирішувати питання збереження здоров'я як учнів, так і власного. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає консолідації свідомості навколо ідеї побудови гуманістично-орієнтованої, демократичної держави. Особливого значення набуває модернізація освіти за принципами демократизації і гуманізації, створення умов для всебічного розвитку інтелектуальних і професійних якостей особистості і формування високого рівня її здоров'я.

Формування готовності студентів факультетів фізичного виховання, майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язберігаючих навичок у молодших школярів є спеціальним, цілеспрямованим, керованим і вимірюваним процесом, що зумовлює обґрунтування концептуальних ідей дослідження на різних рівнях: методологічному, теоретичному і практико-орієнтованому.

Ключові слова: педагогічна діяльність, здоров'язбереження, студенти, компоненти готовності до професійної діяльності

Актуальність проблеми формування навичок здорового способу життя насамперед визначається різким погіршенням здоров'я молодого покоління, що зумовлене соціальним, економічним, екологічним станом українського суспільства на сучасному етапі. З огляду на це одним із найважливіших завдань вищої школи є підготовка майбутніх учителів фізичної культури, які здатні вирішувати питання збереження здоров'я як учнів, так і власного. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає консолідації свідомості навколо ідеї побудови гуманістично-орієнтованої, демократичної держави. Особливого значення набуває модернізація освіти за принципами демократизації і гуманізації, створення умов для всебічного розвитку інтелектуальних і професійних якостей особистості та формування високого рівня її здоров'я [6].

Формування готовності студентів факультетів фізичного виховання – майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язберігаючих навичок у школярів є спеціальним, цілеспрямованим, керованим і вимірюваним процесом, що зумовлює обґрунтування концептуальних ідей дослідження на різних рівнях: методологічному, теоретичному і практико-орієнтованому.

Мета статті – охарактеризувати компоненти готовності до здоров'язбережувальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

Як свідчить аналіз наукової літератури, досліджуючи формування професійної готовності майбутніх учителів, більшість учених визначають такі структурні компоненти готовності до професійної діяльності, як:

- мотиваційний – позитивне ставлення до педагогічної професії, інтерес до роботи вчителя, стійке бажання присвятити себе педагогічній діяльності, педагогічне покликання до роботи з дітьми;
- смисловий або змістовно-операційний – професійні знання, вміння і навички, педагогічне мислення, професійна спрямованість уваги, сприйняття, уява, педагогічні здібності;
- морально-орієнтовний – "моральне обличчя" педагога, педагогічні та загальнолюдські цінності, наявність прогресивних поглядів і переконань, педагогічних принципів і бажання діяти відповідно до них;
- емоційно-вольовий – цілеспрямованість, працьовитість, наполегливість, рішучість, самостійність, ініціативність, самокритичність, охайність, емоційна сприйнятливність, посидючість, терплячість;
- оцінний – самооцінка власної професійної підготовленості та відповідності процесу вирішення професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам;
- психофізіологічний – висока працездатність педагога у виконанні професійних функцій: впевненість у своїх силах, прагнення доводити до кінця розпочату справу, довільно управляти своєю поведінкою та поведінкою учнів, активність, врівноваженість, витримка.

У структурі готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язберігаючих навичок і умінь у школярів, на нашу думку, доцільно виділити мотиваційний, смисловий, технологічний, рефлексивний і здоров'язберігаючий компоненти.

Розглянемо більш конструктивно виділені компоненти в структурі готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язберігаючих навичок і умінь у школярів.

На значущості мотиваційного компонента в структурі готовності до професійної діяльності наголошують майже всі вчені. Мотиваційний компонент передбачає засвоєння знань у галузі збереження і зміцнення здоров'я, результатом чого є формування мотивацій до придбання знань, умінь і навичок удосконалення життєдіяльності на принципах здорового способу життя як життєвої та професійної перспективи. При цьому мотиваційний компонент сприяє формуванню навичок саморегуляції діяльності, внаслідок чого розвиваються психолого-мобілізаційні процеси, здатність керувати ними, формуються цінності здорового способу життя, стійкі мотивації до дотримання його норм, які є основою придбання вміння будувати і реалізовувати індивідуальну програму збереження і зміцнення здоров'я свого та інших, розраховану на ближню, середню і далеку перспективи.

Мотиваційний компонент містить цінності-засоби, які відображають способи досягнення мети на підставі сукупності умінь і навичок з формування здорового способу життя; цінності-відносини, які включають у систему ставлення студентів до свого здоров'я, до здорового способу життя, до видів діяльності, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я; цінності-знання, тобто знання про способи і форми підтримки й укріплення здоров'я, які становлять основу здоров'язберігаючих освітніх технологій; цінності-якості, які являють собою індивідуальні особливості особистості студентів, які допомагають їм вести здоровий спосіб життя, дотримуючись образу і стилю життя, що не шкодить здоров'ю [2].

Підсумовуючи, доходимо висновку щодо важливості мотиваційного компонента в структурі готовності майбутніх учителів до формування здоров'язберігаючих навичок і умінь у школярів.

Наступним компонентом у структурі готовності майбутнього вчителя фізичної культури до формування здоров'язберігаючих навичок і умінь у школярів, який необхідний для належного виконання зазначеної діяльності, нами виділено смисловий. Студентів слід озброїти понятійним апаратом і системою знань, які є необхідними для виконання завдань майбутньої діяльності, при цьому забезпечити розвиток розумових якостей, операцій і процесів, видів і форм мислення відповідно до специфіки завдань і умов професійної діяльності, оскільки чим більш багате і розвинене професійне мислення, тим сильніший його вплив на професійний інтерес.

Смисловий компонент обґрунтовується виходячи з вимог Державного освітнього стандарту, в яких простежується оздоровча спрямованість фізичної освіти, що міститься в таких завданнях:

- 1) знання науково-практичних основ здорового способу життя;
- 2) формування мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя;
- 3) оволодіння системою практичних умінь і навичок, які забезпечують збереження і зміцнення здоров'я [2].

Змістовий компонент включає: наявність у студентів стабільних знань, умінь і навичок щодо формування здорового способу життя людини; знань, умінь і навичок у галузі фізичного виховання, валеології, гігієни, спортивної підготовки, національних традицій у зазначеній сфері; знань у галузі формування здоров'я та безпеки життєдіяльності; наявність додаткової інформації в сфері міжнародного досвіду оздоровлення людини і формування культури здоров'я; профілактику шкідливих звичок [5].

Важливим у процесі підготовки майбутніх учителів є придбання знань про складники здоров'я, шляхи його збереження та зміцнення; поняття про професійні захворювання та їхню профілактику, надання першої допомоги у невідкладних станах, а також про шкідливий вплив на організм "інтелектуальних отрут" і засоби їхнього запобігання; переконаність студента в залежності здоров'я від навколишнього середовища; придбання знань у галузі збереження і зміцнення здоров'я [1].

Отже, смисловий компонент пов'язаний з придбанням необхідних для зберігання здоров'я знань і умінь і передбачає наявність знань про здоров'я людини (психологічне, соціальне, морально-духовне, фізичне, професійне) і про здоров'язберігаючі методики в діяльності вчителя фізичної культури; особливості та умови професійної діяльності, спрямованої на збереження здоров'я дітей; знань щодо способів і методів формування здоров'язберігаючих навичок і умінь у школярів у майбутній професійній діяльності.

Важливим компонентом у структурі готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язберігаючих навичок і умінь у школярів є технологічний, який передбачає оволодіння прийомами використання отриманої навчальної інформації з метою засвоєння способів здоров'язберігаючої діяльності в навчально-виховному процесі початкової школи, формування умінь організації життєдіяльності учнів, що не шкодить як власному здоров'ю, так і здоров'ю дітей.

Реалізація технологічного компонента передбачає формування у студентів умінь раціонально організовувати свій спосіб життя з урахуванням усіх здоров'язберігаючих чинників (режим праці та відпочинку, раціональне харчування, оптимальний обсяг рухової активності, загартування, вміння зняти психологічне напруження); здійснення збору та проведення аналізу інформації про стан здоров'я студентів, постановку мети і завдань формування готовності до здорового способу життя у студентів, а також відбір здоров'язберігаючих прийомів, методів, засобів, які мають використовуватися в освітньому процесі [2].

Засвоєння цього компонента свідчить про оволодіння способами використання отриманої інформації для правильного вибору оздоровчих систем, практик, корекційних методик у сфері збереження і зміцнення здоров'я, для оволодіння формами, засобами і методами збереження та зміцнення здоров'я свого та інших, сприяє формуванню вміння організовувати навчально-виховний процес у школі, в процесі якого не було б завдано шкоди здоров'ю учнів, а також застосовувати сучасні освітні здоров'язберігаючі методики, створювати індивідуальні програми формування здорового способу життя в школярів, проводити роз'яснювальну роботу в цьому напрямі з батьками і колегами тощо.

Важливим у структурі готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язберігаючих навичок і умінь у школярів ми вважаємо наявність рефлексивного компонента.

Для педагога рефлексія виступає способом професійної діяльності, що дає змогу знайти шлях саморозвитку, коригувати свою поведінку, діяльність, відносини в процесі педагогічної взаємодії з дітьми і батьками.

Рефлексією є здатність свідомості вчителя бути зосередженим не на предметі власної діяльності, а на самій діяльності. Рефлексія як процес – це осмислення власної діяльності, це звернення назад, усередину діяльності з метою її подальшого цілеспрямованого вдосконалення. Рефлексія – глибоко особистісна якість. Її часто розглядають як здатність людини виходити за межі власного “Я”, осмислювати, вивчати, аналізувати щось шляхом порівняння образу свого “Я” з якимись подіями, особистостями, причому порівняння, яке наповнене глибокими переживаннями. Рефлексія розглядається і як вміння конструювати й утримувати образ свого “Я” в контексті подій, які проживаються, як повчання щодо самого себе в плані своїх можливостей, здібностей, соціальної значущості, самоповаги, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку та громадський статус.

Розглядаючи процес формування готовності до здорового способу життя у студентів, можна сказати, що рефлексивний компонент є необхідним елементом і механізмом його реалізації. Він виражається в рефлексивному відображенні студентами самих себе, свого здоров'я і способу життя, самоаналізі своїх знань, умінь і навичок і на цій підставі – в умінні здійснювати саморегулювання діяльності [2].

Ще одним компонентом, без якого, на нашу думку, майбутні вчителі фізичної культури не зможуть на належному рівні здійснювати діяльність з формування здоров'язберігаючих навичок і умінь у школярів, є здоров'язберігаючий. Відзначимо, що вченими здебільшого не наголошується на важливості зазначеного компонента в структурі готовності студентів до професійної діяльності вчителя.

Переконані, що вміння вчителя стежити за своїм індивідуальним і професійним здоров'ям, створювати необхідні умови для збереження фізичного, психологічного, морального-духовного, соціального здоров'я своїх вихованців, обирати доцільні способи і засоби навчання і виховання, які не зашкодять здоров'ю учасників педагогічного процесу, є надзвичайно важливими в педагогічній діяльності вчителя фізичної культури в початковій школі.

Здоров'язберігаючий компонент насамперед передбачає набуття студентами валеологічних знань, навичок додержання ними режиму навчання і відпочинку, правил харчування, особистої гігієни, сформованості потреби у виконанні фізичних вправ, які забезпечують оптимальний руховий режим, а також усвідомлення шкідливості вживання наркотиків, алкоголю, тютюну тощо.

Визначення здоров'язберігаючого компонента свідчить, що цей компонент містить систему цінностей і настанов, які формують систему гігієнічних знань і умінь, необхідних для нормального функціонування організму, а також систему вправ, спрямованих на вдосконалення навичок і умінь щодо догляду за самим собою, одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем. Особлива роль у цьому компоненті належить режиму дня, харчування, чергування праці і відпочинку. У професійній діяльності здоров'язберігаючий компонент передбачає оволодіння майбутніми учителями способами діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності школярів, попередження гіподинамії, на засвоєння важливих життєвих якостей, які підвищують загальну працездатність.

З огляду на це, вважаємо, що перед викладачами вищої школи з'являється задача навчання майбутніх учителів фізичної культури здійснення планування відповідних заходів, які сприятимуть збереженню і зміцненню здоров'я, організації навчально-виховного процесу початкової школи, спрямованого на формування здоров'язберігаючих навичок і умінь.

Використана література:

1. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Бондаренко. – Київ, 2008. – 24 с.
2. Витун Е. В. Формирование готовности к здоровому образу жизни у студентов нефизкультурных вузов на основе ценностных ориентаций : автореф. дис... на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Е. В. Витун. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.
3. Жаровцева Т. Г. Підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: основні категорії дослідження / Т. Г. Жаровцева // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – 2005. – № 11–12. – С. 133–141.
4. Ігнатенко С. О. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування моральних якостей молодших школярів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / С. О. Ігнатенко. – Одеса, 2007. – 21 с.

5. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : [монографія] / С. О. Омельченко. – Луганськ : “Альма-матер”, 2007. – 352 с.
6. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / Укл. В. І. Волович, В. С. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін. / Під заг. ред. В. І. Воловича. – Київ : Укр. Центр духовної культури, 1998. – 736 с.
7. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. М. Чайка. – Тернопіль, 2006. – 43 с.

References:

1. Bondarenko O. M. Formuvannya valeolohichnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi profesiinoi pidhotovky : avtoref. dys. na здobuttia naukovoho stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” / O. M. Bondarenko. – Kyiv, 2008. – 24 s.
2. Vitun E. V. Formirovanie gotovnosti k zdorovomu obrazu zhyznii u studentov nefyzkulturnykh vuzov na osnove tsennostnykh orientatsiy : avtoref. dis... na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : 13.00.08 “Teoriia i metodika professionalnogo obrazovaniia” / E. V. Vitun. – Magnitogorsk, 2007. – 24 s.
3. Zharovtseva T. H. Pidhotovka fakhivtsiv doshkilnoi osvity do roboty z neblahopoluchnymy simiamy: osnovni katehori doslidzhennia / T. H. Zharovtseva // Naukovyi visnyk Pivdennoукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : zb. nauk. pr. – 2005. – № 11–12. – S. 133–141.
4. Ihnatenko S. O. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv fizychnoho vykhovannia do formuvannia moralnykh yakosti molodshykh shkolariv : avtoref. dys. na здobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity” / S. O. Ihnatenko. – Odesa, 2007. – 21 s.
5. Omelchenko S. O. Vzaemodiia sotsialnykh instytutiv suspilstva u formuvanni zdorovoho sposobu zhyttia ditei ta pidlitkiv : [monohrafiia] / S. O. Omelchenko. – Luhansk : “Alma-mater”, 2007. – 352 s.
6. Sotsiologiia : korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk / Ukl. V. I. Volovych, V. S. Tarasenko, M. V. Zakharchenko ta in. / Pid zah. red. V. I. Volovycha. – Kyiv : Ukr. Tsentru dukhovnoi kultury, 1998. – 736 s.
7. Chaika V. M. Teoriia i tekhnologiia pidhotovky maibutnoho vchytelia do samorehuliatcii pedahohichnoi diialnosti : avtoref. dys. na здobuttia nauk. stupenia dokt. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” / V. M. Chaika. – Ternopil, 2006. – 43 s.

Богатов А. А. Компоненты готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих учителей физической культуры

Актуальность проблемы формирования навыков здорового образа жизни в первую очередь определяется резким ухудшением здоровья подрастающего поколения, что обусловлено социальным, экономическим, экологическим состоянием украинского общества на современном этапе. Учитывая это, одной из важнейших задач высшей школы является подготовка будущих учителей физической культуры, которые способны решать вопросы сохранения здоровья как учеников, так и собственного. Современный этап развития общества требует консолидации сознания вокруг идеи построения гуманистически ориентированного, демократического государства. Особое значение приобретает модернизация образования по принципам демократизации и гуманизации, создание условий для всестороннего развития интеллектуальных и профессиональных качеств личности и формирования высокого уровня его здоровья.

Формирование готовности студентов факультетов физического воспитания, будущих учителей физической культуры к формированию здоровьесберегающих навыков у младших школьников является специальным, целенаправленным, управляемым и измеряемым процессом, что обуславливает обоснование концептуальных идей исследования на разных уровнях: методологическом, теоретическом и практико-ориентированном.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, здоровьесбережение, студенты, компоненты готовности к профессиональной деятельности.

Bogatov A. O. Readiness components to health-saving activity of future teachers of physical culture

Actual problems of formation healthy lifestyle is primarily determined by a sharp deterioration in the health of the younger generation, which is due to social, economic, ecological state of the Ukrainian society at the present stage. Given this, one of the most important tasks of higher education is the training of future teachers who are able to solve the issues of preserving the health of both students and their own. The current stage of development of society requires the consolidation of mind around the idea of building a humanistic-oriented, democratic state. The particular importance is the modernization of education on the principles of democratization and humanization, to create conditions for the comprehensive development of the intellectual and professional qualities of the person and the formation of a high level of health.

Formation of readiness of students of physical culture, future physical education teachers in the formation of health-saving skills in younger students is a special, targeted, controlled and measured process, which leads to justification of conceptual research ideas at different levels: methodological, theoretical and practice-oriented.

Key words: pedagogical activity, health savings, students, components of readiness to professional activity.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИШІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ТА ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

В умовах інформатизації освіти як пріоритетного напрямку модернізації освіти виникає нагальна потреба формування інформаційної культури фахівця будь-якого профілю. У зв'язку з цим постає питання щодо формування позитивної мотивації студентів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому та професійному середовищі. Стаття присвячена проблемі застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки фахівців немовних закладів вищої освіти та створенні необхідних умов для формування позитивної мотивації студентів до застосування зазначених технологій в навчальній та майбутній професійній діяльності. Описано структуру спецкурсу "Інформаційно-комунікаційні технології в сучасному професійно-навчальному середовищі" та створення мультимедійного навчального середовища, яке оптимально поєднує освітні форми і методи як традиційного, так й інноваційного характеру.

Ключові слова: мотивація, освітній процес, професійна підготовка, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні технології, мультимедійні засоби навчання, мультимедійне навчальне середовище, спецкурс.

Проблемі мотивації навчальної діяльності присвячено праці таких науковців: В. Галкіна, Л. Грень, Т. Ільїна, Г. Кондратюк, А. Маркова, В. Михайличенко, Г. Павловець, Л. Пермінова, В. Полянська, Л. Солнцева, В. Філоненко та ін. На погляд А. Маркової, мотивація навчальної діяльності існує як окремий вид мотивації та визначається низкою факторів: освітньою системою, закладом, де відбувається навчальний процес; організацією навчального процесу; суб'єктними особливостями того, хто навчається; суб'єктними особливостями педагога і його ставленням до учня; специфікою навчального предмета [4, с. 148]. Схожої думки дотримується Л. Пермінова. Дослідниця зазначає, що навчальна мотивація є окремим видом мотивації та існує у нерозривному зв'язку з мотивацією як загальною психологічною категорією [7, с. 102].

І. Ендеберя підкреслює, що на основі загальної мотивації навчальної діяльності у студентів з'являється певне ставлення до різних навчальних предметів. Воно зумовлюється: важливістю предмета для професійної підготовки; інтересом до певної галузі і певного предмета; якістю викладання (задоволенням заняттями з певного предмета); мірою труднощів оволодіння цим предметом, виходячи з власних здібностей; взаєминами з викладачем цього предмета [2, с. 40].

І. Тодорова та Ю. Пантелеймоненко зазначають, що формування у студентів мотивації до навчання – це виховання у студентській молоді ідеалів, створення системи цінностей, пріоритетів соціально прийнятних в українському суспільстві у поєднанні з активною поведінкою, що означає взаємозв'язок між усвідомленими та реально діючими мотивами, єдність слова, діла та активної життєвої позиції студента [6].

Дослідники (В. Фесенко, А. Хомула) зазначають, що для формування позитивної мотивації навчальної діяльності студентів є шість основних напрямів: оптимальні умови, правильне подання, зважене обмірковування, тісна співпраця, експеримент, успіх [9].

Н. Черняк виокремлює такі фактори, що впливають на формування позитивної мотивації навчальної діяльності студентів: професіоналізм викладача, педагогічна майстерність; ставлення до студента як до компетентної особистості; сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента; організація навчання як процесу пізнання; використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність; усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання; професійна спрямованість навчальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується викладачем на занятті; постійне створення та "підкріплення" ситуації успіху для невпевнених у своїх силах студентів [10, с. 389].

Р. Гуревич та М. Кадемія підкреслюють переваги мультимедійного навчального середовища у фаховій підготовці. Так, дослідники стверджують, що робота в такому навчальному середовищі, з одного боку, сприяє опануванню сучасними технологіями для розв'язання практичних завдань, формуванню системно-інформаційної картини світу, системного та об'єктно-орієнтованого мислення, пізнавальної активності та творчих компонентів мислення. З іншого боку, це сприяє формуванню стійкого інтересу до навчання, що є необхідною умовою практичної реалізації особистісно орієнтованого навчання [1, с. 49].

В. Лапінський вказує на педагогічну ефективність мультимедійного навчального середовища, підкреслюючи його мобільність, багатофункціональність та значне перевищення педагогічної ефективності порівняно з традиційними педагогічними технологіями [3, с. 28].

Дослідники (Г. Морохов, В. Пилипенко) зазначають, що фахово спрямоване навчальне середовище посилює рівень мотивації навчальної діяльності студентів через підвищення наочності, емоційності, застосування активних, діяльнісних методів і форм навчання, актуальність та доступність інформації, розвиток рефлексії, персоніфікацію формального мислення, сприяння розвитку розумових дій [5; 8, с. 159].

З огляду на вищевикладене, вважаємо, що формування позитивної мотивації навчальної діяльності у фахово спрямованому мультимедійному середовищі дасть змогу посилити інтерес і позитивне ставлення студентів до застосування ІКТ в освітньому та професійному середовищі. З цією метою було створено спецкурс “Інформаційно-комунікаційні технології в сучасному професійно-навчальному середовищі” й реалізовано у фахово спрямованому мультимедійному середовищі. Побудову фахово спрямованого мультимедійного середовища було здійснено за таким алгоритмом:

моделювання → конструювання → реалізація.

Зазначене мультимедійне середовище забезпечувало реалізацію таких завдань, як-от: планування освітнього процесу; організація навчальних занять; контроль рівня засвоєння навчального матеріалу; наочне подання фахового навчального матеріалу; забезпечення ефективної комунікативної взаємодії, зокрема і дистанційної, між студентами та викладацьким складом; перехід від репродуктивної діяльності до творчої.

Створене середовище передбачало застосування автоматизованих інформаційних систем; інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ); мультимедійних технологій; мультимедійних засобів навчання; хмарних технологій, web-сайтів зарубіжних та вітчизняних електронних наукових бібліотек, спеціалізованих навчальних та науково-дослідницьких сайтів, які застосовуються у професійній підготовці фахівців неможливих вишів.

З метою ефективного функціонування фахово спрямованого мультимедійного середовища було виокремлено такі ресурси: технологічні (апаратні та програмні), навчально-методичні ресурси, інформаційні та організаційні ресурси; технічні та кадрові. До джерел передачі фахової навчальної інформації в умовах зазначеного середовища було віднесено інтерактивні електронні підручники та енциклопедії, бази даних, інформаційно-довідкові системи, ресурси Інтернету тощо. Інструментами навчальної діяльності було виокремлено мультимедійні тренажери, контролюючі програмні продукти, засоби комунікації, локальні комп'ютерні мережі та Інтернет.

Невіддільним складником створення фахово спрямованого мультимедійного середовища у процесі професійної підготовки було використання мультимедійних технологій. Застосування зазначених технологій сприяло візуалізації навчального матеріалу, робило його наочним і доступним для сприйняття завдяки інтерактивності та динамічності. З цією метою було доцільним застосування таких програмних засобів, як-от: PowerPoint, KingsoftPresentation, AppleKeyNote, Flowboard, Movavi, MovieMaker, VSDC.

Інструментальною, технічною та технологічною основою функціонування фахово спрямованого навчального середовища було визначено веб-кільце порталів і сайтів університету під єдиним системним управлінням. Використання технологій Wi-Fi надало можливість користувачам використовувати власну комп'ютерну техніку, забезпечило доступ до мережі Інтернет, серверів дистанційного навчання, локальної мережі тощо. Застосування інтернет-сайтів було реалізовано з метою трансляції фахової навчальної інформації, комунікації, підвищення інформаційного потенціалу ВНЗ.

Особливу увагу було приділено інтерактивному програмно-технологічному навчальному комплексу на основі SMART Board та хмарним технологіям. Їх використання у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців виявилось ефективним шляхом формування інформаційно-комунікативної компетентності й модернізації системи професійної підготовки.

Спецкурс “Інформаційно-комунікаційні технології в сучасному професійно-навчальному середовищі” складався з трьох модулів. Лекційні та практичні заняття викладались англійською мовою. Перший модуль спецкурсу “Знайомство з інформаційно-комунікаційними технологіями” передбачав розкриття таких тем, як історія виникнення ІКТ, сутність та класифікації ІКТ, сфери застосування ІКТ: наука, техніка, медицина, юриспруденція тощо.

У другому модулі спецкурсу “Специфіка застосування ІКТ в освітньому процесі ЗВО” було розглянуто ІКТ як провідні навчальні технології у ЗВО, виявлено класифікацію ІКТ за методичним призначенням, освітні мультимедійні видання та ресурси, особливості застосування ІКТ у процесі вивчення іноземної мови, місце ІКТ у сучасній системі вищої освіти України.

Третій модуль спецкурсу “Особливості застосування ІКТ в професійній сфері” мав на меті висвітлити досвід застосування ІКТ під час суспільно-гуманітарної та фахової підготовки студентів, визначити специфіку професійно зорієнтованої діяльності студентів за умов застосування ІКТ.

Проілюструємо прикладами.

Матеріал лекції-діалогу за темою “Історія виникнення інформаційно-комунікаційних технологій” було розроблено з метою ознайомлення студентів із такими аспектами, як-от: створення перших ІКТ, зарубіжний та вітчизняний досвід застосування ІКТ, порівняльна характеристика використання ІКТ в Україні та за кордоном. Засобами МТ було розкрито основні етапи становлення ІКТ у світі та в Україні зокрема. Матеріал лекції було подано англійською мовою за допомогою проектора, інтерактивної дошки та мультимедійних додатків PowerPoint, Movie Maker.

На підсумковому етапі з метою перевірки ступеня засвоєння отриманих знань було використано метод інтерв'ю. Для організації інтерв'ю були обрані “інтерв'юери” (“журналісти”) та “експерти”. “Інтерв'юери” готували запитання, а “експерти” давали відповіді на поставлені запитання. Після закінчення “інтерв'ю” “інтерв'юери” повідомляли глядачам українською мовою зміст “інтерв'ю”. Серед запитань були такі:

1. Name prerequisites of ICT emerging and development (Назвіть передумови виникнення та становлення ІКТ).

2. What main stages of ICT development were exposed? (Які основні етапи розвитку ІКТ було виявлено?).
3. When did the first ICT appear abroad? (Коли з'явилися перші ІКТ за кордоном?).
4. When was ICT implementation started in Ukraine? (Коли було розпочато впровадження ІКТ в Україні?).
5. What grade does Ukraine get among the world countries in level of ICT development rating? (Яке місце посідає Україна серед країн світу у рейтингу за рівнем розвитку ІКТ?) та інші запитання.

Лекція-дискусія “Сутність та класифікації ІКТ” поєднувала усний виклад матеріалу з демонстрацією відеоматеріалів та коментуванням навчальної інформації, що відображалась на мультимедійному екрані. Мета лекції передбачала ознайомлення студентів із сутністю та видами ІКТ. З метою наочного представлення навчального матеріалу було використано такі демонстраційні МТ: PowerPoint, Photodex ProShow Producer, Media Player Classic. Матеріал за змістом лекції подавався англійською мовою.

Під час лекції-дискусії було розглянуто такі проблеми, як-от: основні підходи до визначення сутності ІКТ, їх класифікації за різними критеріями, охарактеризовано види ІКТ. Так, було розглянуто класифікації ІКТ залежно від їх походження, за типом провідної діяльності та функціональним призначенням. Було охарактеризовано сутність та типізацію ІТ та МТ як основних видів ІКТ.

На заключному етапі заняття з метою фундаменталізації набутих знань було застосовано педагогічну технологію “Дебати”. Обговорення за темою лекції проходило за такими запитаннями:

1. What approaches exist to define the essence of ICT? (Які існують підходи до визначення сутності поняття ІКТ?).
2. How it's reasonable to classify ICT? What criteria can ICT be classified by? (Як доцільно класифікувати ІКТ? За якими критеріями?).
3. What types of IT are acquainted to you? (Які види ІТ вам знайомі?).
4. How do you understand the essence of phenomenon multimedia training tools? (Як ви розумієте сутність феномена МЗН?).

Застосування інтерактивної технології “Дебати” сприяло розвитку навичок критичного мислення, допомогло визначитися із власною позицією щодо обґрунтування та аргументації власної думки.

Лекція-дискусія “Застосування ІКТ у процесі вивчення іноземної мови” поєднувала усний виклад матеріалу з демонстрацією відеоматеріалів та коментуванням навчальної інформації, що відображалась на мультимедійному екрані. Мета лекції передбачала ознайомлення студентів із мультимедійними додатками, які доцільно використовувати під час вивчення іноземних мов. З метою візуалізації навчального матеріалу було використано демонстраційні МТ (PowerPoint, Photodex ProShow Producer, Media Player Classic). Для ефективного засвоєння теоретичного матеріалу щодо сутності та особливостей застосування мультимедійних додатків для вивчення іноземної мови було застосовано тренувальні МТ (Multitran, ABBYY Lingvo Tutor, English Grammar in Use, Sounds: Pronunciation App) МТ.

Під час лекції було розглянуто такі проблеми, як-от: формування комунікативних навичок засобами ІКТ (Babbel, Conversation English, EnglishPod), застосування електронних словників та довідників (WordBook, Multitran, Dict En-Ru, МультиЛекс, English Grammar Ultimate, English Grammar Guide), програм-тренажерів (iCan ABC, LinguaLeo, Duolingo, Easy Ten, Learn English, Pronunciation Power 2), специфіка вивчення англійської мови онлайн (Learning English: Extra English BBC, EngVid, Busuu, Learn English by British Council).

На мультимедійній дошці було продемонстровано групи ІКТ, націлені на формування основних видів мовленнєвої діяльності – читання, письма, говоріння та аудіювання. Студентам було наочно представлено функціональні можливості та особливості застосування ІКТ під час вивчення англійської мови. Ознайомлення із зазначеними ІКТ проходило за технологією “Дискусія”.

На заключному етапі заняття з метою фундаменталізації набутих знань було застосовано педагогічну технологію “Дебати”. Обговорення за темою лекції проходило за такими запитаннями:

1. Name ICT which will promote communicative skills formation (Назвіть ІКТ, які сприятимуть формуванню іншомовних комунікативних навичок).
2. What ICT are used for English phonetic skills improvement? (Які ІКТ застосовуються з метою удосконалення іншомовних фонетичних навичок?).
3. What advantages are there in applying of English-language dictionaries in comparison with traditional ones? (Які переваги застосування англійських електронних словників порівняно з традиційними?).
4. What training programs promote formation of foreign-language grammar skills? (Які програми-тренажери сприяють формуванню іншомовних граматичних навичок?).
5. What role do online resources play while studying English? (Яку роль відіграють онлайн ресурси у вивченні англійської мови?).

На практичних заняттях зазначеного спецкурсу увагу було приділено опануванню студентами вмінь і навичок використання ІКТ: мультимедійних редакторів (PowerPoint, Kingsoft Presentation, AppleKeyNote, Flowboard, Movavi, Movie Maker, VSDC), мобільних месенджерів (Viber, WhatsApp, Telegram), Android- та iOS-додатків для керування та планування робочого часу (Any.do, Pick, Timeful, Float); ІКТ, що застосовується для вивчення англійської мови (LinguaLeo, Learn English, Pronunciation Power 2, EngVid, Busuu, EnglishPod, WordBook, Multitran, English Grammar Ultimate).

Проілюструємо прикладами.

Під час практичного заняття за темою “Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах виробництва” студентам було запропоновано переглянути відеоролики англійською мовою, що демонстрували особливості застосування ІКТ у різних сферах виробництва: кредитно-фінансових закладах, сфері охорони здоров’я, техніки, науки, освіти тощо. З метою узагальнення набутих знань майбутнім юристам було запропоновано у системі Moodle дати відповіді на такі запитання:

1. What ICT are used in medicine, education, technics etc?

1. (Які ІКТ застосовуються у медицині, освіті, техніці тощо?).

2. What role does ICT play in every of these spheres? (Яку роль відіграють ІКТ у кожній із зазначених сфер?).

3. What new has ICT brought into each of these spheres? (Що нового привнесло застосування ІКТ у зазначені сфери?).

4. What tasks one can perform in different spheres of life with the help of ICT?

5. (Які завдання стало можливим виконувати у різних сферах виробництва засобами ІКТ?) та ін.

Надалі під час опитування було використано інтерактивну технологію “Мозаїка”. Цей метод поєднував групову і фронтальну роботу та реалізовувався таким чином. Студентів було розподілено на 4 групи. Навчальний матеріал був поділений відповідно на 4 частини та пропонувався для розгляду членам груп. Для обговорення було обрано такі теми “Specifics of applying ICT in professional activity” та “ICT and legal domain”. Кожен студент із групи опрацьовував англійською мовою одне питання з переліку, користуючись такими програмами, як-от: ABBYY Lingvo Tutor, Multitran, Pronunciation Power 2. Потім члени різних груп, які вивчали одне й те ж питання, збирались для його 10-хвилинного обговорення. Після цього вони поверталися до своїх команд і пояснювали зміст своєї частини навчального матеріалу іншим членам групи.

Наступним завданням у групах було створення короткого анімаційного ролика (тривалістю до 2 хвилин), подібного до переглянутих. Під час виконання роботи студенти користувалися мультимедійним редактором SKIT та консультаційною підтримкою викладача.

Під час вивчення теми “Застосування ІКТ у процесі вивчення іноземної мови” студенти навчались застосовувати ІКТ з метою удосконалення іншомовних комунікативних навичок. Заняття проходило у формі дискусії. Студентів було розподілено на 4 групи (5 осіб у кожній). Кожна група презентувала англійською мовою підготовлений заздалегідь власний мультимедійний проект щодо видів та специфіки ІКТ, які застосовуються для формування одного з видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма. Для підготовки мультимедійних проектів майбутні юристи застосовували такі програми, як-от: PowerPoint, Video Maker Pro, Movie Maker.

На наступному етапі заняття майбутні юристи виконали переклад та вправи до англomовного тексту з подальшим обговоренням. З метою розширення лексичного запасу із зазначеної теми студенти застосували такі ІКТ: ABBYY Lingvo, Learn Word, English Grammar in Use, Pronunciation Power 2, Sounds: The Pronunciation App. Обговорення проводилось англійською мовою з використанням інтерактивної технології “Акваріум”. Під час цього етапу заняття одна група працювала окремо, в центрі аудиторії, решта груп слухала та спостерігала за процесом виконання завдань, не втручаючись. Процес та результати роботи групи були відображені на мультимедійній дошці. Після цього групи зовнішнього кола обговорювали роботу групи, яка виступала, та висловлювали власні думки щодо порядку виконання поставлених завдань та особливостей застосування зазначених ІКТ.

Під час підбиття підсумків студентам усіх груп було запропоновано відповісти на такі запитання:

1. What electronic dictionaries are used for translation English texts? (Які електронні словники застосовуються для перекладу англomовних текстів?).

2. Give an example of multimedial training programs applicable for foreign-language phonetic skills formation (Наведіть приклади мультимедіа-тренажерів, які застосовуються для формування іншомовних фонетичних навичок).

3. How can Pocket English be used beneficially? (Як доцільно використовувати додаток Pocket English?).

4. Name ICT applicable for determining the level of English (Назвіть ІКТ, що призначені для визначення рівня володіння англійською мовою).

Застосування інтерактивної технології “Акваріум” сприяло опануванню студентами навичок аргументації власної думки, розподілу та концентрації уваги, вміння слухати один одного.

До практичного заняття за темою “Застосування ІКТ під час суспільно-гуманітарної підготовки” студентам було запропоновано підготувати мультимедійні проекти щодо застосування ІКТ у процесі вивчення однієї із запропонованих суспільно-гуманітарних дисциплін, серед яких були соціологія, філософія, логіка, риторика, політологія, іноземна мова за професійним спрямуванням. Для цього студентів було розподілено на групи по 6 осіб у кожній.

На занятті було проведено конкурс доповідей. Обговорення було здійснено за інтерактивною технологією “Дискусія”. Так, було розглянуто мультимедійні проекти англійською мовою за такими темами: “ICT and rhetoric: way to win the heart of your audience” (“ІКТ та риторика: шлях до серця аудиторії”), “Studying economics by means of ICT” (“Вивчення економіки засобами ІКТ”), “Modern ICT and their role in global social

processes” (“Сучасні ІКТ та їх роль у глобальних соціальних процесах”). Майбутні юристи розробили мультимедійні проекти у таких додатках, як-от: AppleKeyNote, PowerPoint, Flowboard, Movavi. Учасники кожної з груп розповідали про можливості й переваги застосування ІКТ у вивченні зазначеної дисципліни, а учасники інших груп ставили запитання, що з’являлися на мультимедійній дошці. Першочергово було оцінено ступінь розкриття теми, якість наочності, що була використана, техніка представлення доповіді. Надалі майбутні фахівці відповідали на такі запитання:

1. What types of ICT are reasonable for students to use in the course of social and humanitarian training? (Як види ІКТ доцільно застосовувати студентам під час суспільно-гуманітарної підготовки?).

2. Exemplify ICT which it’s rational to apply in the process of studying rhetoric (Наведіть приклади ІКТ, які доцільно використовувати під час вивчення риторики).

3. What ICT promote formation of sequential thought? (Які ІКТ сприяють формуванню логічного мислення?).

4. Name ICT which you use in the course of studying English (Назвіть ІКТ, які ви використовуєте під час вивчення англійської мови).

На наступному етапі заняття було проведено диспут за темою “ICT in the course of social and humanitarian training. Pro & Con” (“ІКТ у суспільно-гуманітарній підготовці. “За” та «проти”). Студенти продемонстрували високий рівень засвоєння матеріалу, зацікавленість та підвищений інтерес до застосування ІКТ у навчальному процесі, творчі здібності, вміння обґрунтовувати власну думку.

З метою перевірки набутих знань щодо сутності, видів та особливостей застосування ІКТ у різноманітних галузях виробництва було проведено модульний контроль та анкетування. Результати анкетування продемонстрували підвищення мотивації та наявність стійкого інтересу до застосування ІКТ в освітньому та професійному середовищі, а також прагнення до здійснення творчої діяльності із застосуванням ІКТ. Зазначимо, що під час спецкурсу у майбутніх фахівців активізувалась потреба в отриманні більшої кількості практичних завдань, пов’язаних з використанням ІКТ, оскільки вони мали змогу переконатися на практиці в їхній дієвості та ефективності у майбутній професійній діяльності.

Використана література:

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : [монографія] / за ред. Р. С. Гуревича. – Львів : ЛДУ БЖ. – 2012. – С. 49.
2. Ендеберя І. В. Дослідження мотивації в процесі професійного самовизначення студентів-психологів / І. В. Ендеберя // Наука і освіта. – 2008. – № 1/2. – С. 39–41.
3. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові / В. В. Лапінський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2 : Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2008. – № 6. – С. 26–32.
4. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – Москва: Знание. – 1996. – С. 148.
5. Морохов Г. О. Використання мультимедіа-технологій у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів організації / Г. О. Морохов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/morohov.pdf
6. Пантелеймоненко Ю. А. Педагогічні умови розвитку у студентів мотивації навчання / Ю. А. Пантелеймоненко, І. С. Тодорова. – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.uccu.org.ua/handle/123456789/531>
7. Пермінова Л. Мотивація як фактор навчальної успішності студента / Л. Пермінова // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2011. – Вип. 20. – С. 101–104.
8. Пилипенко В. Ю. Потенціал мультимедійних технологій у навчальному середовищі вищої школи / В. Ю. Пилипенко // Духовність особистості. – 2013. – Вип. 2. – С. 157–168.
9. Фесенко В. В. Позитивна мотивація як засіб формування інтеграційної комунікації / В. В. Фесенко, А. М. Хомула. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/simpoz2/45.pdf>
10. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. / Н. О. Черняк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38/39. – С. 388–393.

References:

1. Hurevych R. S., Kademiiia M. Yu., Koziar M. M. Information and communication technologies in professional education of future specialists : [monography] / edited by R. S. Hurevych. – Lviv : LDU BZh. – 2012. – P. 49.
2. Endeberia I. V. Research of motivation in the course of psychology students’ professional self-determination / I. V. Endeberia // Science and Education. – 2008. – № 1/2. – P. 39–41.
3. Lapinskii V. V. Educational environment of a new generation and its components / V. V. Lapinskii // Scientific Journal of the NPU named after M. P. Dragomanov. Edition № 2 : Computer-oriented systems of education. – 2008. – № 6. – P. 26–32.
4. Markova A. K. Psychology of professionalism / A. K. Markova. – Moscow : Knowledge. – 1996. – P. 148.
5. Morokhov H. O. Applying of multimedia technologies in the course of professional training of future organization managers / H. O. Morokhov // Mode of access : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/morohov.pdf
6. Panteleimonenko Yu. A. Pedagogical conditions of students’ learning motivation development / Yu. A. Panteleimonenko, I. S. Todorova // 2012. Mode of access : <http://dspace.uccu.org.ua/handle/123456789/531>
7. Perminova L. Motivation as the factor of a student’s educational success / L. Perminova // Scientific Journal of Uzhhorod National University. Edition : Pedagogy. Social work. – 2011. – Issue 20. – P. 101–104.
8. Pylypenko V. Yu. Potential of multimedia technologies in educational environment of a high school / V. Yu. Pylypenko // Spirituality of a person. – 2013. – Issue 2. – P. 157–168.
9. Fesenko V. V. Positive motivation as a mean of integration communication development / V. V. Fesenko, A. M. Khomula. Mode of access : <http://www.sworld.com.ua/simpoz2/45.pdf>
10. Cherniak N. O. Formation of students’ motivation to study in a higher educational establishment / N. O. Cherniak // Problems of engineering and pedagogical education. – 2013. – № 38/39. – P. 388–393.

Бочевар А. Г., Дубинина Н. В. Формирование позитивной мотивации студентов неязыковых вузов к применению информационно-коммуникационных технологий в учебной и профессиональной среде

В условиях информатизации образования как приоритетного направления модернизации образования в процессе информатизации общества возникает необходимость формирования информационной культуры специалистов разного профиля. В связи с этим актуально формирование позитивной мотивации студентов к применению информационно-коммуникационных технологий в образовательной и профессиональной среде. Статья посвящена проблеме применения информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки специалистов неязыковых высших учебных заведений и созданию необходимых условий для формирования позитивной мотивации студентов к применению вышеуказанных технологий в учебной и профессиональной деятельности. Описана структура спецкурса "Информационно-коммуникационные технологии в современной профессионально-образовательной среде" и создание мультимедийной учебной среды, которая включала формы и методы обучения как традиционного, так и инновационного характера.

Ключевые слова: мотивация, учебный процесс, профессиональная подготовка, информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные технологии, мультимедийные средства обучения, мультимедийная учебная среда, спецкурс.

Bochevar A. G., Dubinina N. V. Developing of extralinguistic university students' positive motivation to apply information and communication technologies in educational and professional environment

In the setting of education informatization as a priority area of educational process modernization within the conditions of society informatization, the need arises to formate an information culture of various subject matter specialists. In this regard, developing of extralinguistic university students' positive motivation to apply information and communication technologies in educational and professional environment is relevant. The article is devoted to the problem of applying information and communication technologies in the course of extralinguistic university students' professional training and creating the necessary conditions for formation of students' positive motivation to use of the above-mentioned technologies in educational and professional activities. The structure of the specialized course "Information and communication technologies in modern educational and professional environment" and the creation of multimedia educational environment are described, including traditional and innovative forms and methods of teaching.

Key words: motivation, educational process, professional training, information and communication technologies, multimedia technologies, multimedia educational tools, multimedia educational environment, specialized course.

УДК 797.2:371.7

Бурдюжа С. В.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЛАВАННЯ З УЧНЯМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ

Стаття присвячена питанням зміцнення здоров'я та корекції фізичного розвитку учнів спеціальної медичної групи під час занять плаванням; ознайомленню з методами усунення можливих функціональних змін в організмі під впливом хвороби. Виділяються головні завдання з реалізації шляхів виходу з хвороби тимчасового та довготривалого характеру за допомогою ігор на воді; поступової адаптації організму учнів до впливу фізичних навантажень. У статті висвітлена важливість використання ігор на воді з метою переходу учнів спеціальної медичної групи в підготовчу, а згодом за станом здоров'я до основної медичної групи. Надані методичні рекомендації для проведення ігор на воді з учнями спеціальної медичної групи; розглядаються спеціальні дихальні ігри у воді для учнів СМГ, які застосовуються під час занять плаванням.

Ключові слова: учні спеціальної медичної групи, фізична культура, ігровий метод, плавання, ігри на воді, спеціальні дихальні ігри, оздоровлення, здоров'я.

Натепер в Україні, за даними лікарів, багато школярів мають слабкий стан здоров'я, а тому вчителі фізичної культури зобов'язані допомогти їм усвідомити, що здоров'я є найвищою цінністю та навчити їх постійно турбуватися про свій фізичний розвиток, тобто самостійно займатися фізичними вправами [10].

Відповідно до наказу Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства освіти і науки України № 518/674 від 20 липня 2009 року "Про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів в загальноосвітніх навчальних закладах" проводять розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури [1].

Учні, віднесені до спеціальної медичної групи (далі – СМГ), мають значні відхилення постійного чи тимчасового характеру в стані здоров'я, що не перешкоджає навчанню в школі, але їм протипоказане заняття фізичною культурою за навчальною програмою. Школярі, які перенесли захворювання, зокрема ОРЗ, до занять з фізичної культури допускаються відповідно до термінів, зазначених лікарем у спеціальній довідці, з вказівкою обмежень у вправах і фізичному навантаженні.

Нині кількість учнів, віднесених за станом здоров'я до СМГ, є великою. Зазвичай в ці групи потрапляють особи, які в повному обсязі могли б займатися в підготовчій або навіть в основній групі. За даними досліджень, до 30 % учнів у різних навчальних закладах за станом здоров'я відносяться медиками до СМГ [2].

До спеціальної медичної групи включають школярів, у яких виявлено:

- ревматизм з ушкодженням і без ушкодження клапанного апарату серця;
- рецидиви ревмокардиту;
- природжені вади серця;
- дистрофія міокарда;
- хронічний тонзиліт з ушкодженням серця;
- форми синуситів (гаймориту, фронтитів);
- рецидиви після операцій біляносових пазух;
- захворювання гортані з порушенням дихання;
- хронічні гнійні запалення вуха;
- хронічне запалення легенів з явищами бронхосклерозу;
- бронхіальна астма з частими нападами; активна форма туберкульозу;
- стійке підвищення артеріального тиску;
- виражені дефекти опорно-рухового апарату; нервової та ендокринної систем;
- анемія;
- міопатія та інші виражені порушення зору;
- наслідки гострих хронічних захворювань і їх загострень [7; 8].

Відсутність єдиного підходу лікарів до визначення СМГ призводить до того, що відсоток учнів із відхиленнями стану здоров'я в різних навчальних закладах часто завищений. Нерідко лікарі зараховують багатьох учнів з незначними відхиленнями в стані здоров'я без достатніх підстав. Такі дії шкодять здоров'ю учнів, які потребують рухової активності для повноцінного фізичного та психологічного розвитку, але позбавлені навантаження, перебуваючи в СМГ.

Зміцнити здоров'я таких учнів, відновити та зберегти його допомагає плавання [4]. Відзначимо, що заняття плаванням з учнями спеціальної медичної групи відрізняються своєрідністю та потребують застосування інноваційних технологій. До таких інноваційних технологій можна віднести ігрові методи. Ігровий метод є обов'язковою вимогою під час проведення занять з плавання з учнями спеціальних медичних груп [5].

Ігри та розваги на воді – одні із найбільш корисних видів фізичних вправ, які сприяють оздоровленню учнів СМГ. Завдяки різноманітним рухам у воді учні розвиваються всебічно:

- у них формується правильна постава;
- поліпшуються функції всіх органів і систем організму;
- покращується серцева діяльність;
- збільшується життєва ємність легенів;
- зміцнюється нервова система, міцнішим стає сон;
- покращується апетит;
- зростає загальний тонус організму [6].

До того ж ефективним засобом оздоровлення є фізичні вправи у прохолодній воді (від +17°C до 20°C) і теплій воді (від +21°C до 26°C), що позитивно впливають на рух крові по судинах.

Найважливіша роль в організації гри належить керівнику. Він зобов'язаний продумувати весь хід гри, бо важко передбачити всі ситуації, що виникають під час гри з учнями спеціальної медичної групи.

Учні СМГ із задоволенням виконують спеціальні вправи для формування ритмічного глибокого дихання. Під час проведення ігор необхідно здійснювати контроль за диханням, не допускати перенапруження.

Спеціальні дихальні вправи, такі як “поплавок”, “медуза”, “торпеда”, мають велике оздоровче значення. Вправа “поплавок” виконується, зробивши глибокий вдих, присівши на дно і згрупувавшись (обхопити руками коліна, опустивши і притиснувши голову, підборіддя до грудей), спливати на поверхню; вправа “медуза” виконується, зробивши глибокий вдих, присівши на дно, випрямляючи руки і ноги, спливати на поверхню; вправа “торпеда” виконується ковзанням на грудях з роботою ніг, як під час плавання стилем “кроль на грудях”, стоячи на дні в неглибокому місці, перекидаючи м'яч один одному [9].

Вдосконалюючи елементи техніки плавання, учні залюбки плывуть за допомогою пінопластикових дощок. Але найбільше люблять учні ігри, спрямовані на оволодіння елементами прикладного плавання – пірнання з використанням різноманітних завдань – збирання іграшок та дрібних предметів [5].

Після закінчення робиться об'єктивний аналіз гри для визначення помилок під час заняття.

Правильний вибір ігор на воді в плаванні сприяє:

- зміцненню здоров'я учнів СМГ;
- гармонійному фізичному розвитку;
- розвитку моральних і вольових якостей.

Ігри на воді будуть приносити користь, якщо їх дозування буде оптимальним відповідно до характеру захворювань.

Однак є й недоліки ігрового методу. Учні, захопившись грою, не стежать за правильним виконанням плавальних рухів. Тому під час проведення ігор слід дотримуватися таких методичних рекомендацій:

- у кожній грі ставлять завдання для реалізації шляхів виходу з хвороби;
- гра має справляти позитивний емоційний вплив на учнів СМГ;
- гра має сприяти прояву активності та ініціативи учасників;
- викладач має проводити контроль за виконанням гри серед учнів СМГ.

На основі викладеного матеріалу можна зробити висновки, що застосування ігор на воді на заняттях з плавання з учнями спеціальної медичної групи приносить позитивний результат у покращенні стану здоров'я, якщо дотримуватися всіх вимог.

Використана література:

1. Арєф'єв В. Г., Єдинак А. Г. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту) : [навчальний посібник для студентів навчальних закладів II–IV рівнів акредитації] / В. Г. Арєф'єв, А. Г. Єдинак. – 2-е вид. перероб. і доп. – Кам'янець-Подільський : Абетка–НОВА, 2001. – 384 с.
2. Боднар І. Р. Теорія, методика і організація фізичного виховання учнів спеціальної медичної групи / І. Р. Боднар. – Львів : Українські технології, 2005. – 48 с.
3. Булич Э. Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах: [учеб. пособие для техникумов] / Э. Г. Булич. – Москва : Высш. шк., 1986. – 255 с.
4. Грибан Г. П. Плавання. Прикладні аспекти : [навч. посіб.] / Г. П. Грибан. – Житомир : Рута, 2009. – 157 с.
5. Литовченко Г. О. Плавання : [навч. посіб.] / Г. О. Литовченко. – Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2008. – 200 с.
6. Литовченко Г. О. Ігри та ігрові вправи на воді / Г. О. Литовченко, Д. В. Гричик. – Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2013. – 211 с.
7. Мухін В. М. Фізична реабілітація : [підручник для студентів ВНЗ фізичного виховання і спорту] / В. М. Мухін. – Київ : Олімпійська література, 2000. – 423 с.
8. Полатайко Ю. О. Фізичне виховання школярів у спеціальних медичних групах / Ю. О. Полатайко. – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – 161 с.
9. Розпутняк Б. Д. Плавання з методикою викладання / Б. Д. Розпутняк. – Луцьк : вид-во “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі України, 2003. – 109 с.
10. Язловецький В. С. Фізичне виховання учнів з відхиленнями в стані здоров'я: [навчальний посібник] / В. С. Язловецький. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2004. – 352 с.

References:

1. Aryef'yev V. H., Yedynak A. H. (2001) Fizychna kul'tura v shkoli (molodomu spetsialistu) [Physical culture at school (for a young specialist)]. Kamyanyets'-Podil's'kyi : Abetka-NOVA. 384 s. [in Ukrainian]
2. Bodnar I. R. (2005) Teoriya, metodyka i orhanizatsiya fizychnoho vykhovannya uchniv spetsial'noyi medychnoyi hrupy [Theory, methodology and organization of physical education of pupils of a special medical group]. L'viv : Ukrayins'ki tekhnolohiyi. 48 s. [in Ukrainian]
3. Bulych É. H. (1986) Fyzicheskoe vospytanye v spetsyal'nykh medytynskykh hruppakh [Physical education in special medical groups]. Moscow : Vyssh. shk. 255 s. [in Russian]
4. Hryban H. P. (2009) Plavannya. Prykladni aspekty [Swimming]. Zhytomyr : Ruta. – 157 s. [in Ukrainian]
5. Lytovchenko H. O. (2008) Plavannya [Swimming]. Chernihiv : CHDPU imeni T. H. Shevchenka. 200 s. [in Ukrainian]
6. Lytovchenko H. O. (2013) Ihry ta ihrovi vpravy na vodi [Games and game exercises on the water]. Chernihiv : CHDPU imeni T. H. Shevchenka. 211 s. [in Ukrainian]
7. Mukhin V. M. (2000) Fizychna reabilitatsiya. Pidruchnyk dlya studentiv VNZ fizychnoho vykhovannya i sportu [Physical rehabilitation. Textbook for students of higher education of physical education and sports]. Kyiv. 423 s. [in Ukrainian]
8. Polatayko Yu. O. (2004) Fizychno vykhovannya shkolyariv u spetsial'nykh medychnykh hrupakh [Physical education of schoolchildren in special medical groups]. Ivano-Frankivs'k : Play. 161 s. [in Ukrainian]
9. Rozputnyak B. D. (2003) Plavannya z metodykoyu vykladannya [Swimming with a Teaching Method]. Luts'k : vyd-vo “Vezha” Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrayiny. 109 s. [in Ukrainian]
10. Yazlovets'kyi V. S. (2004) Fizychno vykhovannya uchniv z vidkhylennyamy v stani zdorov'ya [Physical education of pupils with disabilities in the state of health]. Kirovohrad : RVV KDPU imeni V. Vynnychenka. 352 s. [in Ukrainian]

Бурдюжа С. В. Использование игрового метода на занятиях плаванием с учениками специальной медицинской группы

Статья посвящена вопросам укрепления здоровья и коррекции физического развития учащихся специальной медицинской группы во время занятий плаванием; ознакомлению с методами устранения возможных функциональных изменений в организме под влиянием болезни. Выделяются главные задачи по реализации путей выхода из болезни временного и длительного характера с помощью игр в воде; постепенной адаптации организма учащихся к воздействию физических нагрузок. В статье освещена важность использования игр в воде с целью перехода учащихся специальной медицинской группы в подготовительную, а затем по состоянию здоровья в основную медицинскую группу. Даны методические рекомендации для проведения игр в воде с учениками специальной медицинской группы; рассматриваются специальные дыхательные игры в воде для учащихся СМГ, которые применяются во время занятий плаванием.

Ключевые слова: ученики специальной медицинской группы, игровой метод, плавание, игры в воде, специальные дыхательные игры, оздоровление, здоровье.

Burdiuzha S. V. The use of the game method at feedings from the special medical group studies

The article is devoted to the questions of health promotion and correction of physical development of pupils of a special medical group during swimming activities; familiarization with methods of elimination of possible functional changes in the body under the influence of the disease.

The main tasks of realizing ways of getting out of a disease of a temporary and long-term nature by means of games on the water are allocated; the gradual adaptation of the body of the students to the effect of physical activity. The article highlights the importance of using water games for the purpose of transferring students from a special medical group to the preparatory, and subsequently, to the state of health, to the main medical group.

The given methodical recommendations for conducting water games with pupils of a special medical group; special water-breathing games for SMG students are used during swimming activities.

Key words: special medical group students, game method, swimming, water games, special breathing games, health improvement, health.

ПРОБЛЕМА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто поняття “академічна доброчесність” у площині законодавчої бази. Узагальнення досліджуваного поняття та його змістових частин (плагіат, інтелектуальна власність) у межах державного законодавства та кодексів честі університетів дало змогу визначити форми, причини та методи запобігання й боротьби з академічною недоброчесністю.

Розкрито особливості організації науково-дослідницької роботи студентів на засадах академічної доброчесності. Доведено важливість створення умов для недопущення академічної нечесності в середовищі університетів та науково-професійній комунікації.

Ключові слова: академічна доброчесність, академічна недоброчесність, наукова комунікація, плагіат, самоплагіат, науковець, фахівець, наукове письмо, інтелектуальна власність.

Науково-дослідницька діяльність студентів як невіддільний складник професійної підготовки має бути організованою на засадах академічної доброчесності. Зазначена теза стає все більш актуальною для сучасних університетів в аспекті суспільного визнання та рейтингу професійного середовища щодо якості підготовки фахівців. Академічна доброчесність є традицією, що лежить в основі представлення наукових результатів країн демократичного світу. Україна як країна, що лише намагається увійти до спільноти розвинених держав, має дотримуватись загальноприйнятих демократичних традицій, серед яких однією із найважливіших є традиція верховенства права.

Взаємодіяльність суб'єктів освіти в університеті має бути також організована згідно з принципами доброчесності. Саме тому вважаємо доцільним проведення дослідження щодо особливостей діяльності студента та викладача у межах навчально-виховного та наукового процесів.

Поняття “академічна доброчесність” перш за все слід розглядати у площині законодавчої бази. Так, у “Законі про освіту” воно визначене як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [7, ст. 42].

Поняття “академічна доброчесність” першими почали використовувати американські вчені [1, с. 93]. В англійській мові поширені синонімічні терміни, що загалом означають досліджуване поняття: “academic integrity”, “academic honesty”. Сучасні дослідники зауважують, що поняття честі формується у комунікації та діяльності (навчальній, професійній) [9, с. 2]. Зокрема, Д. Сопова стверджує, що у рамках практики формується система норм та принципів, які освоюють і розвивають індивіди в процесі діяльності [9, с. 81]. Отже, йдеться про етичні кодекси як сукупність норм і цінностей згідно з етикою чеснот, у межах якої “академічна чесність стає основоположним принципом діяльності в академічній практиці” [9, с. 81].

Сучасне суспільство подекуди актуалізує поняття доброчесності в аспекті боротьби із недоброчесністю, тобто усвідомлення нечесної поведінки членів суспільства спричиняє актуалізацію справедливості (більшою мірою у формі покарання), а значить, призводить до виникнення потреби у правилах доброчесності, що спрямовані допомогти визначати міру допустимого у взаємодіяльності. У Законі України “Про освіту” чітко визначено зміст академічної доброчесної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Так, дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками передбачає:

- самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей);
- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, тверджень, відомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право;
- надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності [7, ст. 42].

Отже, вбачаємо досить високий ступінь інтересу науковців до проблеми академічної доброчесності. Однак особливості сучасної наукової комунікації (із тенденціями до світової інтеграції в інформатизованому суспільстві) актуалізують ризики порушення зазначених принципів серед членів університетської спільноти.

Постійна боротьба за рейтинговими показниками призвела до зміни акцентів у політиці сучасних університетів, що виявляється у поступовому усвідомленні необхідності відповідати високим стандартам світових вимог до якості освіти. При цьому увага спільноти звертається саме на репутацію університету у різних видах його діяльності, зокрема у науковій, де найбільшим чином актуалізуються ризики академічної нечесності.

Мета статті. Таким чином, мета статті – на основі аналізу проблеми академічної доброчесності в сучасному суспільно-освітньому середовищі визначити методи боротьби з недоброчесністю.

Найбільш узагальненим документом, що популяризує доброчесність у навчальному процесі вишу, можна вважати кодекс честі Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”, розроблений з урахуванням досвіду і зразків кращих університетів світу [4]. Заслугує уваги визначення у кодексі основних принципів доброчесності, призначенням яких є представлення змісту моралі очікуваної поведінки всіх членів університетської громади:

- принцип законності, що виявляється у дотриманні приписів законів та стимуляції до цього інших;
- принцип взаємної довіри, який заохочує суб’єктів процесу до вільного обміну ідеями та інформацією в університетському середовищі, сприяє співпраці та вільному продукуванню нових ідей, позбавляє остраху, що результати діяльності можуть бути вкрадені, а репутація – підірваною;
- принцип чесності та порядності, що зобов’язує учасників процесу не висувати неправдивих тверджень у дослідженнях;
- принцип справедливості, який орієнтує членів громади на неупереджене ставлення один до одного, правильне й об’єктивне оцінювання результатів навчальної, дослідницької та трудової діяльності;
- принцип компетентності й професіоналізму, що спрямовує студентів і працівників університету до постійного виявлення найвищого рівня компетентності у роботі та навчанні, підвищення власного освітнього і наукового рівня як форми здійснення принципу “від освіти на все життя – до освіти протягом усього життя”;
- принцип відповідальності, що зобов’язує студентів і працівників університету усвідомлювати відповідальність за результати власної діяльності, виконувати взяті на себе зобов’язання. Бути відповідальним означає протистояти ганебним вчинкам, негативному впливу інших осіб;
- принцип партнерства і взаємодопомоги, який орієнтує суб’єктів навчально-освітнього процесу на суб’єкт-суб’єктну або партнерську взаємодію з метою підвищення якості навчальних та дослідницьких результатів;
- принцип взаємоповаги, який зобов’язує студентів та викладачів поважати й цінувати різні, а іноді й протилежні думки та ідеї;
- принцип прозорості, що зумовлюється уникненням зловживань посадовим становищем виборними чи призначеними представниками університетської громади, прозорістю й простотою всіх процедур освітньої, науково-дослідницької, господарської та фінансової діяльності;
- принцип безпеки та добробуту громади, який зазначає, що будь-яка діяльність студентів і працівників університету не має створювати загрози життю, завдавати шкоди здоров’ю та майну будь-кого загалом та членів університетської громади зокрема [4].

Цінним у змісті зазначеного кодексу честі університету є також деталізація актів недоброчесної поведінки, яка є неприйнятною для членів університетської громади: плагіат, шахрайство, несанкціонована співпраця, участь у актах неправомірної винагороди (пропонування або отримання), використання особистих зв’язків з метою отримання переваг у оцінювальних або конкурсних процесах, дописування до списку авторства осіб, що не брали участі у створенні наукового або навчального продукту [4]. При цьому зауважено, що актами шахрайства є:

- фальсифікація або фабрикація інформації, наукових результатів та наступне використання їх в академічній роботі;
- підписка підписів в офіційних документах (заликових книжках, актах, звітах, угодах тощо);
- використання під час контрольних заходів заборонених допоміжних матеріалів або технічних засобів (шпаргалки, мікронавушники, телефони, планшети тощо);
- посилання на джерела, які не використовувалися в роботі;
- списування (реплікація) під час складання будь-якого виду підсумкового або поточного контролю;
- проходження процедур контролю знань підставними особами;
- здавання або репрезентація різними особами робіт з однаковим змістом як результату навчальної чи наукової діяльності [4].

Окремим пунктом академічної недоброчесності визначено несанкціоновану співпрацю, яка виявляється в актах:

- надання допомоги для здійснення акту академічної нечесності – навмисна чи усвідомлена допомога або спроба допомоги іншому вчинити акт академічної нечесності;
- придбання в інших осіб чи організацій з наступним поданням як власних результатів навчальної та наукової діяльності (звітів, рефератів, контрольних, розрахункових, курсових, дипломних та магістерських робіт, есе, статей, монографій, навчальних посібників тощо) [4].

Аналіз цього документа виявляє підстави зауважувати про чітке усвідомлення члена університетської громади змісту виявленя академічної нечесності, а отже логічності набуває представлення міри відповідальності за порушення доброчесних відносин студентами та викладачами. Однак у Кодексі зазначається, що порушення його норм “може передбачати накладання санкцій, аж до відрахування або звільнення з університету, за поданням Комісії з питань етики та академічної чесності”. Отже, конкретних форм відповідальності за конкретні порушення доброчесності не представлено.

Про проблему відповідальності за академічну недоброчесність йдеться й у виступі В. Луначека, який зауважує, що згідно з чинним Законом “Про освіту” (в аспекті академічної самостійності закладів вищої

освіти), “порядок виявлення та встановлення фактів порушення академічної доброчесності визначаються правилами внутрішнього розпорядку закладів освіти. Тобто ми будемо мати таку кількість підходів, яка дорівнює кількості закладів освіти” [3, слайд 14]. При цьому в Кримінальному кодексі України представлено більш чіткі норми відповідальності за фабрикацію, обман, хабарництво. Наприклад, зловживання службовими повноваженнями, згідно зі ст. 364-1, карається штрафом від п’ятисот до двох тисяч неоподатковуваних мінімумів доходів громадян з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до двох років [5].

Термін “академічна доброчесність” набув поширення у сучасному науковому дискурсі внаслідок розвитку інформаційних джерел, що представлені у комп’ютерних мережах. Уважаємо, що саме досить легкий доступ до інформації у будь-якому її вигляді активізував проблему наукового плагіату, а удосконалення способів боротьби із цим явищем виявляє все більшою мірою витончені його види, що часто представлені у наукових текстах недоброчесних дослідників.

Зауважуючи про досить актуальну проблему наукового плагіату, все ж варто зупинитись і на інших видах академічної недоброчесності:

- заборонена допомога (одержання чи надання допомоги на іспиті, заліку, контрольній роботі, яка забороняється викладачем);
- використання підручників, посібників, довідкової літератури під час будь-якої з форм контролю, якщо це не передбачено її умовами;
- списування та передавання своєї роботи для списування іншим; передачу та одержання відповідей перед іспитом;
- використання підставної особи для відповіді, іспиту тощо; подання результатів групової роботи, якщо роботу замість групи виконала одна особа; подача як своєї роботи, написаної іншою особою;
- написання роботи на замовлення; підробка результатів дослідження;
- хабарництво.

У дослідженні В. Сацика до представлених видів академічної нечесності додається академічний саботаж (*sabotage*) – вчинення дослідником таких дій, які дають йому можливість отримати нелегітимну академічну вигоду, чи зменшити таку для інших членів академічної групи чи спільноти (наприклад, шляхом затягування процесу рецензування роботи автора для використання результатів у власних цілях, знищення певних даних стосовно інших дослідників-конкурентів) [8]. Зарубіжні дослідники зауважують ще й на професорській нечесності (*professorial misconduct*) – зловживання окремими представниками професорсько-викладацького складу своїми службовими обов’язками з метою примусу і тиску на колег чи студентів [1].

Отже, слід визначити, що концепт “академічна доброчесність” (*Academic honesty*) у синонімії – академічна порядність (*Academic Integrity*) не може усвідомлюватись без зворотного негативного боку її змісту, представленого низкою суміжних понять: академічна нечесність (*Academic Dishonesty*) та академічне шахрайство (*Academic cheating*).

Однією з умов, що ефективно впливає на академічну доброчесність членів освітнього середовища, вважаємо формування компетенцій створювати академічні наукові тексти. Зазначену тезу підтверджено позитивною практикою впровадження в університетах курсів “Академічне письмо”, метою яких є ознайомлення слухачів із кращими та небажаними прийомами письма, надання їм можливості практики в рамках виконання певних завдань, позначення напрямів, в яких слухачі зможуть далі самовдосконалюватися після завершення курсу [6].

Тема академічної доброчесності нині широко обговорюється в суспільстві, отримуючи визнання її актуальності у межах різних спільнот: Постійної конференції міністрів освіти Ради Європи з управління та якості освіти в Гельсінкі, декларація якої у 2013 р. визначила створення Пан-Європейської платформи з питань етики, прозорості та чесності в галузі освіти (ETINED); Міжнародної Асоціації університетів та Magna Charta Observatory, що у 2012 р. схвалила Керівництво для інституційних Кодексів етики в галузі вищої освіти; Європейської культурної конвенції Ради Європи тощо.

Висновки та рекомендації вищезазначених зборів реалізуються у суспільно-наукових проектах: проєкті Сприяння академічній доброчесності в Україні (за підтримки Американської Ради з міжнародної освіти та Посольства США в Україні), проєкті “Академічна доброчесність: роль бібліотек” (Україна); польсько-українському проєкті “Інноваційний університет і лідерство” (2014–2016 рр.), американсько-українській програмі “Academic integrity in the U.S.” (2015 р.); соціологічному дослідженні “Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку”, проведеному з 25 грудня по 10 липня 2015 року Східноукраїнським Фондом соціальних досліджень спільно з Інститутом соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та інші.

В аспекті актуальності проблеми академічної доброчесності для суспільства в цілому слід звернути увагу на численні суспільно-наукові проєкти, що реалізуються у межах різних наукових заходів, опитувань, навчальних процесів у закладах освіти різного типу (від школи до університету).

Результати виявлення проблеми академічної нечесності серед студентів та старшокласників спричинили цікавість до думки щодо зазначеної проблеми серед представників наукової спільноти. Опитування викладачів, аспірантів та молодих учених, проведене у межах зазначених закладів вищої освіти, визначило, що у

практиці наукової діяльності вони зіштовхувались із такими проявами наукової недоброчесності: фальшування результатів роботи; посилення на джерела, що не використовувались у роботі; неправомірні відношення з експертами наукового дослідження (винагорода за те, що експерти не читають роботу); виконання робіт на замовлення; дописування співавторів, почасти тих, що посідають адміністративні посади, у наукові тексти. Крім того, внаслідок ажіотажу, пов'язаного з введенням нових правил присудження вчених звань (складання іспиту з іноземної мови, друк статей у збірниках праць, включених у міжнародні бази Scopus та Web of Science), науковці все частіше вдаються до фальшування зазначених позицій: складання іспитів за допомогою підставної особи та "організація співавторства" статей у зазначених наукових журналах.

Отже, маємо визнати, що проблема академічної недоброчесності набуває актуальності не лише в межах доведення до свідомості студентів моральних правил взаємодіяльності, але й виявляє досить витончені способи обійти мораль і закон досвідченими науковцями. Уважаємо, що підґрунтям такої ситуації є не лише низькі моральні якості частини наукового суспільства, але й невиправдано жорстка політика держави щодо кар'єрного ліфта для науковців. Зокрема, слід зазначити, що володіння іноземною мовою для науковця має розглядатись не в аспекті підтвердження конкретного рівня, а з позиції його компетенції опрацьовувати наукові тексти, видані іноземною мовою, здійснювати наукову комунікацію тощо, тобто у практичному застосуванні.

Реалізація зазначених проектів дає змогу не лише акцентувати увагу суспільства та науковців на основних проблемах, пов'язаних із академічною недоброчесністю, але й досягти конкретних результатів у боротьбі із виявленнями цього ганебного явища. Зокрема, у межах проекту "Академічна доброчесність: роль бібліотек" науковими бібліотеками провідних університетів створено та поширено через інтернет-ресурси численну кількість презентацій за темою "Культура академічної доброчесності", де подані відомості про основні закони, що регулюють взаємини у науковому та навчальному середовищі; види плагіату та алгоритми його розпізнавання; обов'язки закладів вищої освіти щодо надання можливостей для перевірки текстів на плагіат; ознайомлення студентів з правилами цитування тощо.

Результатом реалізації проекту сприяння академічній доброчесності в Україні (*Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project – SAIUP*) стала розробка та впровадження у низці університетів навчальних курсів "Наукового академічного письма" (Національний університет "Києво-Могилянська академія", Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна та інші), що дають змогу формувати академічну культуру студентів, призвичаюють їх до створення оригінальних наукових текстів, дають усвідомлення відповідальності за виявлення актів академічної недоброчесності.

Отже, аналіз поняття "академічна доброчесність" спричинив усвідомлення важливості організації діяльності науковця на основі свідомого наслідування принципів чесної наукової поведінки.

Узагальнення представленої дослідження поняття та його змістових частин (плагіат, інтелектуальна власність) у межах державного законодавства та кодексів честі університетів дало змогу визначити форми, причини та методи боротьби з його порушеннями.

Висновки. Отже, зважаючи на беззаперечну актуальність проблеми академічної доброчесності, зауважуємо про важливість створення умов для недопущення академічної нечесності в середовищі університетів та науково-професійної комунікації.

Зазначене дає змогу зробити висновок про те, що основними способами формування доброчесної поведінки у студентів та науковців визначено створення й упровадження у навчальний процес університетів дисципліни "Академічне письмо" ("Наукове письмо") й популяризація академічних чеснот у діяльності молодих науковців через ознайомлення із практиками відповідальності за недоброчесну поведінку у науковій спільноті.

Використана література:

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики"; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. – Київ : Таксон, 2016. – 234 с.
2. Артемьева О.В. Теоретические основы этики добродетели // Философия и этика : сборник научных трудов / О.В. Артемьева. – Москва : Альфа-М., 2009. – С. 433–445.
3. Бахрушин В. Законодавче забезпечення академічної доброчесності в Україні / Презентація [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.edu-trends.info/wp-content/uploads/2016/12/%D0%91%D0%B0%D1%85%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B8%D0%BD.ppt>
4. Кодекс честі національного технічного університету України "Київський політехнічний університет" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kpi.ua/files/honorcode.pdf>
5. Кримінальний кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2341-14/page12>
6. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/recomendatsii.pdf>
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Сацик В. Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education-ua.org.ua/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chi-dievij-instrument-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti>

9. Сопова Д. О. Феномен академічної чесності у контексті якості сучасної вищої освіти / Д. О. Сопова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2017. – № 28. – С. 79–84 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Potip_2017_28_15
10. Siaputra I., Santosa D. Academic Integrity Campaign in Indonesia / in Tracey Bretag (ed.). Handbook of Academic Integrity. – 2016. – P. 75–86.

References:

1. Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu [Academic honesty as the basis of sustainable university development] Mizhnarod. blahod. fond. doslidzh. osviti. polityky". T. V. Finikova, A. Ye. Artiukhova (Eds.) Kyiv : Takson, 2016. 234 s. [in Ukrainian].
2. Artemeva O. V. (2009) Teoreticheskie osnovy etiki dobrodeteli [Theoretical foundations of the ethics of virtue]. // Filosofiya i etika : sbornik nauchnykh trudov. Moskva : Alfa-M. S. 433–445 [in Russian].
3. Bakhrushyn V. Zakonodavche zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti v Ukraini. Prezentatsiia [Legislative Support of Academic Integrity in Ukraine. Presentation] Mode of access : <http://www.edu-trends.info/wp-content/uploads/2016/12/%D0%91%D0%B0%D1%85%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B8%D0%BD.ppt> [in Ukrainian]
4. Kodeks chesti natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy "Kyivskyi politekhnichniy universytet" [The Code of Honor of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic University"] Mode of access : <http://kpi.ua/files/honorcode.pdf> [in Ukrainian].
5. Kryminalnyi kodeks Ukrainy [Criminal code of Ukraine] Mode of access : <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2341-14/page12> [in Ukrainian].
6. Metodychni rekomendatsii dlia zakladiv vyshchoi osvity z pidtrymky pryntsyipiv akademichnoi dobrochesnosti [Methodical recommendations for institutions of higher education to support the principles of academic integrity] Mode of access : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/rekomendatsii.pdf> [in Ukrainian]
7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 [On Education: The Law of Ukraine (2017, September 05)]. No 2145-19 Mode of access : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
8. Satsyk V. Akademichna dobrochesnist: mifichna kontseptsiiia chy diievyi instrument zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Academic Integrity: A Mythical Concept or An Effective Tool for Quality Assurance in Higher Education] Mode of access : <http://education-ua.org.ua/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiiia-chy-diiyiv-instrument-zabezpechennia-yakosti-vishchoji-osviti> [in Ukrainian].
9. Sopova D. O. (2017) Fenomen akademichnoi chesnosti u konteksti yakosti suchasnoi vyshchoi osvity [The phenomenon of academic honesty in the context of the quality of modern higher education]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. // Psykholohiia. Pedahohika. № 28. S. 79–84 Mode of access : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Potip_2017_28_15 [in Ukrainian].
10. Siaputra I., Santosa D. (2016). Academic Integrity Campaign in Indonesia / in Tracey Bretag (ed.). Handbook of Academic Integrity, S. 75–86 [in English].

Варава И. Н. Проблема академической добросовестности в современной общественно-образовательной среде

В статье рассмотрено понятие "академическая добросовестность" в рамках законодательной базы. Обобщение представлений исследуемого понятия и его содержательных частей (плагиат, интеллектуальная собственность) в рамках государственного законодательства и кодексов чести университетов позволило определить формы, причины и методы предотвращения академической недобросовестности.

Раскрыты особенности организации научно-исследовательской работы студентов на основе академической добросовестности. Доказана важность создания условий для недопущения академической недобросовестности в среде университетов и научно-профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: академическая добросовестность, академическая недобросовестность, научная коммуникация, плагиат, самоплагиат, ученый, специалист, научное письмо, интеллектуальная собственность.

Varava I. M. The problem of academic honesty in the modern social and educational environment

The paper considers the concept of "academic honesty" within legislative framework. The generalization of the concept under investigation and its constituent parts (plagiarism, intellectual property) in the framework of government legislation and honour codes of universities provided the possibility to define the forms and causes of academic dishonesty and determine the measures to prevent or fight against such a phenomenon.

The peculiarities of students' research work organisation have been investigated with respect to the principles of academic integrity. The importance to create necessary conditions to prevent academic dishonesty in university environment and scientific and professional communication has been proved.

Key words: academic honesty, academic dishonesty, scientific communication, plagiarism, self-plagiarism, scholar, specialist, scientific writing, intellectual property.

УДК 378.147

Власенко О. М.

СИСТЕМА ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

У статті автор наголошує на необхідності дослідження динаміки системних змін у процесі формування громадянських цінностей школярів у період трансформацій суспільства. Автор досліджує процес формування громадянських цінностей школярів в освітніх закладах, чинники впливу зростання громадянських цінностей школярів; розглядає аспекти громадянського виховання в умовах гуманізації освіти; визначає характерні особливості процесу формування активної громадянської позиції в освітньому середовищі навчального закладу. Автор зазначає, що нині загальновизнана необхідність громадянського виховання молоді забезпечить залучення особистості старшокласника до соціуму, дасть молодій людині конкретну суму знань, сформує ціннісні пріоритети, створить можливості для набуття певних особистісних якостей. Розробка єдиної державної політики в галузі громадянської освіти та виховання, загальнонаціональної мети й громадянської ідеології консолідує українське суспільство на основі загальнонаціональних і громадянських цінностей.

Ключові слова: громадянське суспільство, громадянськість, громадянська освіта, громадянське виховання, активна громадянська позиція, громадянські цінності, школярі, освітній заклад.

Натепер громадянська освіта в освітньому закладі має бути спрямована на формування громадянської компетентності особистості як сукупності готовності і цінностей, що дають змогу молодій людині активно, відповідально та ефективно реалізовувати весь комплекс громадянських прав й обов'язків у демократичному суспільстві, застосовувати свої знання й вміння на практиці. Людина реалізує себе як громадянин через входження до світу громадянських цінностей, через процес становлення ціннісних орієнтацій, інтеріоризацію громадянських цінностей суспільства, створення ціннісного "образу світу", формування ціннісного ставлення до явищ навколишньої дійсності, самопізнання і самооцінку, ієрархізацію системи громадянських цінностей особистості.

Проблема системи громадянських цінностей, громадянськості, активної громадянської позиції розкрита у низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців: І. Бех, Н. Бібік, Л. Божович, Г. Васьківська, О. Дем'янчук, Н. Дічек, М. Євтух, М. Едвардс, В. Кузь, О. Любар, М. МакКензі, Р. Манк, О. Пометун, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, К. Чорна, М. Чепіль та ін.

Мета статті полягає в аналізі стану сформованості системи громадянських цінностей старшокласників.

Громадянські цінності, як одне з особистісних новоутворень, виражають свідоме ставлення особистості молоді людини до соціальної дійсності, визначають мотивацію її поведінки та культуру поведінки. Під громадянськими цінностями ми розуміємо аксіологічне ставлення особистості до демократичних ідеалів громадянського суспільства, яке знаходить свій вияв у свідомому, емоційному сприйнятті, переживаннях, у потребах реалізації своїх вчинків за різних умов власної соціально важливої діяльності.

Особливість предметів гуманітарного циклу передбачає інтерпретацію інформації так, щоб вона впливала на розвиток індивідуальності дитини, заохочувала пошук мети навчання, тому результатом буде формування внутрішньої цілісної теорії світу [2; 3], створення власної картини суспільства та моделі поведінки в процесі вивчення української мови, історії, української та зарубіжної літератури, іноземних мов, які забезпечать ставлення до патріотизму, потреби в суспільно корисній праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності як до системи громадянських цінностей, тим самим здійснюючи інформаційно-пізнавальну (фіксація в свідомості старшокласника та збереження інформації про цінності), емоційно-мотиваційну (відображення емоційного сприйняття знань про громадянські цінності, їх усвідомлення), практично-прогностичну функції, які відображають найважливіші зв'язки між ставленням дитини до цінності та особистістю старшокласника.

У змісті громадянської освіти виділяють такі змістові лінії: громадянські знання (права людини та громадянина, управління державними справами, захист громадянських прав); досвід участі молоді у формуванні та реалізації державної та регіональної політики, вирішенні питань місцевого значення, процесах прийняття рішень на різних рівнях; відповідальне ставлення до своїх обов'язків; громадянські цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.

Визначаючи критерії та показники сформованості системи громадянських цінностей старшокласників, ми спиралась на розробки Г. Васьківської, О. Локшиної, С. Сисоевої та ін., які під критеріями розуміють ознаку, на основі якої здійснюється оцінка досліджуваного об'єкта, явища, що визначає реальний стан, рівень сформованості об'єкта.

Успішність формування громадянських цінностей старшокласників багато в чому залежить від громадянської спрямованості, світоглядної позиції старшокласників, що проявляється в духовних і соціальних потребах, мотивах поведінки, психологічних установках, інтересах, ідеалах тощо [5; 6]. Спрямованість на громадянські ідеали створює основу для формування особистісних якостей старшокласників. Між спрямованістю та якостями є взаємозв'язок й взаємозалежність, оскільки розвиток особистості відбувається під

дією власної діяльності. Звідси головною умовою для досягнення поставлених цілей освітнього процесу в контексті формування громадянських цінностей старшокласників є включення старшокласника в діяльність, враховуючи його можливості та здібності.

Мотиваційний компонент забезпечує ініціацію процесу самовизначення та динаміку його розгортання. Важливим складником мотиваційного компонента є комплекс мотивів, цінностей та настанов, що утворюють громадянську спрямованість особистості, – ставлення до активної громадянської діяльності, наявність інтересу до змісту громадянської діяльності, широта інтересів та їх творчий рівень, домінування цінностей та ідеалів. Основним мотивом громадянського розвитку є реалізація старшокласника в активній громадянській та соціальній діяльності як творчої особистості. Серед інших мотивів можемо виділити здобуття нової інформації, особистий розвиток, самовираження та самоствердження, досягнення соціального успіху, тому, відповідно, ставлення до навчальної діяльності буде також неоднаковим [1]. Мотиваційно-цільова функція процесу формування громадянських цінностей старшокласників забезпечує створення мотиваційного середовища, яке спричиняє позитивний вплив на молоду людину, спонукає її до здійснення вчинків, спрямованих на самовдосконалення. Мотиви взаємозумовлюють цілі та потреби молодшої людини.

Мотиваційний критерій визначають такі показники: спрямованість на самопізнання, самовираження в громадянській діяльності; усвідомлення потреби реалізувати власні потенційні можливості у суспільстві; наявність інтересу та бажання актуалізувати та реалізувати здібності; прагнення до реалізації цілей, власного активного потенціалу; прагнення до успіху шляхом самовизначення, самоствердження в цьому виді діяльності; прагнення до самовиховання. Змістові характеристики визначаються стійкістю, інтенсивністю, вираженістю.

Важливу роль відіграє когнітивний компонент, який передбачає формування знань про економічні, політичні, соціальні особливості українського суспільства, проблеми навколишнього середовища та етики. Когнітивний компонент визначає зміст спрямованості особистості, її світогляду, філософії життя, уявлень про навколишній світ, інших осіб та себе [7; 8]. Знання – відображення людиною об'єктивної дійсності у формі фактів, уявлень, понять і законів науки. Відповідно, засвоюючи знання та оперуючи ними, старшокласники освітнього закладу усвідомлюють важливість громадянської активності, за відповідних умов застосовують громадянські якості для реалізації власних потреб, інтересів, внаслідок чого в них формуються вміння. Таким чином, знання є важливим показником когнітивного компонента, оскільки служать основою формування громадянської діяльності.

Когнітивний критерій передбачає: оперування поняттями “цінності”, “громадянські цінності”, “громадянська спрямованість”, “громадянська активність”; розуміння сутності, особливостей громадянської діяльності в суспільстві; здатність до процесу самопізнання – самопостереження, самоаналізу, самооцінювання; усвідомлення значущості громадянської діяльності для особистості; знання цілей, цінностей та пріоритетів для розвитку власної системи громадянських цінностей.

Одним із важливих компонентів формування системи громадянських цінностей особистості є діяльнісний, який передбачає реалізацію у поведінці старшокласника громадянських цінностей у формі громадянських ідеалів, цілей й норм життєдіяльності. Старшокласник завдяки громадянській діяльності отримує можливості для задоволення потреб, розвитку інтелекту й здібностей, реалізації власних інтересів, нахилів, уподобань, тобто забезпечує громадянську самореалізацію у суспільстві.

Діяльнісний критерій передбачає вміння визначати цілі, планувати власну громадянську активність для досягнення результату; здатність до самоствердження відповідно до цінностей, інтересів; здатність досягати успіху; вміння критично оцінювати досягнення; готовність до свободи вибору та вираження індивідуальності.

Варто зазначити, що для формування системи громадянських цінностей старшокласників важливе значення мають власні емоції та почуття, які є виявом громадянської свідомості та спрямованості особистості, віддзеркалюють її ставлення до соціальної дійсності, до самої себе та результатів власної діяльності.

Тому одним із важливих критеріїв сформованості системи громадянських цінностей особистості є емоційно-вольовий: наполегливість у саморозвитку; наявність позитивних емоційних станів, відчуття внутрішнього комфорту, рішучість, цілеспрямованість, самостійність, активне сприйняття громадянської позиції, вміння робити особистісний вибір.

Важливим складником структури процесу формування системи громадянських цінностей є рефлексивний. Рефлексивний критерій визначаємо як складник процесу формування системи громадянських цінностей старшокласників, змістовими характеристиками якого є наявність адекватної самооцінки, самоконтролю; здатність до самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку; здатність до аналізу й оцінювання громадянської активності.

У результаті проведення констатувального експерименту серед старшокласників освітніх закладів було з'ясовано, що школярі часто відчують труднощі у встановленні соціальних контактів з людьми, перед великими аудиторіями почувуються незатишно, часто опиняються в незручних ситуаціях, практично завжди стоять осторонь від колективу або групи, не можуть знайти взаєморозуміння з іншими категоріями людей, більшість із них віддають перевагу самотійному виконанню будь-яких завдань, ніж спільній праці, не завжди розуміють прояви емоцій у вчинках інших.

Емпатія є важливим засобом формування системи громадянських цінностей особистості, оскільки сформована емпатійність визначає можливості людини у встановленні та підтримці контактів у спілкуванні,

прогнозуванні поведінки та діяльності людей, а отже, впливає на формування громадянської активності та спрямованості. Цілеспрямованість у громадянській діяльності неможлива без емоційної чуйності, вияву співчуття, співпереживання, уваги до інших людей тощо.

У процесі констатувального експерименту обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечать підвищення ефективності процесу формування системи громадянських цінностей, зокрема: створення освітнього середовища (контент навчальних дисциплін сучасного освітнього закладу, громадянське наповнення позаурочної роботи, організацію науково-дослідної та навчально-дослідницької роботи старшокласників, а також різні форми виховної роботи та інформаційні потоки (соціальні мережі, електронне навчання, медіатека та ін.); особливості предметів гуманітарного циклу (інтерпретація інформації з точки зору впливу на розвиток індивідуальності дитини, заохочення формування внутрішньої цілісної теорії світу, створення власної картини суспільства та моделі поведінки в процесі вивчення української мови, історії, української та зарубіжної літератур, іноземних мов, які забезпечать ставлення до патріотизму, потреби в суспільно корисній праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності як до системи громадянських цінностей); застосування педагогічних прийомів, які б забезпечували взаємозв'язок навчальної та позанавчальної діяльності; активізацію діяльності органів студентського самоврядування; використання інтернет-ресурсів для забезпечення формування системи громадянських цінностей старшокласників.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у вказаному напрямі. Сучасним випускникам освітніх закладів необхідно бути психологічно й практично готовими до зростаючої соціальної відповідальності за долю країни, самостійності поведінки в межах моральних і правових норм. Освітній заклад має підготувати старшокласників освітнього закладу до проблем суспільства, з якими вони будуть зустрічатися зараз і в майбутньому, – бідність, соціальна нерівність, доступ до охорони здоров'я, освіти й технологій, глобальне потепління, нераціональний видобуток корисних копалин тощо. Тому дослідження старшокласників освітнього закладу як резерву інтелектуальної еліти, а освітнього закладу як шляху його формування набуває особливого наукового й практичного значення в умовах сучасних змін в Україні.

Використана література:

1. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. Бібік // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 26–30.
2. Васківська Г. О. Людиноцентризм як домінанта формування у старшокласників системи знань про людину / Г. О. Васківська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2014. – Вип. 8. – С. 4–8.
3. Васківська Г. Громадянська освіта у соціально-культурному середовищі села / Г. Васківська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2007. – № 22. – С. 94–101.
4. Дічек Н. П. Шляхи утвердження в Україні особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти: психолого-педагогічний аспект // Освітлогія: українсько-польський науковий журнал / за ред. В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – Київ–Варшава : В-во ВП «Едельвейс», 2016. – Вип. V. – С. 140–147.
5. Frye M., Lee A. (Eds.) Character education informational handbook and guide, 2002. Mode of access : <http://www.ncpublicschools.org/charactereducation/handbook/pdf/content.pdf>
6. Saballa M., & Smith, K. Working with children to create policy: The case of the Australian Capital Territory's Children's Plan. In G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Eds.), *Young children as active citizens* (pp. 62–76). Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, 2008.
7. Hart R. Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. – London : Earthscan Publications, 1997.
8. Kulnych J. No playing the public sphere: Democratic theory and the exclusion of children. // *Social theory and practice*, 2001, 27(2), p. 231–265.

References:

1. Bibik N. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu v shkilnii osviti [The Benefits and Risks of Introducing a Competency Approach in School Education] // *Hirskia shkola Ukrainykh Karpat*. – 2013. – № 8–9. – S. 26–30.
2. Vaskivska H. O. Liudynotsentryzm yak dominanta formuvannia u starshoklasnykiv systemy znan pro liudynu [Man-centerism as a dominant in the formation of knowledge about a person in senior pupils] // *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. – 2014. – Vyp. 8. – S. 4–8.
3. Vaskivska H. Hromadianska osvita u sotsialno-kulturnomu seredovyshchi sela [Civic education in the socio-cultural environment of the village] // *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. – 2007. – № 22. – S. 94–101.
4. Dichek N. P. Shliakhy utverdzhennia v Ukraini osobystisno oriietovanoi paradyhmy shkilnoi osvity: psykhologo-pedahohichniy aspekt [Ways of asserting in Ukraine a personally oriented paradigm of school education: the psychological and pedagogical aspect] // *Osvitolihiia: ukrainsko-polskyi naukovyi zhurnal / za red. V. Ohneviuka, T. Levovytskoho, S. Sysoievoi*. – Kyiv–Warsaw : V-vo VP “Edelweis”, 2016. – Vyp. V. – S. 140–147.
5. Frye M., Lee A. (Eds.) *Character education informational handbook and guide*, 2002. Mode of access : <http://www.ncpublicschools.org/charactereducation/handbook/pdf/content.pdf>
6. Saballa M., & Smith, K. Working with children to create policy: The case of the Australian Capital Territory's Children's Plan. In G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Eds.), *Young children as active citizens* (pp. 62–76). Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, 2008.
7. Hart R. *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. – London : Earthscan Publications, 1997.
8. Kulnych J. No playing the public sphere: Democratic theory and the exclusion of children. // *Social theory and practice*, 2001, 27(2), 231–265.

Власенко О. Н. Система гражданских ценностей старшеклассников: констатирующий эксперимент

В статье автор отмечает необходимость исследования динамики системных изменений в процессе формирования гражданских ценностей школьников в период трансформаций общества. Автор исследует процесс формирования гражданских ценностей у школьников в образовательных учреждениях, факторы влияния роста гражданских ценностей школьников; рассматривает аспекты гражданского воспитания в условиях гуманизации образования; определяет характерные особенности процесса формирования активной гражданской позиции в образовательной среде учебного заведения. Автор отмечает, что в настоящее время общепризнанная необходимость гражданского воспитания молодежи обеспечит привлечение личности старшеклассника к социуму, даст молодому человеку конкретную сумму знаний, сформирует ценностные приоритеты, создаст возможности для получения определенных личностных качеств. Разработка единой государственной политики в области гражданского образования и воспитания, общенациональной цели и гражданской идеологии консолидирует украинское общество на основе общенациональных и гражданских ценностей.

Ключевые слова: гражданское общество, гражданственность, гражданское образование, гражданское воспитание, активная гражданская позиция, гражданские ценности, старшеклассники, образовательное учреждение.

Vlasenko O. M. The system of students' civic values: construction experiment

In the article the author emphasizes the necessity of studying the dynamics of systemic changes in the process of formation of students' civic values in the period of society's transformation. The author investigates the process of formation of pupils' civic values in educational institutions, factors influencing the growth of students' civic values; considers aspects of civic education in the conditions of humanization of education; defines characteristic features of the process of forming an active civic position in the educational environment of an educational institution. The author notes that the necessity of young people civic education is now universally accepted, which ensures the attraction of the students to society, gives the young person a specific amount of knowledge, forms value priorities, creates opportunities for acquiring certain personal qualities. The development of a single state policy in the field of civic education, a national goal and a civic ideology consolidates Ukrainian society on the basis of national and civic values.

Key words: civil society, civic education, active civic position, civic values, students, educational institution.

УДК 378.096:004.738.5

Гаврилюк О. Д.

**ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СТАТИСТИКИ:
ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ**

У статті наведено понятійно-термінологічний апарат дослідження, розглянуто такі поняття, як хмарні технології, хмарні сервіси, технології навчання, хмаро орієнтовані технології навчання, компетентність, професійна компетентність.

Наведено переваги хмарних технологій, що полягають у динамічності надання обчислювальних ресурсів та програмно-апаратного забезпечення, можливості налаштувати його під особисті потреби користувача. Крім того, доступ до різногалузевих електронних освітніх ресурсів може здійснюватися на спеціально встановленому хмарному сервері або розміщуватися на інших носіях електронних даних, що доступні засобами мережі Інтернет (загальнодоступний сервіс). Виокремлено умови визначення хмарних сервісів. З'ясовано, що до структури професійної компетентності варто віднести: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну компетентність.

Ключові слова: хмарні технології, хмарні сервіси, технології навчання, хмаро орієнтовані технології навчання, компетентність, професійні компетентності, бакалаври, статистика.

Для здійснення аналізу досвіду використання хмаро орієнтованих технологій навчання для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики потрібно здійснити уточнення основних термінів та понять цього дослідження.

Технологію хмарних обчислень всебічно досліджують такі вчені, як: Г. А. Алексанян, В. Ю. Биков, Е. В. Болгова, І. С. Войтович, М. І. Жалдак, О. О. Жугастров, Н. В. Морзе, О. Г. Кузьминська, З. С. Сейдаметова, В. П. Сергієнко, О. М. Спірін, А. М. Стрюка, Н. В. Сороко, Ю. В. Триус, М. П. Шишкіна та інші дослідники. Перспективи розвитку хмарних технологій та сервісів розглядають В. Ю. Биков, Т. А. Вакалюк, О. О. Гриб'юк, М. Ю. Кадем'я, В. М. Кобися, С. Г. Литвинова, О. М. Маркова, Ю. Г. Носенко, В. П. Олексюк, І. М. Проценко, Л. В. Рожественська, М. П. Шишкіна та ін. Проблему використання хмарних технологій та сервісів у галузі освіти розкрито у працях Г. А. Алексаняна, Т. А. Вакалюк, О. Г. Глазунової, Ю. Ю. Дюлічевої, Н. О. Дзямулич, О. В. Коротун, А. М. Куха, В. М. Кухаренка, М. В. Попель, М. В. Рассовицької, С. О. Семерікова, О. В. Співаковського, А. М. Стрюка, М. П. Шишкіної та інших.

В. Ю. Биков та М. П. Шишкіна у своїх дослідженнях висловлюють думку, що технології хмарних обчислень є провідним напрямом у процесі формування інформаційного суспільства. Технології хмарних обчислень виступають ядром інноваційних концепцій навчання, застосування таких технологій здійснює суттєвий вплив на зміст освіти та форми організації видів освітньої діяльності [2; 23].

Технології хмарних обчислень успішно використовуються для підвищення рівня організації навчального процесу й активно застосовуються під час подання сучасного актуального навчального матеріалу у системах навчання, моніторингу та оцінювання якості отриманих результатів, розробці та впровадженні інноваційних електронних ресурсів для науково-навчальної діяльності у процес самостійної аудиторної та позааудиторної роботи та ін. [25].

Перспективи упровадження та застосування хмарних технологій в освіті, розробка та впровадження хмаро орієнтованих навчальних середовищ у закладах вищої освіти (ЗВО), спонукає до узагальнення поняття “хмарні технології”.

У працях С. Г. Литвинової зазначається, що хмарні технології (англ. cloud technologies) – це кардинально новий сервіс, який дає змогу віддалено використовувати засоби обробки і зберігання даних [15, с. 99–100].

Хмарні технології – це “розподілені технології, тобто дані опрацьовуються з використанням не лише одного комп’ютера, а опрацювання розподіляється по декількох комп’ютерах, які підключені до мережі Internet” [6].

Переваги хмарних технологій полягають у динамічності надання обчислювальних ресурсів та програмно-апаратного забезпечення, можливості налаштувати його під особисті потреби користувача. Крім того, доступ до різногалузевих електронних освітніх ресурсів може здійснюватися на спеціально встановленому хмарному сервері або розміщуватися на інших носіях електронних даних, що доступні засобами мережі Інтернет (загальнодоступний сервіс) [25].

Дослідниця М. П. Шишкіна на основі стандарту ISO/IEC 17788 представляє пояснення терміна “хмарні сервіси”: як “...такі, що забезпечують користувачеві мережевий доступ до масштабованого і гнучко організованого пулу розподілених фізичних або віртуальних ресурсів, що постачаються в режимі самообслуговування й адміністрування за потребою (наприклад, програмне забезпечення, простір для зберігання даних, обчислювальні потужності та ін.)” [24].

Дослідниці Т. Л. Архіпова та Т. В. Зайцева узагальнюють поняття “хмарний сервіс” як особливу клієнт-серверну технологію, де необхідні для роботи ресурси користувач сприймає як віртуальний сервер, який уможливорює для нього досить просте споживання ресурсів та зміну їхніх об’ємів [1].

У роботі Ю. Ю. Дюлічевої зазначено, що “... хмарні сервіси надають дослідникам та науковцям можливість миттєвої обробки величезних обсягів інформації з низькою коштовністю обчислювальних ресурсів і можливості її миттєвого поширення та обміну результатами аналізу з іншими дослідниками по всьому світу” [10].

О. О. Гриб’юк у дослідженнях хмарних сервісів сформувала критерій, згідно з яким можна визначити, чи є сервіс хмарним, а саме: “якщо для доступу до інформаційних матеріалів за допомогою цього сервісу можна зайти в будь-яку бібліотеку чи інтернет-клуб, скористатися будь-яким комп’ютером, при цьому не ставлячи жодних особливих вимог до операційної системи та браузера, тоді цей сервіс є хмарним” [8].

Крім того, дослідниця сформувала умови визначення хмарних сервісів, до яких вона відносить:

- сервіс доступний через web-браузер або за допомогою спеціального інтерфейсу прикладної програми для доступу до web-сервісів;
- для користування сервісом не потрібно жодних матеріальних затрат;
- у разі використання додаткового програмного забезпечення оплачується тільки той час, протягом якого використовувалось програмне забезпечення [8].

М. П. Шишкіна дає ще й таке визначення хмарних сервісів: “це сервіси, що роблять доступними користувачеві прикладні додатки, простір для зберігання даних та обчислювальні потужності через Інтернет” [24]. Крім того, “...їх застосовують для постачання електронних освітніх ресурсів, що становлять змістове наповнення хмаро орієнтованого середовища, а також для забезпечення процесів створення і використання освітніх сервісів” [26].

У цьому дослідженні приймаємо за базове останнє трактування такого поняття.

Оскільки в цьому дослідженні хмаро орієнтовані технології розглядаються як технології навчання для формування професійних компетентностей, тому необхідно визначити поняття “технологія навчання”.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що поняття “технологія навчання” має різні трактування. В Українському педагогічному словнику подано таке визначення: “технологія навчання, за визначенням ЮНЕСКО, – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти” [7, с. 331].

М. М. Фіцула стверджує, що “технологія навчання – це шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета, теми, питання” [22, с. 161–173]. У дослідженнях М. М. Фіцули зазначено, що “...в сучасній українській школі використовуються як традиційні, так і нові технології навчання” [22, с. 161–173]. Згідно з визначенням автора, до традиційних технологій навчання умовно відносять пояснювально-ілюстративне, про-

блемне, програмоване і диференційоване навчання [22, с. 161–173]. Тоді як сучасні технології навчання спрямовані на особистість, що навчається, та створення умов для її саморозвитку й самовираження, й до них належать: особистісно орієнтована, групова діяльність, розвивальне навчання, навчання як дослідження, модульно-рейтингове навчання тощо [22, с. 173–186].

Таким чином, хмаро орієнтовані технології навчання – це технології навчання, що реалізуються із використанням хмарних сервісів.

Ключовим поняттям дослідження також виступає поняття “компетентність”. Безпосередньо поняття “компетентність”, “компетентнісна освіта”, “освітні компетентності” зародились за кордоном, проте активно нині запроваджуються та використовуються в Україні.

Зокрема, компетентність та компетентнісний підхід розкрито в працях таких науковців, як: Н. М. Бібік, В. А. Болотов, Л. С. Ващенко, І. А. Зимня, В. І. Луговий, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. М. Спірін, С. Є. Шишов та ін.

Так, низка дослідників під терміном “компетентність” розглядають спеціальним чином організований комплекс знань, умінь та навичок, які набуваються у процесі навчання [14; 13]. Такий комплекс дає змогу фахівцю визначати і вирішувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності, незалежно від ситуації, що склалася. Оскільки кожен дослідник, що займається проблемою розвитку чи формування компетентності, дає свої визначення цієї категорії, то розглянемо тлумачення поняття “компетентність”, що внесено до Закону України “Про вищу освіту”. Згідно з цим нормативним документом, компетентність – “...динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти” [9].

На думку І. Г. Тараненко, “...в основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини і працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, й бере на себе відповідальність за певну діяльність” [21].

С. У. Гончаренко зазначає, що компетентність – це “сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію” [18, с. 149].

У наукових працях О. М. Спіріна поняття “компетентність” визначається як складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміється сукупність знань, умінь, навичок, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв’язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності. Компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, “надбання” студента [20, с. 194–195]. Це визначення буде використане як базове у нашому дослідженні.

Професійні компетентності досліджували М. П. Васильєва, С. С. Вітвицька, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, Є. Ф. Зеєр, В. Г. Кремень, М. В. Левківський, А. К. Маркова, М. В. Попель, О. М. Спірін та інші.

На думку Є. Ф. Зеєр, під професійною компетентністю варто розуміти сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [12].

У педагогічних працях І. А. Зязюна до змісту професійної компетентності включено знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [17].

С. А. Самойленко розглядає професійну компетентність як комплексну характеристику людини, що виявляється в конкретній професійній діяльності та включає знання, вміння, навички, здібності, досвід, мотивацію і особистісні властивості [19].

А. К. Маркова професійну компетентність розкриває як комбінацію психічних якостей, як психічний стан, що дає змогу діяти відповідально й самостійно [16]. У структурі професійної компетентності дослідниця виокремлює види, а саме:

- спеціальну компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальну компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування, соціальну відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [16].

А. Л. Бусигіна розглядає професійну компетентність як цілісну системну якість особистості, структурними елементами якої є професійно-змістовний (базовий компонент, що передбачає наявність теоретичних знань у межах фаху, що забезпечує усвідомлення змісту професійної діяльності), професійно-діяльнісний (практичний компонент, що включає професійні знання і вміння, випробувані в дії, засвоєні особистістю як найефективніші) та професійно-особистісний компонент, який включає професійно-особистісні якості фахівця як особистості, індивіда та суб’єкта діяльності [3].

Зазначимо, що професійна компетентність – це “... здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов’язків, навчання, професійного та особистісного розвитку” [11].

Висновки. На основі узагальнення різних визначень цього поняття під професійними компетентностями особистості будемо розуміти сукупність професійних здатностей особистості, на основі яких вона здатна здійснювати професійну діяльність, самостійно розв’язувати професійні проблеми та отримувати високі досягнення у відповідній галузі чи діяльності.

Використана література:

- Архіпова Т. Л. Використання “хмарних обчислень” у вищій школі / Т. Л. Архіпова, Т. В. Зайцева // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – Вип. 17. – С. 99–108.
- Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – № 10. – 2011. – С. 8–23.
- Бусыгина А. Л. Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза / А. Л. Бусыгина // Изд. 2-е, испр. и доп. – Самара : Изд. СамСПУ, 2003. – 198 с.
- Вакалюк Т. А. Можливості використання хмарних технологій в освіті // Актуальні питання сучасної педагогіки : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Острог, 1–2 листопада 2013 року). – Херсон : Видавничий дім “Гельветика”, 2013. – С. 97–99.
- Вакалюк Т. А. Хмарні технології в освіті: [навчально-методичний посібник для студентів фізико-математичного факультету]. – Житомир : вид-во ЖДУ, 2016. – 72 с.
- Вакалюк Т. А. Хмаро орієнтоване навчальне середовище: категорійно-понятійний апарат / Т. А. Вакалюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – № 35. – Ужгород, 2015. – С. 38–41.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/106820/1/Гончаренко.%20Педагогічний%20словник%20%281%29.pdf>
- Гриб’юк О. О. Перспективи впровадження хмарних технологій в освіті / О. О. Гриб’юк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1111/1/grybyuk-stattya1-hmary%2B_Cory.pdf
- Закон України “Про вищу освіту”. Редакція від 25.07.2018, підстава – 2443-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Дюлічева Ю. Ю. Упровадження хмарних технологій в освіту: проблеми та перспективи / Ю. Ю. Дюлічева // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 14. – С. 58–64.
- Закон України “Про державну службу”. Редакція від 28.08.2018, підстава – 2475-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19/sp:max100>
- Зеер Э. Ф. Психология профессий : [учеб. пособие] / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2003. – 336 с.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
- Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2003. – 216 с.
- Литвинова С. Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами / С. Г. Литвинова // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. Выпуск 8. – Симферополь : ФЛП Бондаренко О. А., 2013. – С. 99–101.
- Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1996. – 312 с.
- Педагогічна майстерність : [підручник] / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 1997. – 349 с.
- Професійна освіта: словник : [навчальний посібник] / С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 149 с.
- Самойленко С. А. Оценка профессиональной компетентности – новая услуга в службе занятости / С. А. Самойленко // Профессиональный потенциал. – 2004. – № 1–2. – С. 2–9.
- Спірін О. М. Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Спірін Олег Михайлович ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2009. – 495 с.
- Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко; За ред. Єрмакова І. Г. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. – Київ : “Контекст”, 2000.
- Фіцула М. М. Педагогіка: [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – 2-е вид., випр., доп. – Київ : “Академія”, 2007. – 560 с.
- Шишкіна М. П. Інноваційні моделі організації хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу / М. П. Шишкіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. Випуск сорок третій. Частина 3. – 2014. – С. 300–312.
- Шишкіна М. П. Еволюція і сучасний стан сформованості хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/11269/1/%D0%A8%D0%B8%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf
- Шишкіна М. П. Електронні ресурси хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища у діяльності педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/77/21.pdf>
- Шишкіна М. П. Сервісні моделі формування хмаро орієнтованого середовища вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ceur-ws.org/Vol-2168/paper1.pdf>

References:

- Arkhipova T. L. Vykorystannia “khmarnykh obchyslen” u vyshchii shkoli / T. L. Arkhipova, T. V. Zaitseva // Informatsiyni

- tehnolohii v osviti. – 2013. – Vyp. 17. – S. 99–108. [in Ukrainian].
2. Bykov V. Yu. Khmarni tekhonolohii, IKT-autsorsing i novi funktsii IKT pidrozdziliv osvity i naukovykh ustanov / V. Yu. Bykov // Informatsiini tekhonolohii v osviti. – № 10. – 2011. – S. 8–23. [in Ukrainian].
3. Busygina A.L. Professor – professiia: teoriia proektirovaniia soderzhaniia obrazovaniia prepodavatel'ia vuza / A.L. Busygina. – Izd. 2-e, ispr. i dop. – Samara : Izd. SamSPU, 2003. – 198 s. [in Russian].
4. Vakalyuk T. A. Mozhlivosti vykorystannia khmarnykh tekhonolohii v osviti // Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky : Materialy mizhnarodnoi nauko-vo-praktichnoi konferentsii (m. Ostroh, 1–2 lystopada 2013 roku). – Kherson : Vydavnychi dim “Helvetyka”, 2013. – C. 97–99. [in Ukrainian].
5. Vakalyuk T. A. Khmarni tekhonolohii v osviti : [navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv fizyko-matematychnoho fakultetu]. – Zhytomir : vyd-vo ZhDU, 2016. – 72 c. [in Ukrainian]
6. Vakalyuk T. A. Khmaro oriientovane navchalne seredovyshche: katehoriino-poniatiinyi aparat / T. A. Vakalyuk // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriya “Pedahohika. Sotsialna robota”. – № 35. – Uzhhorod, 2015. – S. 38–41. [in Ukrainian]
7. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk – Mode of access : <http://lib.iitta.gov.ua/106820/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%281%29.pdf> [in Ukrainian].
8. Grybiuk O. O. Perspektyvy vprovadzhennia khmarnykh tekhonolohii v osviti [Elektronnyi resourse] / O. O. Grybiuk. Mode of access : <http://lib.iitta.gov.ua/1111/1/grybiuk-stattia1-hmary%2B> Copy.pdf. [in Ukrainian].
9. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu”. Redaktsiia vid 25.07.2018, pidstava – 2443-VIII – Mode of access : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
10. Diulichova Yu. Yu. Uprovadzhennia khmarnykh tekhonolohii v osvitu: problemy ta perspektyvy / Yu. Yu. Diulichova // Informatsiini tekhonolohii v osviti. – 2013. – № 14. – S. 58–64. [in Ukrainian].
11. Zakon Ukrainy “Pro derzhavnu sluzhbu”. Redaktsiia vid 28.08.2018, pidstava – 2475-VIII – Mode of access : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19/sp:100> [in Ukrainian].
12. Zeier E. F. Psikhologiiia professii : [ucheb. posobiie] / E. F. Zeier. – Moskva : Akademiia, 2003. – 336 s. [in Russian].
13. Kompetentnisnyi pidkhit u suchasni osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy : biblioteka z osvithoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – Kyiv : “K.I.S.”, 2004. – 112 s. [in Ukrainian].
14. Kremen V. H. Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (Fakty, rozdumy, perspektyvy) / V. H. Kremen. – Kyiv : Hramota, 2003. – 216 s. [in Ukrainian].
15. Lytvynova S. H. Khmarni tekhonolohii v upravlinni doshkilnymi navchalnymi zakladamy / S. H. Lytvynova // Informatsionno-kompiuternie tekhonolohii v ekonomike, obrazovanii i sotsialnoi sfere. Vypusk 8. – Simferopol : FLP Bondarenko O.A., 2013. – S. 99–101. [in Ukrainian].
16. Pedahohichna maisternist : [pidruchnyk] / [I. A. Ziazun, L. V. Kramuschenko, I. F. Krivonos ta in.] ; za red. I. A. Ziazuna. – Kyiv : Vyshcha shkola, 1997. – 349 s. [in Ukrainian]
17. Markova A. K. Psikhologiiia profesionalizma. / A. K. Markova. – Moskva : Psosveshcheniie, 1996. – 312 s. [in Russian].
18. Profesiina osvita: slovnyk : [navchalnyi posibnyk] / Ukladach S. U. Honcharenko ta in. ; za red.. N. H. Nichkalo. – Kyiv : Vyshcha shkola, 2000. – 149 s. [in Ukrainian].
19. Samoilenko S. A. Otsenka profesionalnoi kompetentnosti – novaia usluga v sluzhbe zaniatosti / S. A. Samoilenko // Professionalnyi potentsial. – 2004. – № 1–2. – S. 2–9. [in Russian]
20. Spirin O. M. Teoretichni ta metodichni osnovy kredytno-modulnoi systemy navchannia maibutnikh uchiteliv informatyky : dys. doktora ped. nauk : 13.00.04 – “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” / Spirin Oleh Mykhailovych; In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy. – Kyiv, 2009. – 495 s. [in Ukrainian].
21. Taranenka I. H. Rozvytok zhyttievoi kompetentnosti ta sotsialnoi intehtatsii: dosvid Yevropeiskyykh krain / I. Taranenka; Za red. Yermakova I. H. // Kroky do kompetentnosti ta intehtatsii v suspilstvi. – Kyiv : “Kontekst”, 2000. [in Ukrainian].
22. Fitsula M. M. Pedahohika: [navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv osvity] / M.M. Fitsula. – 2-e vyd., vypr., dop. – Kyiv : “Akademiia”, 2007. – 560 s. [in Ukrainian].
23. Shyshkina M. P. Innovatsiini modeli orhanizatsii khmaro oriientovanoho osvitno-naukovoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu / M. P. Shyshkina // Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriya : “Pedahohika i psikhologiiia”. Vypusk sorok tretii. Chastyna 3. – 2014. – S. 300–312. [in Ukrainian].
24. Shyshkina M. P. Evoliutsiia i suchasnyi stan sformovanosti khmaro oriientovanoho osvitno-naukovoho seredovyshcha – Mode of access : http://lib.iitta.gov.ua/11269/1/%D0%A8%D0%B8%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf [in Ukrainian].
25. Shyshkina M. P. Elektronni resursy khmaro oriientovanoho osvitno-naukovoho seredovyshcha u diialnosti pedahoha – Mode of access : <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/77/21.pdf> [in Ukrainian].
26. Shyshkina M. P. Servisini modeli formuvannia khmaro oriientovanoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu – Mode of access : <http://ceur-ws.org/Vol-2168/paper1.pdf> [in Ukrainian].

Гаврилюк О. Д. Использование облачно ориентированных технологий обучения для формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров статистики: понятийно-терминологический аппарат исследования

В статье приведен понятийно-терминологический аппарат исследования, рассмотрены такие понятия, как облачные технологии, облачные сервисы, технологии обучения, облачно ориентированные технологии обучения, компетентность, профессиональная компетентность.

Приведены преимущества облачных технологий, что заключаются в динамичности предоставления вычислительных ресурсов и программно-аппаратного обеспечения, возможности настроить его под личные нужды пользователя. Кроме того, доступ к разноотраслевым электронным образовательным ресурсам может осуществляться на специально установленном облачном сервере или размещаться на других носителях электронных данных, доступных средствами сети Интернет (общедоступный сервис). Выделены условия определения облачных сервисов. Установлено,

что в структуру профессиональной компетентности следует отнести: специальную, социальную, личностную и индивидуальную компетентность.

Ключевые слова: облачные технологии, облачные сервисы, технологии обучения, облачно ориентированные технологии обучения, компетентность, профессиональные компетентности, бакалавры, статистика.

Gavryliuk O. D. Use of cloud-oriented learning technologies for the formation of professional competencies of future bachelors of statistics: the conceptual and terminological apparatus of the study

In the article the conceptual-terminological apparatus of the research is presented, such concepts as cloud technologies, cloud services, technologies of training, cloud-oriented learning technologies, competence, professional competence are considered.

The advantages of cloud technologies, which consist of the dynamism of the provision of computing resources and software hardware, the ability to customize it to personal user needs. In addition, access to multi-sectoral e-learning resources may be provided on a specially set cloud server or placed on other electronic data carriers that are accessible by means of the Internet (public service). The conditions for defining cloud services are singled out. It is revealed that the structure of professional competence should include: special, social, personal and individual competence.

Key words: cloud technologies, cloud services, technology of learning, cloud-oriented learning technologies, competence, professional competence, bachelors, statistics.

УДК 378.14:8114

Гаркуша М. С., Миронова І. М.

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ**

У статті розглянуто особливості організації самостійної роботи майбутніх фахівців сектору безпеки України у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування. Проаналізовано самостійну роботу як важливий складник навчально-пізнавальної діяльності й самоосвіти майбутнього фахівця. Подано види, форми та засоби самостійної роботи, що використовуються у вищому спеціальному навчальному закладі. Запропоновано можливості оптимізації процесу вивчення іноземної мови, зокрема шляхом удосконалення організації самостійної роботи курсантів на прикладі розробки методичних рекомендацій з підготовки дискусій та "круглих столів". Охарактеризовано основні підходи до проведення навчальних дискусій та "круглих столів".

Ключові слова: самостійна робота майбутніх фахівців сектору безпеки України, вивчення іноземної мови професійного спрямування, формування іншомовної комунікативної компетентності, навчально-пізнавальна діяльність курсантів, види, форми і засоби самостійної роботи, методичні рекомендації з підготовки дискусій та "круглих столів".

Підготовка кваліфікованих фахівців сектору безпеки України, здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю на рівні світових стандартів, неможлива без розвитку у майбутніх співробітників самостійного мислення, творчого зацікавленого ставлення до професії. Особливого значення набуває організація самостійної роботи майбутніх співробітників сектору безпеки, метою якої є формування творчої особистості, яка здатна на саморозвиток, самоосвіту, інноваційну діяльність не лише під час навчання у вищому навчальному закладі, а й протягом усього життя. Проблема організації самостійної роботи майбутніх фахівців сектору безпеки України у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування посідає важливе місце в системі їхньої підготовки з огляду на необхідність оптимізації освітнього процесу, прогнозування результатів діяльності курсантів, раціонального перерозподілу їхніх зусиль на різних етапах навчання та досягнення максимального дидактичного ефекту. Правильно організована самостійна робота сприятиме підвищенню ефективності засвоєння іноземної мови, оволодінню різними видами мовленнєвої діяльності, й, відповідно, формуванню іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки України.

Проблема організації самостійної роботи студентів стала об'єктом наукового інтересу не одного покоління науковців (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Буряк, О. Заїка, Л. Клименко, В. Козаков, В. Луценко, О. Мороз, П. Сікорський, М. Скаткін та інші). Самостійній роботі студентів у процесі оволодіння іноземною мовою присвячено низку наукових досліджень, які вирішують загальні аспекти (Т. Біла, Б. Єсіпов, І. Зимня, А. Кузьміна, Л. Лужних, А. Ковальова та інші) та окремі питання цієї проблеми (О. Акмалдинова, М. Алієва, Т. Гусак, Л. Іванова, К. Карпов, А. Лур'є, М. Ляховицький, О. Малінко, С. Ніколаєва, І. Павлова, О. Письменна). Проте уточнення потребують теоретико-методичні аспекти організації самостійної роботи майбутніх фахівців сектору безпеки України, що вивчають іноземну мову як фахову дисципліну.

Метою статті є розгляд особливостей організації самостійної роботи майбутніх фахівців сектору безпеки України у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування, виявлення форм і методів самостійної роботи, які забезпечують реалізацію цілей навчання.

Під самостійною роботою ми слідом за Н. В. Ягельською розуміємо форму організації і реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або у позааудиторний час з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями та для самовдосконалення [5]. Самостійна робота у вищій школі є частиною навчального процесу, методом навчання, прийомом навчально-пізнавальної діяльності, комплексною цільовою стандартизованою навчальною діяльністю із запланованими видами, типами, формами контролю [4, с. 25].

Ми погоджуємося з думкою дослідників, які розглядають самостійну роботу як найважливіший компонент педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, так і позааудиторних занять, без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом [1, с. 65].

У педагогічній теорії самостійна робота виділяється як одна із чотирьох основних форм навчальної діяльності студента [3]. Однак реалізувати цю форму навчальної діяльності можна лише за дотримання низки умов, найбільш істотними з яких є наявність мотивації та базових навчальних навичок самостійної роботи у студентів, а також ефективної організації їхньої навчальної діяльності викладачем.

За формами організації самостійну роботу можна розділити на фронтальну, групову й індивідуальну, а за місцем у навчальному процесі – на аудиторну й позааудиторну [2, с. 52]. Тому в організації самостійної роботи у вищому спеціальному навчальному закладі слід враховувати зміст навчальної дисципліни, рівень освіти та ступінь підготовленості курсантів, необхідність упорядкування їх навантаження під час самостійної роботи, використання сучасних педагогічних технологій навчання.

Основним завданням самостійної роботи майбутніх фахівців сектору безпеки України у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування є засвоєння у повному обсязі програми практичного курсу іноземної мови та послідовне вироблення навичок оволодіння новими знаннями і вміннями. Організація самостійної роботи з іноземної мови курсантів сектору безпеки визначається робочою навчальною програмою та методичними рекомендаціями і зазвичай охоплює такі види роботи:

- підготовку до практичних занять з іноземних мов;
- виконання відповідних завдань з навчальної дисципліни протягом семестру;
- самостійне опрацювання окремих тем відповідно до навчально-тематичних планів;
- переклад іншомовних текстів встановлених обсягів;
- участь у науковій і науково-методичній роботі кафедр;
- участь у наукових та науково-практичних конференціях, семінарах, олімпіадах;
- підготовку до всіх видів контрольних випробувань, зокрема до курсових, модульних і комплексних контрольних робіт;

- підготовку до підсумкової державної атестації.

Організація самостійної роботи майбутніх фахівців сектору безпеки України передбачає наявність матеріально-технічного й інформаційно-комунікаційного забезпечення, яке включає:

- бібліотеку з читальним залом, укомплектовану відповідно до чинних норм;
- мовні мультимедійні лабораторії, лінгафонні кабінети й комп'ютерні класи з можливістю виходу до мережі Інтернет;
- аудиторії для самостійної підготовки;
- навчально-методичний кабінет;
- навчальну та навчально-методичну літературу з іноземних мов;
- навчальні мультимедійні матеріали (презентації, аудіозаписи, відеосюжети, фільми).

Самостійна робота з вивчення іноземних мов у вищому спеціальному навчальному закладі сектору безпеки України здійснюється як під безпосереднім керівництвом викладача на практичних заняттях з іноземної мови (аудиторна самостійна робота), так і у спеціально відведений для неї час після занять (позааудиторна самостійна робота). Важливою стороною організації самостійної роботи курсантів є її результат. Отримання результату стає можливим завдяки таким формам самостійної роботи:

- письмовій (виконання вправ на закріплення іншомовних навичок у письмовій формі, переклади спеціальних текстів і статей, розшифрування аудіотекстів, творчі письмові завдання на задані теми, підготовка есе, рефератів, наукових тез і статей);
- усній (відповіді на поставлені викладачем запитання, виступи, доповіді, дискусії, обговорення літератури з домашнього та індивідуального читання);
- наочній (стенди, газети, дидактичні матеріали, презентації, проекти).

Однак вищезазначений перелік видів і форм самостійної роботи з навчальної дисципліни “Іноземна мова” не є вичерпним, і, як показує практика, застосовується частково, не у повному обсязі. Недостатній рівень мотивації курсантів до вивчення іноземної мови у неможливому ВНЗ, а також досить стислі часові рамки, що передбачені навчальним планом і програмою для вивчення іноземної мови, вимагають удосконалення підхо-

дів до організації самостійної роботи курсантів та більш виваженого й ретельного добору засобів навчання та дидактичних матеріалів. Методичне забезпечення самостійної роботи потребує [4, с. 25]:

- розробки методів роботи;
- підготовки необхідної документації;
- методичного керівництва;
- аналізу результатів тощо.

Як показує досвід, великий освітньо-виховний потенціал в опануванні іноземної мови має самостійна робота з підготовки курсантів до участі у “дискусіях” та “круглих столах”. Такі форми самостійної роботи з іноземної мови рекомендується проводити на просунутому етапі навчання (3–5 курси), коли курсанти володіють достатнім рівнем розуміння іншомовного матеріалу та самостійністю у набутті знань. Самостійна підготовка до дискусій та “круглих столів”, на нашу думку, закріпить уже сформовані на початкових етапах навчання іноземної мови навички іншомовної комунікації (читання, письмо, мовлення та аудіювання), отже, забезпечить формування на високому рівні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сектору безпеки України. Саме тому вважаємо доцільною розробку навчально-методичного комплексу з підготовки дискусій та “круглих столів”. Обраний матеріал має відповідати темам, що вивчаються згідно з програмою, і максимально імітувати ситуації професійної іншомовної комунікації майбутніх фахівців сектору безпеки України.

Дискусією (від лат. *discussio* – дослідження, розгляд, розбір) називають такий публічний спір, метою якого є роз’яснення та зіставлення різних точок зору, пошук, виявлення справжньої думки, знаходження правильного вирішення суперечливого питання. Участь у дискусії – складний інтелектуальний процес, що передбачає вільне й лаконічне висловлення власної аргументованої думки.

Метою проведення навчальних дискусій є розвиток критичного мислення курсантів, формування їхньої комунікативної культури та культури ведення дискусій. Виокремимо характерні риси дискусій:

- навчальна дискусія стимулює ініціативність курсантів, розвиває їхнє мислення;
- дискусія будується не просто на висловленнях, а на змістовно спрямованій самоорганізації учасників, тобто їхній здатності звертатись один до одного для поглибленого та різнобічного обговорення ідей, точок зору, проблеми;
- ведучий дискусії має задати тон для обговорення, вислухати різноманітні точки зору, зуміти вийти за межі безпосередньої поданої ситуації для стимулювання висловлень;
- навчальна дискусія поступається поясненню (викладенню матеріалу викладачем) за ефективністю передачі інформації, однак є більш ефективною для закріплення знань, творчого осмислення вивченого матеріалу.

У світовому педагогічному досвіді отримала поширення низка прийомів організації обміну думками, які є згорнутими формами дискусії. До них належать [4, с. 81]:

- “круглий стіл” – бесіда, у якій на рівних бере участь невелика група курсантів (до п’яти осіб), відбувається обмін думками між членами групи та з усією “аудиторією”;
- “засідання експертної групи” (“панельна дискусія”) – спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи (4–5 курсантів з визначеним заздалегідь головою) та обговорення доповіді (досить стислої), в якій кожен доповідач висловлює свою позицію;
- “форум” – обговорення, що нагадує “засідання експертної групи”, під час якого ця група обмінюється думками з “аудиторією”;
- “симпозіум” – більш формалізоване порівняно з попереднім обговорення, під час якого учасники виступають з повідомленнями, що виражають їхні точки зору, після чого відповідають на запитання аудиторії;
- “дебати” – формалізоване обговорення, побудоване на основі виступів учасників – представників двох протилежних команд-суперників та заперечень до цих виступів. Прикладом такого обговорення є “британські дебати”, що нагадують процедуру обговорення проблемних питань Великої Британії;
- “судове засідання” – обговорення, що імітує обговорення справи у суді, де чітко розподіляються ролі всіх учасників.

Організація зустрічей курсантів за “круглим столом”, де зазвичай продумуються 1–3 питання з метою вироблення спільної думки, є педагогічно виправданою, доводить свою ефективність з пізнавальної та виховної точок зору. “Круглий стіл” – бесіда, у якій “на рівних” бере участь невелика група (близько 5 осіб), під час якої відбувається обмін думками як між ними, так і з “аудиторією”. Викладач пропонує курсантам висунути тему, що їх цікавить, та сформулювати питання для обговорення. Відібрані відповіді передають “гостю” або ведучому “круглого столу” для підготовки до виступу та обміркування відповідей. Щоб засідання “круглого столу” проходило активно і зацікавлено, необхідно організувати обмін думками та підтримувати атмосферу вільного обговорення. Підготовка “круглого столу” або дискусії передбачає виконання таких завдань:

- 1) ознайомлення з базовим матеріалом за темою дискусії (наприклад, матеріал підручника, методичної розробки тощо);
- 2) розробка конспекту основного змісту запропонованої теми засідання “круглого столу”/дискусії;
- 3) складання плану-конспекту доповіді для обговорення на “круглому столі”/ дискусії;

- 4) підбір додаткових матеріалів відповідно до пунктів плану доповіді (доречно використовувати матеріали журналів, газет, науково-популярних видань, енциклопедій тощо);
- 5) складання плану доповіді, використовуючи матеріали з декількох додаткових джерел;
- 6) диференційований аналіз проблеми на основі низки джерел інформації;
- 7) обговорення теми доповіді на консультації з викладачем;
- 8) підбір бібліографії за темою доповіді;
- 9) підготовка запитань до основного змісту доповіді;
- 10) аналіз матеріалу доповіді та підготовка проблемних ситуацій для обговорення під час “круглого столу”/дискусії;

11) підготовка ілюстративного матеріалу до пунктів доповіді (схеми, картинки, фотографії).

Під час самостійної роботи з підготовки навчальних дискусій курсантам доцільно ознайомитись із моделями мовного етикету: привітання, відкриття та ведення дискусії; використання загальноприйнятих мовних формул та кліше; надання та позбавлення слова; висловлення погодження, сумніву, заперечення; правильна постановка питання; особисте ставлення до теми дискусії; заключне слово; висловлення подяки.

Учасники дискусії мають бути досить проінформовані про предмет дискусії та володіти комунікативними навичками: підтримувати дискусію; з повагою приймати точку зору співрозмовника; аргументовано висловлювати власну думку.

Наведемо правила (рекомендації) щодо ведення дискусії: кожен виступаючий має висловлюватися об'єктивно; кожне висловлення має бути підкріплене фактами; під час обговорення необхідно надавати кожному учаснику можливість виступити; кожне висловлення має бути уважно розглянуте всіма учасниками дискусії; будь-який виступ мусить мати на меті роз'яснення різних точок зору та примирення тих, хто сперечається; висловлення мають бути лаконічними, слідувати чіткій логіці, необхідно уникати занадто довгих, розлогих виступів, говорити по суті; слід поводитися тактовно, бути толерантним до інших думок; вміти досягати консенсусу і приймати колективні рішення.

Ведучий дискусії має бути добре обізнаний з проблемою, темою обговорення; вивчити позицію та аргументи опонентів; не допускати відхилення розмови від предмета дискусії, заміни понять. Під час проведення дискусії ведучий відзначає активність чи пасивність аудиторії, оцінює відповіді, у разі необхідності аргументовано спростовує неправильні судження, доповнює неповні відповіді, підбиває підсумки за результатами обговорення, дякує за участь у дискусії.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цього напрямі. Отже, самостійна робота є ефективною формою навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців сектору безпеки України із вивчення іноземної мови за умови педагогічно правильної та обґрунтованої організації з боку викладача. Підвищення ефективності самопідготовки курсантів у процесі вивчення іноземної мови, на нашу думку, можна досягти шляхом застосування новітніх методів та технологій організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів, урахування особливостей вивчення навчальних дисциплін, оптимального поєднання самостійної аудиторної і позааудиторної роботи. Використання навчальних дискусій та “круглих столів” в організації самостійної роботи курсантів у процесі вивчення іноземної мови з дотриманням певних методичних рекомендацій не лише сприятиме формуванню їхньої іншомовної комунікативної компетентності, а й забезпечить подальший розвиток навичок самоосвіти. Перспективою подальших наукових розвідок є дослідження проблем, пов'язаних із розробкою навчально-методичного забезпечення з організації самостійної роботи з вивчення іноземних мов для майбутніх фахівців сектору безпеки України.

Використана література:

1. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Л. М. Журавська // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – № 2.2.
2. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : [навчальний посібник] / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – Київ, 1997. – 168 с.
3. Педагогические теории, системы, технологии : [учеб. для студентов высш. и сред. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям и направлениям] / И. Б. Котова и др. / под ред. С. А. Смирнова. – Москва : Академия, 2004. – 509 с.
4. Скулиш Є. Д. Організація та методи самостійної роботи курсантів і слухачів : [навчально-методичний посібник] / Є. Д. Скулиш, О. Р. Охременко. – Київ : Наук.-вид. відділ НА СБ України, 2012. – 171 с.
5. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. – Київ, 2005. – 23 с.

References:

1. Zhuravska L. M. Kontseptualni umovy upravlinnia samostiinoiu robotoiu studentiv u VNZ / L. M. Zhuravska // Osvita ta upravlinnia. – T. 3. – 1999. – № 2.2.
2. Moroz O. G. Pidhotovka maibutnogo vchutelia: zmist ta orhanizatsia : [Navchalnyi posibnyk] / O. G. Moroz, V. O. Slastonin, N. I. Filipenko. – Kyiv, 1997. – 168 s.
3. Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii : [ucheb. dlia studentov vyssh. i sred. ucheb. zavedenii, obuchaiushchikhsia po ped. spetsialnostiam i napravleniam] / I. B. Kotova i dr. / pod red. S. A. Smirnova. – Moskva : Akademia, 2004. – 509 s.

4. Skulysh Ye. D. Orhanizatsia ta metodu samostiinoi roboty kursantiv i slukhachiv : [navchalno-metodychni posibnyk] / Ye. D. Skulysh, O. R. Okhremenko. – Kyiv : Nauk.-vyd. viddil NA SB Ukrainy, 2012. – 171 s.
5. Yagelska N. V. Metodyka orhanizatsii samostiinoi robotu studentiv z anhliiskoi movy z vykorystanniam movnoho portfelia : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Kyivskii natsionalnyi lnhvistychnyi universitet. – Kyiv, 2005. – 23 s.

Гаркуша М. С., Миронова И. Н. Организация самостоятельной работы будущих специалистов сектора безопасности Украины в процессе изучения иностранного языка профессиональной направленности

В статье рассмотрены особенности организации самостоятельной работы будущих специалистов сектора безопасности Украины в процессе изучения иностранного языка профессиональной направленности. Осуществлен анализ самостоятельной работы как важной составляющей учебно-познавательной деятельности и самообразования будущего специалиста. Представлены виды, формы и средства самостоятельной работы, которые используются в высшем специальном учебном заведении. Предложены возможности оптимизации процесса изучения иностранного языка, в частности путем усовершенствования организации самостоятельной работы курсантов на примере разработки методических рекомендаций по подготовке дискуссий и “круглых столов”. Охарактеризованы основные подходы к проведению учебных дискуссий и “круглых столов”.

Ключевые слова: самостоятельная работа будущих специалистов сектора безопасности Украины, изучение иностранного языка профессиональной направленности, формирование иноязычной коммуникативной компетентности, учебно-познавательная деятельность курсантов, виды, формы и средства самостоятельной работы, учебно-методические рекомендации по подготовке дискуссий и “круглых столов”.

Harkusha M. S., Myronova I. M. Organization of the future security sector of Ukraine specialists' individual work in the process of their professional foreign language studying

The article deals with peculiarities of organization of the future security sector of Ukraine specialists' individual work in the process of their professional foreign language studying. The individual work as an important component of the future specialists' educational and cognitive activities and self-education is analyzed in the paper. Types, forms and means of individual work used in the higher special educational institution are represented. The possibilities of the optimization of foreign language studying process are outlined, in particular by means of improving of the cadets' individual work organization, as exemplified by elaboration of methodological recommendations on discussions and “round tables” preparation. Main approaches to training discussions and “round tables” performance are characterized in the article.

Key words: individual work of the future security sector of Ukraine specialists', learning of professional foreign language, formation of foreign communicative competence, cadets' educational and cognitive activities, types, forms and means of individual work, methodological recommendations on discussions and “round tables” preparation.

УДК 378.03

Гармаш О. М.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті порушено проблему підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи в закладах середньої освіти. Визначено та охарактеризовано структуру підготовки вчителів іноземних мов, яка складається із загальної та професійної (ініомовної (фахової), психолого-педагогічної, методичної, педагогічної практики, науково-дослідної роботи) підготовки. Наголошено на важливості випереджального характеру професійної підготовки педагогів та формуванні сучасного інструментарію компетентностей, які будуть спрямовані на розвиток і підтримку особистісних інтересів кожної дитини.

Ключові слова: вчитель іноземних мов, тьютор, компетентність, педагогічна освіта, професійна підготовка, освітні тенденції, кваліфікація, академічна мобільність.

Ключовою реформою освіти України за останнє десятиріччя став перехід від школи формальних знань на все життя до Нової школи, пріоритетом якої є формування в учнів життєво необхідних умінь та якостей, як-от: математична та інформаційна грамотність, володіння рідною та іноземними мовами, креативність, комунікабельність, відповідальність, здатність творчо вирішувати проблеми та будувати власну індивідуальну освітню (у процесі неперервного самонавчання), а в майбутньому і професійну траєкторії, здатність працювати в команді тощо. Важливою ланкою в успішній реалізації реформи освіти є професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти в якісно новій площині та готовність їх до здійснення професійних обов'язків з урахуванням особистісних інтересів, нахилів та потреб дітей, які будуть здобувати повну загальну середню освіту в НУШ.

Справедливо зауважено І. Зязюном, що з “іменем учителя пов'язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводитирем у майбутнє” [7, с. 24–31]. Від якості

професійної підготовки майбутніх учителів залежить якість освіти та розвиток держави в цілому, тому важливо, щоб учнів ХХІ століття вчив учитель ХХІ століття [15, с. 50].

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов була в центрі уваги багатьох науковців, що підтверджується кількісним та якісним аналізом захищених дисертаційних досліджень, публікаціями в періодичних наукових виданнях. Питання історії та філософії освіти розкрито в наукових працях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Креміна, В. Лугового; професійна підготовка педагогічних кадрів у вищій школі була предметом дослідження О. Дубасенюк, О. Пехоти, О. Семеног, С. Сисоєвої; сучасний стан та проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов було досліджено В. Безлюдною, Н. Бориско, Л. Зенею, О. Ковтун, Р. Лопатич, О. Місечко, С. Ніколаєвою, В. Черниш, Л. Шевкопляс, Л. Шуппе тощо.

Мета статті – розкрити та узагальнити важливі концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

Неперервна педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов здійснюється за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, другим (магістерським) рівнем вищої освіти, а також через систему підвищення рівня професійної компетентності в аспірантурі, докторантурі та через стажування й самоосвіту. В результаті опанування освітньої програми рівня “бакалавр” заклад вищої освіти присвоює студенту освітню кваліфікацію “бакалавр освіти”, професійну кваліфікацію “вчитель іноземної мови (рівень базової середньої освіти) та зарубіжної літератури”. В результаті опанування освітньої програми рівня “магістр” заклад вищої освіти присвоює студенту освітню кваліфікацію “магістр освіти”, професійну кваліфікацію “викладач основної іноземної мови та зарубіжної літератури, вчитель другої іноземної мови”.

Освітні послуги з підготовки вчителів іноземних мов надають: педагогічні коледжі, що входять у структуру закладів вищої освіти державної або комунальної форм власності, педагогічні (лінгвістичні) інститути/університети, класичні університети [9, с. 5]. Така широка профілізація різних за виконанням специфічних функцій типів закладів вищої освіти до підготовки вчителів іноземних мов не може не мати певних наслідків.

Як відзначає І. Зязюн, якщо раніше професійна підготовка була привілеєм педагогічних інститутів, то зараз педагогічні інститути отримують статус педагогічних університетів, педагогічні університети, своєю чергою, трансформуються у класичні [6, с. 106] і в результаті цього “розмиваються контури сконцентрованості колишньої вищої педагогічної школи на майбутній професійній діяльності; ослаблюється спрямованість на педагогізацію всіх компонентів освітньо-професійної університетської підготовки; відбувається звуження ролі й обсягу дисциплін, що забезпечують професійно-педагогічну підготовку; втрачає своє традиційне значення методична підготовка як здатність передавати свої предметні знання; як абітурієнти, так і випускники таких університетів дезорієнтуються щодо можливостей свого подальшого працевлаштування” [8, с. 138–139].

Ми погоджуємось з Н. Бориско [3, с. 10], О. Пехотою [11, с. 48], що негативними наслідками підготовки вчителів іноземних мов стало нашарування традицій підготовки філологів на підготовку вчителя через надмірну філологізацію навчального плану і як результат – несприйняття педагогіки студентом як особисто значимої сфери професійної діяльності.

Узагальнюючи наукові погляди щодо структури підготовки вчителів іноземних мов [9, с. 6; 14, с. 17] і відповідно до положень Болонської декларації, відображених у законодавчій базі України [12], ми виділили такі складники: загальна підготовка та професійна підготовка (іншомовна (фахова), психолого-педагогічна, методична, науково-дослідна робота та педагогічна практика).

Загальна підготовка має на меті формування у майбутнього фахівця базових універсальних компетентностей та особистісних якостей, які допоможуть студенту у професійній та соціальній діяльності.

Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов має більш складну структуру. Розглянемо її. Іншомовна (фахова) підготовка реалізується в період повного циклу навчання для спеціальностей, де іноземна мова перша та починаючи з другого курсу, якщо іноземна мова – друга спеціальність.

Головна мета вивчення іноземної мови як спеціальності – формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності, яка складається з мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетентностей тощо. Мовна підготовка відбувається згідно із “Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти” та встановлює порогові рівні володіння іноземною мовою для бакалавра – перша іноземна мова рівень B2, друга іноземна мова – рівень B1, на освітньому рівні “магістр” – перша іноземна мова C1, друга іноземна мова B2 [4].

Психолого-педагогічна та методична підготовка проводяться в формі розв’язання практичних педагогічних, психологічних та методичних задач та квазіпрофесійних ігор. Випереджальним у напрямі методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи в старшій профільній школі є дослідження Л. Зені [5, с. 206–207], яка теоретично обґрунтовує та експериментально доводить ефективність введення спецкурсів для студентів починаючи з III курсу, під час яких вони набувають відповідних компетентностей до інтегрованого викладання іноземної мови з іншими предметними галузями, як-от: хімія, економіка, хореографія, екологія тощо.

Змістом педагогічної практики стає на III курсі спостереження за освітнім процесом у закладах середньої освіти та виконання практичних завдань з психології, педагогіки та методики навчання іноземних мов й практика вожатим у літніх оздоровчих, мовних та пришкольницьких таборах, а на IV курсі – реалізація освітнього процесу з використанням технології навчання іноземних мов, які розроблені студентом-практикантом під керівництвом викладачів закладів вищої освіти [9, с. 8]. Цінність педагогічної практики полягає в тому, що в процесі неї відбувається моделювання практичної діяльності учителя іноземних мов у реальних умовах.

Науково-дослідна робота є одним із важливих компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця (О. Артеменко, Т. Дерев'янка, В. Прошкін, Л. Суценко). Значним у цьому аспекті є дослідження В. Прошкіна, який під науково-дослідною роботою студентів розуміє діяльність, що виражена в самостійному творчому дослідженні. Автор відзначає, що під час написання власної роботи студент опановує основи професійної творчої діяльності, методи, прийоми і навички виконання науково-дослідної роботи, розвивається його креативність, самостійність, здатність швидко орієнтуватися в соціально-економічних ситуаціях [13, с. 21].

Важливою у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземних мов є реалізація права на академічну мобільність. Ми погоджуємось з В. Андрущенко, що “академічну мобільність варто розуміти як дієвий інструмент для випередження суперечностей, насамперед міжкультурного характеру, що можуть виникати в суспільстві доби глобалізації. За цих умов сучасний учитель – учитель для об’єднаної Європи – мусить мати досвід академічної мобільності, щоб поставати в ролі активного транслятора цінностей взаєморозуміння та толерантності в умовах інтенсивної міжкультурної комунікації, транслюючи потенціал розуміння іншого як Іншого, а не ворожого чи чужого, прагнучи мінімізації суперечностей, відстоюючи ідею можливості розв’язання будь-яких конфліктів у раціональній площині” [1, с. 10].

Під час академічної мобільності майбутні вчителі іноземних мов мають можливість удосконалити іншомовну комунікативну компетентність, ознайомитись з культурними надбаннями та реаліями іншої нації, перейняти досвід кращих європейських та світових освітніх (педагогічних) практик. Як показує практичний досвід, в українських закладах вищої освіти академічна мобільність майбутніх учителів іноземних мов реалізується в межах академічних програм DAAD, Fulbright Ukraine, Erasmus+, та, на жаль, має поки що індивідуальний характер.

Система підготовки педагогів у закладах вищої освіти завжди має випереджати час, поєднуючи традиції з вимогами життя у XXI столітті. В “Атласі професій” відображено зміни в освіті та професії “вчитель”, з якими ми зіткнемося найближчим часом, як-от: сучасний педагог має продемонструвати, окрім високого рівня сформованості загальних та професійних компетентностей, здатність “створювати освітні траєкторії, супроводжувати учня з освітньою траєкторією, розробляти online-курси, розробляти та супроводжувати освітні online-платформи, розробляти ігрові практичні інструменти і методики або ігрові світи, розробляти програми навчання та перенавчання дорослих” тощо. Освітніми трендами може стати поява таких професій у галузі освіти, як розробник інструментів навчання станів свідомості, ігропедагог, розробник освітніх траєкторій, тренер з mind-фітнесу, організатор проектного навчання, ігромайстер, модератор, тьютор [2].

У Концепції Нової української школи (2016 р.) [10] також наголошено на важливості змін у пріоритетах професійної діяльності вчителя: перехід до педагогіки партнерства, налагодження стійкого зворотного зв’язку в триаді “вчитель – учень – батьки”, врахування особистісних потреб та інтересів кожного учня, тьюторська підтримка та супровід особистісного розвитку. Однак відсутність вищезазначених професій, які можуть стати актуальними найближчим часом, у нормативних державних документах України унеможливорює підготовку до них та офіційне визнання в рамках інституційної освіти. А отже, робить недопустимим введення окремих штатних посад, як, наприклад, “тьютор”, “ментор” у закладах освіти державної форми власності.

На нашу думку, вирішення цієї проблеми можливе через формування сучасних компетентностей у майбутніх педагогів за рахунок варіювання змісту професійно значущих для вчителя обов’язкових дисциплін та окремих блоків дисциплін за вибором.

Висновки. Таким чином, враховуючи вищезазначене, ми можемо дійти висновку, що підготовка учителів іноземних мов є складним системним безперервним процесом набуття в інституціональних рамках професійно необхідних компетентностей, особистісних та професійних якостей та має складну архітектуру. З огляду на важливість формування готовності майбутніх педагогів до роботи в Новій українській школі, перспективу подальших досліджень вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування тьюторської компетентності на прикладі вчителів іноземних мов.

Використана література:

1. Андрущенко В. Академічна мобільність в українському просторі вищої освіти : реалії, виклики та перспективи розвитку / В. Андрущенко, Д. Свириденко // Вища освіта України. – 2016. – № 2. – С. 5–11.
2. Атлас професій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://profatlas.com.ua/catalog/obrazovanie/> (дата звернення: 09.01.2019). – Назва з екрана.
3. Бориско Н. Ф. Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2018. – № 1. – С. 9–20.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : [монографія] / Л. Я. Зеня. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2011. – 436 с.
6. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал. – Ченстохова–Київ : АІД, 2006. – № VIII. – С. 105–115.
7. Зязюн І. А. Світоглядна парадигма освіти / І. А. Зязюн // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2003. – Вип. 5. – С. 24–31.
8. Мисечко О. Професійно-педагогічна підготовка у класичному університеті : історія протистояння “за” і “проти” / О. Мисечко // Вісник Львівського університету. – 2017. – Вип. 32. – С. 138–154.

9. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1996. – № 3–4. – С. 5–10.
10. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. – Київ, 2016. – 34 с.
11. Пехота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови : концепція, зміст, модель, перспективи розвитку / О. М. Пехота // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. – Миколаїв, 2002. – Вип. 7. – С. 47–52.
12. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html (дата звернення 13.01.2019). – Назва з екрана.
13. Прошкін В. В. Теоретико-методичні основи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти”. – Луганськ, 2014. – 47 с.
14. Шкільний вчитель нового покоління : допроектне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014) / під кер. В.О. Іваніщева. – Київ : “Ленвіт”, 2014. – 61 с.
15. Hafsan J. Teacher of 21st century: characteristics and development / J. Hafsan // Research on Humanities and Social Sciences. – 2017. – Vol. 7 (9). – P. 50–54.

References:

1. Andrushchenko V. Akademichna mobilnist v ukrainskomu prostori vyshchoi osvity : realii, vyklyky ta perspektyvy rozvytku / V. Andrushchenko, D. Svyrydenko // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2016. – № 2. – S. 5–11.
2. Atlas profesii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://profatlas.com.ua/catalog/obrazovanie/> (data zvernennia: 09.01.2019). – Nazva z ekrana.
3. Borysko N. F. Problemy mizhkulturnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv i vykladachiv inozemnykh mov / N. F. Borysko // Inozemni movy. – 2018. – № 1. – S. 9–20.
4. Zahalnoevropeiskii rekomendatsii z movnoi osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / za zah. red. S. Yu. Nikolaieva. – Kyiv : Lenvit, 2003. – 273 s.
5. Zienia L. Ya. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do navchannia inozemnykh mov uchniv profilnoi shkoly : [monohrafiia] / L. Ya. Zienia. – Horlivka : Vyd-vo HDPIIM, 2011. – 436 s.
6. Ziaziun I. A. Protsesty modernizatsii suchasnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini / I. A. Ziaziun // Profesiina osvita: pedahohika i psykhohohii: polsko-ukrainskyi zhurnal. – Cheshstokhova-Kyiv : AJD, 2006. – № VIII. – S. 105–115.
7. Ziaziun I. A. Svitohliadna paradyhma osvity / I. A. Ziaziun // Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity : zb. nauk. prats. – 2003. – Vyp. 5. – S. 24–31.
8. Mysechko O. Profesiino-pedahohichna pidhotovka u klasychnomu universyteti : istoriia protystoiannia “za” i “proty” / O. Mysechko // Visnyk Lvivskoho universytetu. – 2017. – Vyp. 32. – S. 138–154.
9. Nikolaieva S. Yu. Kontsepsiia pidhotovky vchytelia inozemnoi movy / S. Yu. Nikolaieva // Inozemni movy. – 1996. – № 3–4. – S. 5–10.
10. Nova ukrainska shkola : kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly / za zah. red. M. Hryshchenko. – Kyiv, 2016. 34 s.
11. Piekhot O. M. Suchasni pidkhody do pedahohichnoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy : kontsepsiia, zmist, model, perspektyvy rozvytku / O. M. Piekhot // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky. – Mykolaiv, 2002. – Vyp. 7. – S. 47–52.
12. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html (data zvernennia: 13.01.2019). – Nazva z ekrana.
13. Proshkin V. V. Teoretyko-metodychni osnovy intehratsii nauково-doslidnoi ta navchalnoi roboty v universytetskii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv : avtoref. dys. ... dok. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity”. – Luhansk, 2014. – 47 s.
14. Shkilnyi vchitel novoho pokolinnia : doproektne bazove doslidzhennia (berezen 2013 – berezen 2014) / pid ker. V.O. Ivani-sheva. – Kyiv : “Lenvit”, 2014. – 61 s.
15. Hafsan J. Teacher of 21st century: characteristics and development / J. Hafsan // Research on Humanities and Social Sciences. – 2017. – Vol. 7 (9). – P. 50–54.

Гармаш Е. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков как педагогическая проблема

В статье затронута проблема подготовки будущих учителей иностранных языков к работе в учреждениях среднего образования. Определена и охарактеризована структура подготовки учителей иностранных языков, которая состоит из общей и профессиональной (иноязычной (специальной), психолого-педагогической, методической, практики, научно-исследовательской работы) подготовки. Подчеркнута важность опережающего характера профессиональной подготовки педагогов и формирования современного инструментария компетенностей, которые будут направлены на развитие и поддержку личных интересов каждого ребенка.

Ключевые слова: учитель иностранных языков, тьютор, компетентность, педагогическое образование, профессиональная подготовка, образовательные тенденции, квалификация, академическая мобильность.

Garmash O. M. Professional preparation of the future teachers for foreign languages as a pedagogical problem

In the article it is raised the problem of preparation of the future teachers of foreign languages for the work in secondary education institutions. It is determined and characterized the preparation structure of the teachers of foreign languages, which consists of general and professional (foreign language (for special propose), psychological and pedagogical, methodical, practice, research work) part. It is emphasized the importance role of the pre-eminent nature of the teachers' professional preparation and the formation of modern tools of competences, which will be aimed at the development and support of the personal interests of each child.

Key words: teacher for foreign languages, tutor, competence, pedagogical education, professional preparation, educational trends, qualification, academic mobility.

УДК 378.1+65

Горнініч Т. І.

ТРАДИЦІЇ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В США

У статті обґрунтовано необхідність вивчення досвіду США в організації медичної освіти як країни, яка однією з перших у світі заявила про свою націленість на підвищення якості й ефективності системи вищої освіти. Доведено, що управління – це процес, під час якого формується інституційна і державна політика щодо вищої освіти. Аналіз літератури, пов'язаної з управлінням освітою, дав можливість розділити її на три напрями залежно від розуміння цього процесу: перший – управління процесом освіти (у деяких авторів – навчання, виховання або формування особистості); другий – управління освітніми організаціями; третій напрям – управління системами (програмами, проектами) освіти. Проаналізовано основні інструменти забезпечення ефективності управління вищою освітою. Виокремлено головні особливості управління медичною освітою в США.

Ключові слова: управління, вища освіта, медична освіта, якість освіти, США, Конституція США, децентралізованість, інтегративність, автономія.

Проблеми, пов'язані з реформуванням системи вищої освіти, згідно з високими стандартами якості та управлінням якістю освіти, стають провідними в теорії педагогіки. Водночас процес розвитку управління вищою освітою відбувається повільно і супроводжується багатьма труднощами, проблемами і суперечностями. У зв'язку з цим об'єктивною потребою вирішення назрілих проблем у галузі управління вищою освітою в Україні стає вивчення і трансформація досвіду країн, що лідирують у цій сфері. США одними з перших у світі заявили про свою націленість на підвищення якості й ефективності системи вищої освіти. Особливу увагу привертають досягнення цієї країни в галузі управління якістю вищої, зокрема, медичної освіти, де протягом десятиліть розробляється і реалізується ідея орієнтації всіх ланок освіти на людину та її потреби.

Проблемам управління вищою освітою присвячено розвідки М. Братко [3], І. Андрощук [2], І. Прохор [5], О. Поступної [4]. Натепер спроби дослідити особливості управління медичною освітою, зокрема в США, залишаються нечисельними, що підсилює актуальність пропонованої статті.

Мета розвідки полягає у дослідженні особливостей управління медичною освітою в США.

Якість підготовки лікарів у США залежить від нерозривного зв'язку, взаємодії та співпраці державних, професійних і соціальних суб'єктів вищої освіти. США одними з перших розпочали реформування системи освіти, і сучасний стан свідчить про низку позитивних зрушень. Для вдосконалення управління якістю вищої освіти в Україні інтерес становить американський досвід, що реалізується на технологічному рівні, який створює можливість для корекції спочатку поставлених цілей, змісту, способів взаємодії, пошук і застосування гнучких і раціональних рішень.

Визначимо коло концептуально-методологічних проблем і запитань, які, на нашу думку, є найбільш важливими і перспективними для забезпечення успішної реалізації та вдосконалення управління освітою і які будуть розглянуті нижче. До них відносяться: парадигмальні підстави управління; системність і збалансованість управління з позицій повноважень його суб'єктів, функцій, що реалізуються ними; системні підстави управління, перш за все його циклічність, відповідність принципам взаємодії компонентів; результативність, ефективність управління в його соціальному, економічному, педагогічному та організаційному вимірах [9].

Управління – це процес, під час якого формується інституційна і державна політика щодо вищої освіти (щоденне управління університетом відбувається відповідно до цієї політики). Управління залучає у взаємодію дві організаційні сили: перша – це влада, яка має юридичну силу командувати і керувати. Друга сила – це вплив, який здатний формувати політику і змінювати поведінку індивідумів (а значить, і установ), не вдаючись до влади, але залучаючи вправність, контроль інформації, сусідство (з тими, хто при владі) або вміння переконувати.

Проблематика управління освітою через свою складність є міждисциплінарною. Її розгляд може і має базуватися на теоретичному, концептуально-методологічному базисі педагогіки, теорії управління, праксеології, системології, соціології та інших наукових дисциплін.

У контексті аналізу особливостей управління вищою освітою в США доречним є визначення суті поняття менеджменту. У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі проблемам менеджменту в галузі освіти, а також аналізу різних організаційно-управлінських аспектів освітньої діяльності присвячено значну кількість праць. Однак велика кількість робіт з цієї тематики, не зважаючи на те, що їхні автори формують заявлену в дослідженні тему як аналіз управлінських процесів, зводяться або до виявлення позитивних результатів власних педагогічних практик з яскраво вираженою емпірично-описовою домінантою, або до поверхневого пояснення того, що слід вважати управлінням в освітніх організаціях (при цьому, як правило, автори зосереджують увагу виключно на одній з ланок освітнього процесу – школі чи університеті), роз'яснення сенсу категорій і понять, пов'язаних з питаннями управління в освіті, конструювання таблиць, зразкових планів, графіків, схем тощо.

Проаналізована література, пов'язана з управлінням освітою, може бути умовно розділена на три напрями: перший – управління процесом освіти (у деяких авторів – навчання, виховання, або формування

особистості); другий – управління освітніми організаціями; третій напрям – управління системами (програмами, проектами) освіти.

Менеджмент у сфері освіти – це специфічна галузь управлінських наук, що увібрала в себе витoki педагогіки, психології, соціології управління, менеджменту і маркетингу. Освітній менеджмент має свою специфіку і властиві тільки йому закономірності. Професійні знання про менеджмент зумовлюють усвідомлення управліннями, пов'язаними з освітою, трьох різних інструментів управління:

- 1) організації, ієрархії управління, при цьому основний засіб тут – вплив на людину зверху за допомогою мотивації, планування, організації, контролю, стимулювання тощо;
- 2) культури управління, тобто розроблених і визнаних суспільством, організацією, групою людей цінностей, соціальних норм і установок, особливостей поведінки;
- 3) ринку, ринкових відносин, тобто відносин, заснованих на рівновазі інтересів продавця і покупця [6].

Ефективність управління в сфері освіти полягає в злагодженому функціонуванні освітніх організацій для надання якісної освіти в умовах реальної економіки шляхом реалізації ідеї безперервної освіти, розширення можливості вибору учнем траєкторії освіти в умовах зниженої мобільності.

Зупинимося на детальному розгляді основних особливостей управління вищою освітою в США. Фундаментальною особливістю управління вищою освітою в США є її децентралізованість.

Критерієм оцінки централізації чи децентралізації управління освітою є те, на якому рівні приймаються суттєві управлінські рішення, якими повноваженнями і якою автономією володіють місцеві органи освіти й освітні установи, чи управління здійснюється обраними або адміністративно призначеними органами, чи беруть участь в управлінні на різних рівнях представники вчителів, батьків, роботодавців, профспілок та громадськості.

Відомо, що Сполучені Штати Америки – країна з децентралізованим державним управлінням. Щодо освіти можна також сказати, що і сама система освіти в США, і її фінансування, і управління нею є децентралізованими. По-перше, в США немає єдиної національної системи освіти, а є освітні системи штатів, що володіють багатьма загальними рисами, проте й мають істотні відмінності. По-друге, федеральний уряд і федеральні органи освіти відіграють певну роль в управлінні освітою в країні, але головні управлінські функції здійснюються не федеральними органами освіти, а органами освіти штатів і місцевими органами освіти, в тому числі в питаннях змісту освіти.

Такий характер управління освітою в США можна пояснити тим, що історично більшість соціальних послуг у США розвивалася в межах діяльності місцевого муніципального керівництва, яке завжди відігравало головну роль в освіті, охороні здоров'я, культурі тощо. Такий розподіл повноважень в освіті між федеральною владою, владою штатів і місцевими органами пов'язаний з історичними особливостями формування законодавства в галузі освіти в США.

Законодавчою основою розподілу повноважень в управлінні освітою слугують Конституція США та відповідні акти Конгресу, а також конституції штатів і статuti, що видаються законодавчими зборами штатів. Конституція США, яку було прийнято 1787 року, не містила положення про соціальне право громадян на освіту чи зобов'язання організації такої соціальної діяльності федеральним урядом [10]. У 1791 р. було прийнято Десяту поправку до Конституції, яка встановлювала, що “повноваження, не надані цією Конституцією Сполученим Штатам і не заборонені для окремих штатів, зберігаються відповідно за штатами або за народом” [7]. Це важливе положення Конституції трактується як таке, що надає право кожному штату на законодавчу діяльність у соціальній сфері. Оскільки відповідальність за освіту взагалі не згадується в Конституції США, то вона законодавчо покладається на штати. Таким чином, кожен штат має право приймати законодавчі акти в галузі освіти, створювати і розвивати свою освітню систему, найбільш підходящу для конкретних місцевих умов і відповідно до інтересів і потреб жителів штату, за дотримання конституційних гарантій, прав і привілеїв громадян США [1, с. 180].

Конституції штатів – основне джерело законів про освіту в США – хронологічно створювалися пізніше, ніж федеральна Конституція. Тому в них роль урядів штатів у забезпеченні і розвитку освіти на їхніх територіях визначається чітко і детально.

Крім федеральної конституції і конституцій штатів, питання освіти (зокрема, і управління освітою) регулюються численними спеціальними федеральними законами, прийнятими з різних питань Конгресом США. Ці акти Конгресу зібрані в “Зводі законів Сполучених Штатів” у розділі 34, присвяченому освіті. Звід законів перевидается щорічно з доповненнями станом на 1 липня, оскільки Конгрес США щорічно приймає багато законів, зокрема з питань освіти [13].

По-перше, особливості управління розвитком освітньої системи США в нових економічних умовах визначаються місцем, яке посідає освіта в сучасному суспільному розвитку, а саме тим, що освіта перетворюється на одну з найбільш масштабних і важливих сфер людської діяльності, яка найтіснішим чином переплетена з усіма іншими сферами суспільного життя: економікою, політикою, сферами як матеріального виробництва, так і духовного життя. По-друге, особливості управління сучасною системою освіти США принципово визначаються тим станом, в якому в останні десятиліття перебуває сфера освіти у країні, а саме станом експоненціального розширення, що супроводжується періодичними кризовими явищами і пошуками шляхів виходу з кризи. Ці пошуки мають як теоретичний, так і практичний характер. Під час цих пошуків проявляються основні риси нової освітньої системи.

Характерною особливістю управління сучасною освітньою системою в США є подальший розвиток принципу автономності навчальних закладів, можливостей самостійно визначати основні характеристики освітнього процесу, зокрема методи і технології викладання, структуру кадрового потенціалу, джерела фінансування, контингент студентів, у можливості в цілому забезпечувати якість освітнього процесу.

Основою управління в системі вищої професійної освіти в США є інтегративність різних рівнів освітнього менеджменту. Тому ми будемо представляти управління як процес впливу, а освітній менеджмент – як систему управління, в якій основними елементами виступають: менеджмент на рівні держави в сфері освіти, менеджмент на рівні міністерства, університетський менеджмент [12, с. 25].

Застосовуючи “управлінську піраміду” і співвідносячи її з вертикальними рівнями менеджменту в системі освіти, ми отримаємо три ланки управління вищою освітою США: вища ланка управління – менеджмент на рівні держави в сфері освіти (top-management); середня ланка управління – менеджмент на рівні міністерства (middle-management); нижча ланка – університетський менеджмент (first-management, або low-management). При цьому кожна ланка піраміди, своєю чергою, може представляти “внутрішню управлінську піраміду”, що складається з цих же ланок, але в межах конкретного рівня. Ефективність такої системи управління в системі вищої професійної освіти залежить від ступеня взаємозв’язку цих рівнів і їх нерозривності. А оцінка управлінських рішень на всіх рівнях втілюється в ефективності й успішності університетського менеджменту.

Окрім цього, управління вищою освітою в США в сучасних умовах зумовлює необхідність залучення до вирішення проблем освіти різних соціальних інститутів, головним чином сім’ї, а також перегляду ролі студентів у організації та підтримці процесу навчання. Роль студента визначається самостійним вибором освітньої траєкторії в досить диференційованому освітньому просторі, а також тим, що він бере участь в оплаті свого навчання. Сім’я в організації вищої освіти відіграє певну роль: а) якщо сім’я здатна оплачувати освіту, вона бере участь в її фінансуванні; б) беручи участь у виборі вищого навчального закладу, а також спеціальності для абітурієнта, вона певною мірою впливає на зміст освіти; в) беручи участь у дистанційному навчанні на базі телекомунікацій, сім’я сприяє створенню і формуванню навчального середовища [11, с. 118].

На рівні університетів управління в американській, особливо *приватній* вищій освіті, здійснюється органами, які зазвичай називаються опікунськими радами, що складаються з людей, що займають високе положення і часто володіють достатніми фінансовими ресурсами, щоб займатися благодійністю на користь ВНЗ і завдяки своєму соціальному становищу спонукати інших робити аналогічні пожертвування. Члени опікунської ради дуже часто є випускниками цих ВНЗ і діють законно на добровільних засадах, оскільки мають інтерес у розвитку коледжу або університету і авторитет, здобутий під час таких дій. Влада в державних ВНЗ подібним чином перебуває в руках правління, а не міністерств. Ці державні правління обираються безпосередньо або призначаються губернатором і схвалюються законодавчим органом штату. Такі правління представляють не тільки громадські інтереси, а й інтереси якогось конкретного коледжу або університету. Таким чином, правління представляють інтереси суспільства і держави перед ВНЗ, а також представляють інтереси ВНЗ перед державою – здебільшого для належного розподілу державних коштів.

Найважливіший обов’язок правління – призначати, зокрема із співробітників факультету, студентів і випускників – головного керівника (який називається “президентом” або “номінальним головою університету”) для підтримки й оцінки діяльності і делегувати такому керівникові всі виконавчі завдання. Правління захищає президента (який найчастіше призначається зі штату університету) від факультету. Так і у разі з державним ВНЗ правління захищає президента або номінального голову від системи влади штату. Водночас, незважаючи на свою обмежену владу, професорсько-викладацький склад коледжу або університету США має дуже великий вплив на розробку навчального плану, затвердження або скасування програм, розвиток факультету, академічних стандартів тощо. Проте головне завдання професорсько-викладацького складу, особливо в дослідницьких університетах, – забезпечити розвиток університету як у сенсі підвищення заробітної плати, так і придбання обладнання або обрання найбільш престижного академічного персоналу.

Більшість *державних* коледжів і університетів Сполучених Штатів управляються не одним правлінням, а є частиною мультикампусної системи: групи державних ВНЗ, в якій кожен має свою місію, академічні та інші програми, внутрішню політику і методики, а також головного операційного директора, якими управляє єдине правління за допомогою системного директора. Системний директор визначає широку системну політику, розподіляє громадські кошти серед ВНЗ (у межах, визначених державою), призначає керівника кампуса (за рекомендацією ради професорсько-викладацького складу), а також засновує, підтверджує або змінює місії і програми ВНЗ, що входять у систему [8, с. 148]. Інші ВНЗ з власними президентами або номінальними головами і вченою радою затверджують власний професорсько-викладацький склад, зараховують студентів, розробляють (відповідно до системної політики) власні програми, стандарти, навчальні плани, збільшують свої кошти за рахунок пожертвувань і контрактів на дослідження, розподіляють ці кошти (поряд із засобами держави і платою за навчання) серед різних конкуруючих відділень і спрямовують на різні потреби.

Висновки. Таким чином, у межах нашого дослідження ми розуміємо управління як процес, під час якого формується державна й інституційна політика щодо вищої освіти. Поняття управління є складним і багатовекторним, тому його розуміння можливе лише на міждисциплінарному рівні. З позицій педагогіки і праксеології управління вищою освітою є феноменом професійної діяльності, який, об’єднуючи загальнонаукові та специфічні прийоми, забезпечує ефективний моніторинг, координування та корекцію діяльності всіх рівнів вищої освіти.

Управління вищою медичною освітою в США має свої соціально, економічно, політично та культурно зумовлені особливості. До найбільш важливих рис управління вищою освітою США, які виробилися впродовж XX століття та закріпилися в XXI, відносимо децентралізованість. Будучи закріпленою юридично Десятою поправкою до Конституції США та Конституціями штатів, децентралізованість передбачає автономію навчальних закладів, можливість самостійно визначати основні характеристики освітнього процесу, зокрема, методи і технології викладання, структуру кадрового потенціалу, джерела фінансування, контингент студентів, самостійно обирати шляхи забезпечення якості освітнього процесу. Системність та інтегративність рівнів управління вищою освітою проявляється у взаємодії координації дій різних ланок вищої освіти.

Використана література:

1. Алферов Ю. С. Организация управления образованием в США / Ю. С. Алферов // Социально-политический журнал. – 1998. – № 3. – С. 179–194.
2. Андросчук І. М. Система управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.06 / І. М. Андросчук. – Київ: Державний вищий навчальний заклад “Університет менеджменту освіти”, 2018. – 414 с.
3. Братко М. В. Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04, 13.00.06 / М. В. Братко. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2018. – 598 с.
4. Поступна О. В. Механізми державного управління вищою освітою на регіональному рівні : автореф. дис. ... канд. наук з держ. управління : 25.00.02 / О. В. Поступна. – Харків: Харківський регіональний інститут державного управління, 2010. – 20 с.
5. Прохор І. П. Тенденції в управлінні приватною вищою освітою України в умовах європейської інтеграції : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.06 / І. П. Прохор. – Київ: Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти, 2015. – 319 с.
6. Шамсутдинов Р. И. Менеджмент в образовательной деятельности / Р. И. Шамсутдинов, Н. А. Баранова. – 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Economics/6_123780.doc.htm
7. Amendments to the Constitution of the United States of America– Discover U.S. Government Information [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/GPO-CONAN-1992/pdf/GPO-CONAN-1992-7.pdf>
8. Barr M. J. Budgets and Financial Management in Higher Education / M. J. Barr, G. S. McClellan. – Hoboken, New Jersey: Jossey-Bass, 2018. – 240 p.
9. Bush T. Theories of Educational Leadership and Management / T. Bush. – New York: SAGE Publications Ltd, 2010. – 232 p.
10. Constitution of the United States: Primary Documents in American History – Library of Congress – Mode of access: <https://guides.loc.gov/constitution>
11. Fitch P. A Guide to Leadership and Management in Higher Education / P. Fitch, B. van Brunt. – London: Routledge, 2016. – 216 p.
12. Thrupp M. Educational Management In Managerialist Times / M. Thrupp, R. Willmott. – London: Open University Press, 2003. – 256 p.
13. Title 34 Education / Electronic Code of Federal Regulations. – Mode of access: https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=a8c6d29336a78365abcea9ba1c8e845c&mc=true&tpl=/ecfrbrowse/Title34/34tab_02.tpl

References:

1. Alferov Yu. S. (1998). Organizatsiia upravleniia obrazovaniem v SShA [Organization of Education Management in the USA]. // Sotsialno-politicheskii zhurnal. № 3. P. 179–194 [in Russian].
2. Androschuk I. M. (2018). Systema upravlinnia profesiinym rozvytkom vykladachiv kafedr menedzhmentu universytetiv Respubliki Polshcha [System of professional development of the teachers of management departments in the universities of the Republic of Poland]: dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.06. Kyiv : Derzhavnyi vyshchyi navchalnyi zaklad “Universytet menedzhmentu osvity”. 414 p. [in Ukrainian].
3. Bratko M. V. (2018). Teoretychni i metodychni zasady upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v osvitniomu seredovyshchi universytetskoho koledzhu [Theoretical and methodological principles of management of professional training of specialists in the educational environment of university college]: dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04, 13.00.06. Kyiv : Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. 598 p. [in Ukrainian].
4. Postupna O. V. (2010). Mekhanizmy derzhavnoho upravlinnia vyshchoiu osvitoiu na rehionalnomu rivni [Mechanisms of state administration of higher education at the regional level]: avtoref. dys. ... kand. nauk z derzh. upravlinnia : 25.00.02. Kharkiv : Kharkivskiy rehionalnyi instytut derzhavnoho upravlinnia. 20 p. [in Ukrainian].
5. Prokhor I. P. (2015). Tendentsiiv upravlinni pryvatnoiu vyshchoiu osvitoiu Ukrainy v umovakh yevropeiskoi intehratsiiv [Trends in the management of private higher education in Ukraine in conditions of European integration]: dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.06. Kyiv : Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut vyshchoii osvity. 319 p. [in Ukrainian].
6. Shamsutdynov R. Yu. (2013) Menedzhment v obrazovatelnoi deiatelnosti [Management in educational activity] – Retrieved from: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Economics/6_123780.doc.htm (last accessed: 31.01.2019) [in Russian].
7. Amendments to the Constitution of the United States of America (1789). Discover U.S. Government Information – Retrieved from: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/GPO-CONAN-1992/pdf/GPO-CONAN-1992-7.pdf> (last accessed: 31.01.2019) [in English].
8. Barr M. J., McClellan G. S. (2018). Budgets and Financial Management in Higher Education. Hoboken, New Jersey: Jossey-Bass. 240 p. [in English].
9. Bush T. (2010). Theories of Educational Leadership and Management. New York: SAGE Publications Ltd. 232 p. [in English].
10. Constitution of the United States: Primary Documents in American History (1787). Library of Congress – Retrieved from: <https://guides.loc.gov/constitution> (last accessed: 31.01.2019) [in English].
11. Fitch P., van Brunt B. (2016). A Guide to Leadership and Management in Higher Education. London: Routledge. 216 p. [in English].

12. Thrupp M., Willmott R. (2003). Educational Management In Managerialist Times. London : Open University Press. 256 p. [in English].
13. Title 34 Education (2018). Electronic Code of Federal Regulations – Retrieved from : https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=a8c6d29336a78365abcea9ba1c8e845c&mc=true&tpl=/ecfrbrowse/Title34/34tab_02.tpl (last accessed: 31.01.2019) [in English].

Горпинич Т. И. Традиции управления системой медицинского образования в США

В статье обоснована необходимость изучения опыта США в организации медицинского образования как страны, которая одной из первых в мире заявила о своей нацеленности на повышение качества и эффективности системы высшего образования. Доказано, что управление – это процесс, в ходе которого формируется институциональная и государственная политика в отношении высшего образования. Анализ литературы, связанной с управлением образованием, дал возможность распределить ее на три направления в зависимости от понимания этого процесса: первый – управление процессом образования (у некоторых авторов – обучением, воспитанием или формированием личности); второй – управление образовательными организациями; третье направление – управление системами (программами, проектами) образования. Проанализированы основные инструменты обеспечения эффективности управления высшим образованием. Выделены главные особенности управления медицинским образованием в США.

Ключевые слова: управление, высшее образование, медицинское образование, качество образования, США, Конституция США, децентрализованность, интегративность, автономия.

Horpinich T. I. Traditions of the management of the system of medical education in the USA

The given article substantiates the need to study experience of the USA in organization of medical education as a country that was one of the first in the world to declare its focus on improving the quality and efficiency of higher education system. It has been proved that management is a process in which institutional and state policy is formed in relation to higher education. Analysis of the literature related to the management of education, made it possible to divide it into three directions, depending on the understanding of this process: the first direction implies the management of the educational process (in some authors – training, education, or personality formation); the second – the management of educational organizations; the third direction – the management of systems (programs, projects) of education. The main tools for ensuring the efficiency of management of higher education have been analyzed. The main features of medical education management in the USA have been singled out.

Key words: management, higher education, medical education, quality of education, USA, Constitution of the USA, decentralization, integrity, autonomy.

УДК 811.161.2'243'373

Гроховська Т. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ РИТОРИЧНОЇ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглянуто особливості вивчення української риторичної термінології на заняттях з української мови як іноземної. Запропоновано прийоми семантизації терміноодиночок. Проаналізовано розряди українських риторичних термінів, які стосуються логічних, лінгвістичних та психологічних законів словесного оформлення думки, майстерності проголошення усного слова на заняттях з української мови як іноземної.

Описані загальні тематичні розряди риторичних термінів, що входять до складу риторичної терміносистеми. Висвітлено прийом семантизації, який використовують на всіх етапах вивчення української мови як іноземної, зазначивши, що цей прийом найбільш ефективний на початковому етапі навчання української мови як іноземної. Визначено, що ефективним прийомом семантизації фахової лексики може бути переклад лексичної одиниці рідною мовою іноземця, причому тлумачення семантики терміна українською мовою доречне на основному та завершальному етапах вивчення мови.

Ключові слова: риторичні терміни, тематичний розряд, семантизація, терміносистема.

З огляду на поглиблення міжнародних зв'язків, збільшення кількості у вишах України іноземних студентів зросла потреба у розробленні методики викладання риторичної лексики в іншомовній аудиторії. Риторика як наука про ораторське мистецтво формувалася впродовж багатьох століть і частково змінювала предмет свого дослідження. Сучасна інтерпретація риторики включає до предмета її дослідження різні аспекти системної мисленнєво-мовленнєвої діяльності і визначає риторику як комплексну науку, яка перебуває на стику багатьох інших дисциплін (філософії, логіки, психології, літературознавства, лінгвістики, етики, сценічної майстерності). Тому для риторичної термінології характерна інтерференція термінів із багатьох суміжних галузей знання. Термінологічні одиниці, які внесені до сучасної риторики з інших наук, проходять спеціалізацію в субмові теорії ораторського мистецтва, змінюючи своє місце в системі, зв'язки з іншими поняттями, дефініції.

Отже, мета нашої статті – дослідити українські риторичні терміни (далі – УРТ), які стосуються логічних законів формулювання думки; лінгвістичних законів словесного оформлення думки; психологічних аспектів

мовного спілкування; майстерності проголошення усного слова на заняттях з української мови як іноземної (далі – УМІ).

На нашу думку, ознайомлювати студентів-іноземців з УРТ потрібно на всіх етапах вивчення української мови, адже це допомагає чужоземцям глибше проникнути в понятійне поле терміноодиноць, усвідомити їхні системні зв'язки, знайти відповідники в інших мовах, зокрема рідній, навчитись грамотно висловлюватися.

У науковій літературі нині є велика кількість дефініцій терміна. Для такого багатоаспектного поняття неможливо сформулювати єдину повну дефініцію, а мають існувати, як справедливо зазначають автори підручника “Терминоведческие проблемы редактирования”, “лінгвістичні, логічні, наукознавчі тощо визначення поняття “термін” [7, с. 19]. Однак і в лінгвістиці наявні різні підходи до вивчення термінології.

В основу визначення поняття “термін” у працях більшості мовознавців покладено думку, що терміни – це слова, які вживаються у спеціальних сферах людської діяльності певними групами людей [13, с. 11]. В інших аспектах лінгвістичні дефініції терміна переважно відрізняються. Наприклад, А. Герд, Б. Головін [3, с. 101; 4, с. 49] у визначенні терміна одночасно задають його лінгвістичну структуру (“слово або словосполучення”). В. Даниленко зазначає, що термін мусить мати дефініцію [5, с. 8]. М. Марусенко вбачає особливість терміна у його обов'язковій віднесеності до спеціального тексту. Галузеві термінології в курсі УМІ ставали предметом дослідження О. Андрес (спортивна термінологія), О. Кровицької (історична лексика), З. Куньч (науково-технічна термінологія), П. Луня (термінологія конституційного права), І. Процик (релігійна лексика), Н. Яніцької (соматична лексика).

У наукових статтях мовознавців семантику окремих термінів описано в контексті вирішення лінгводидактичних проблем. Наприклад, А. Бронська уклала реєстр термінів із методики викладання української мови як іноземної, якими має володіти будь-який викладач УМІ, щоб бути підготовленим до виконання професійної діяльності. Термінологічний мінімум, який виділила авторка, містить 643 терміноодиноці [2, с. 208].

У дослідженні ми будемо користуватися таким робочим визначенням риторичного терміна: *риторичний термін* (або *термін ораторського мистецтва*) – це слово або словосполучення, співвіднесене з риторичним поняттям, яке функціонує в риторичній терміносистемі і виконує номінативну або дефінітивну функції та вимагає дефініції. У складі риторичної терміносистеми виділяють такі найзагальніші тематичні розряди риторичних термінів:

- 1) власне риторичні;
- 2) риторико-логічні;
- 3) риторико-лінгвістичні;
- 4) риторико-психологічні;
- 5) риторико-театральні;
- 6) риторико-філософські;
- 7) риторико-етичні;
- 8) риторико-літературознавчі;
- 9) риторико-юридичні.

Власне риторичні терміни стосуються проблем жанрово-стильової класифікації красномовства, питань підготовки промови та її структури. Тут розрізняють такі види красномовства: монологічне, соціально-побутове, академічне, судове, військове, лекційно-пропагандистське, торгове, дипломатичне, церковно-богословське. Так, залежно від міри підкованості оратора до виступу виділяють *підготований монолог* та *імпровізацію*; залежно від функціональних особливостей промови виділяють *світську промову* (політичну, судову, святкову, прощальну, поминальну, вітальну) і *духовну промову* (проповідь). Як правило, кожна промова передбачає наявність трьох найважливіших частин: *вступ, основна частина, висновки*.

Тематичний розряд *риторико-логічних термінів* стосується вербального мислення і тих законів, які забезпечують ефективність цього виду мислення, а також прагматичного аспекту процесу аргументації і насамперед такої функції цього процесу, як переконання. Аналізований розряд термінів поділяють на такі тематичні групи: *загальні поняття логіки* (закон тотожності, закон достатньої підстави, закон виключеного третього) з відповідними термінами, що називають поняття, відображені у цих законах; а також назви таких загально логічних понять: *аксіома, апорія, теорема, постулат, поняття, метод, контраст, аспект*.

Риторико-лінгвістичні терміни охоплюють різні аспекти звукової організації публічного мовлення (артикуляція, акцентуація, позиційні особливості звуків, орфоенія, фізіологія мовлення); номінації понять *структура слова, граматичні категорії, частини мови, словосполучення, речення, текст*.

Риторико-психологічні терміни поєднують у собі термінологічні одиниці, що стосуються емоційно-чуттєвої сфери життєдіяльності людини, яка активно впливає на вербальне мислення і від якої залежить ефективність ораторської діяльності. Це назви почуттів та емоцій, які характеризують найрізноманітніші реакції слухача на виступ оратора: *ажіотаж, агресивність, антипатія, апатія, відчай, віра, втіха, гнів, гордість, екстаз, радість, розуміння, скептицизм* тощо. До цієї групи також прийнято зараховувати назви почуттів та психологічних рис самого оратора: *комунікабельність, людяність, наполегливість, натхнення, геніальність, зосередженість, товарищескість, екстраверт, інтроверт* тощо.

Риторико-театральні терміни охоплюють дві тематичні групи: методи вимови (*мітинговий метод, публічний, розмовний, декламаційний*) та зовнішній вигляд оратора (*міміка, усмішка, жести, хода*).

Тематичний розряд *риторико-філософських термінів* включає номінації понять, що стосуються об'єктивного світу (*система, структура, об'єктивна істина, неправда, тотожність, гармонія, дисгармонія, нейтралітет, новаторство*) та людини (*уява, уявлення, сприйняття, враження, воля, відчуття, галюцинація, упередження, світогляд, фантазія, оптимізм*).

Риторико-етичні терміни об'єднують номінації, які визначають поведінку суб'єкта, особливо мовленнєву, та, умови, які впливають на її результативність. Серед термінів цього розряду виділяють загальноетичні терміни (*етикет, мораль, звичай*) та терміни, що стосуються манер поведінки (*звичка, навичка, мотив поведінки*).

Риторико-літературні терміни охоплюють назви понять, що стосуються малих літературних форм, які можуть бути включені до тексту промови з метою зацікавлення слухачів (*автобіографія, анекдот, авторський відступ – ліричний, філософсько-публіцистичний, історичний, портрет, притча, ремарка*).

До *риторико-юридичних термінів* належать такі поняття, що стосуються правових особливостей судового красномовства: *адвокат (захисник), прокурор (обвинувач), відповідач, обвинувачений, апеляція, захисна промова, суд, судові дебати, юстиція* тощо.

У практиці навчання мови як іноземної найчастіше використовують комплекс прийомів, зважаючи на основні лінгводидактичні вимоги до семантизації нових лексичних одиниць, а саме: науковість, ефективність прийомів семантизації в певній ситуації та функціональність. Для засвоєння спеціальної термінології іноземними студентами потрібно урізноманітнювати способи семантизації, зважати на рівень знань української мови, етап навчання та склад слухачів. Невідомі чужоземним студентам терміни краще подавати разом з дефініцією та пояснювати лексичне значення слів.

Семантизаційний прийом, який використовують на всіх етапах вивчення української мови як іноземної, – це вказівка на словотвірну цінність слова. На основі словотвірного ланцюжка можна продемонструвати процес включення семантики твірного слова в похідне і, виявивши різницю у їхній словотвірній структурі, спробувати з'ясувати специфіку лексичного значення: *текст-текстологія-текстологічний; реалізм-реаліст-реалістичний*. Ефективним прийомом семантизації фахової лексики може бути переклад лексичної одиниці. У лінгводидактиці поширена точка зору, що переклад необхідний там, неможливі інші прийоми семантизації [5, с. 3]. Цей прийом найбільш ефективний для початкового етапу навчання УМІ. Перекладають здебільшого рідною мовою іноземця або використовують мову-посередник. Прямий переклад може бути допоміжним у навчанні іноземних студентів риторичних термінів.

Найпоширенішим прийомом семантизації є тлумачення значення. Залежно від етапу навчання використовують рідну мову іноземця, мову-посередник або українську мову як іноземну. Тлумачення семантики терміна українською мовою доречне на основному та завершальному етапах напр.: *гіпотеза* – “наукове положення, висновок, що пояснює певні явища дійсності на основі припущення; будь-яке припущення, здогад” [1, с. 73].

Процес терміноутворення – це такий різновид словотвірної процедури, який відрізняється від звичайного словотвору переважанням певних компонентів і композиційних моделей. Вдало створений компонент термінологічної системи стає зразком для створення інших компонентів цієї системи, суть яких відповідає суті взірцевого поняття. Тому у терміносистемі з'являються ряди номінацій, створених за єдиною структурною моделлю. Серед риторичних термінів-дериватів виділяють два типи структурних моделей: префіксальний і суфіксальний.

Найпоширенішим в українській риторичній термінології є суфіксальний тип структурних моделей, який використовує як питомі, так і запозичені суфікси.

Так, моделі типу *основа дієслова + -анн(я); основа дієслова + -енн(я); основа дієслова + -інн(я); основа дієслова + -нн(я)* продуктивні для віддієслівних дериватів із загальним значенням опрідметненої дії, процесу та утворюються не лише від українських основ, а й від інтернаціональних терміноелементів: *читання, хвилювання, спростування, формулювання, твердження*.

Терміни типу *основа дієслова або іменника + -аці(й/а); основа дієслова або іменника + -ці(й/а)* творяться тільки від інтернаціональних основ і називають у терміносистемі риторики здебільшого опрідметнені дії, процеси: *метафоризація, діалогізація, асиміляція, популяризація, рубрикація, мотивація* тощо.

Моделі *основа іменника + -ик(а); основа іменника + -ік(а)* – продуктивні для дериватів із значенням “галузь науки, науковий напрям”: *логістика, лінгвістика, логіка*.

Також однією із найпродуктивніших є модель *основа прикметника + -ість*, адже на її основі побудовано близько 30 % усіх питомих термінів-однослів. Терміни, утворені за допомогою суфікса -ість, мотивуються якісними і відносними прикметниками та виражають властивість певних ознак у предметі. Формант -ість може поєднуватися як із власно мовною основою (*образність, щирість, цікавість, текучість, сполучуваність, швидкість, стислість, байдужість, упевненість, доречність, дохідливість*), так і з інтернаціональною твірною основою (*активність, тривалість, емоційність, масовість, лаконічність, дублетність, ефективність, універсальність, оригінальність*).

Окрім названих моделей, для номінації діячів використовуються інтернаціональні моделі на -ист (-іст): *пропагандист, стиліст, стенографіст і -тор: декламатор, оратор, репетитор, ритор, лектор*.

Терміни, побудовані за моделлю *основа відносного прикметника + -изм(-ізм)*, мають значення “риса, властивість”: *патріотизм, максималізм, оптимізм, песимізм, скептицизм, мелодраматизм*. Деякі з таких

утворень співвідносні із назвами осіб на *-ист (-іст)*: *оптимізм-оптиміст, пуризм-пурист*. Однак елемент *-изм (-ізм)* є продуктивним у розряді риторико-лінгвістичних термінів, які означають назви лексичних одиниць обмеженого вживання: *оказіоналізм, арготизм, професіоналізм, архаїзм, неологізм, інтернаціоналізм, жаргонізм, діалектизм* тощо.

Менш продуктивним, зате досить поширеним є терміноелемент *-ізм (-азм)* у назвах риторичних фігур: *плеоназм, евфемізм, паралелізм, діалогізм*.

Процес вивчення риторичної термінології ускладнює те, що у повсякденному спілкуванні іноземні студенти не використовують української терміної лексики.

Використана література:

1. Академічний словник української мови : в 11 томах. – Том 2. – 1971. – С. 73.
2. Бронська А. Теоретичні основи методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних : [монографія]. – Редакція “Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України”. – Київ, 2002. – С. 208.
3. Герд А. Терминология – унификация или стандартизация. // Бюлетень НТИ. – Серия 2. – 1976. – С. 101.
4. Головин Б. Введение в языкознание. – Москва, 1972. – С. 49.
5. Даниленко В. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – Москва, 1977. – С. 8.
6. Дергачева Г. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. Москва, 1983.
7. Квитко И., Лейчик В., Кабанцев Г. Терминоведческие проблемы редактирования. – Львов, 1976. – С. 19.
8. Куньч З. Українська риторична термінологія: історія і сучасність : [монографія]. – Видавництво Національного університету “Львівська політехніка”. – Львів, 2006.
9. Куньч З. Риторичний словник. Рідна мова. – Київ, 1997.
10. Панько Т. Українське термінознавство: [підручник]. – Видавництво “Світ”. Львів, 1994.
11. Процик І. Презентація нової лексики в лінгводидактиці для чужоземців. // Теорія і практика викладання української мови : збірник наукових праць. Випуск 2. – Львів, 2007. – С. 24–30.
12. Симоненко Л. Українська наукова термінологія: стан та перспективи розвитку. Українська термінологія : збірник наукових праць. – Випуск IV. – Київ, 2001. – С. 3–8.
13. Суперанская А., Подольская Н., Васильева М. Общая терминология. – Вопросы теории. – Москва, 1989.

References:

1. Akademichnyj slovnyk ukrainskoj movy: v 11tomah. – Tom 2. – 1971. – S. 73.
2. Bronska A. Teoretichni osnovy metodichnoj pidgotovky vkladachiv ukrainskoji ta roslyskoji mov yak inozemnih : [monografija]. – Redaktsija “Byuletenya Vischoji atestatsijnoji komisiji Ukrainy”. – Kyiv, 2002. – S. 208.
3. Gerd A. Terminologiya – unifikatsiya ili standartizatsiya. // Byuleten NTI. Seriya 2. – 1976. – S. 101.
4. Golovin B. Vvedenie v yazykoznanie. – Moskva, 1972. – S. 49.
5. Danilenko V. Russkaya terminologiya: Opyit lingvisticheskogo opisaniya. – Moskva, 1977. – S. 8.
6. Dergacheva G. Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo na nachalnom etape obuchenija. – Moskva, 1983.
7. Kvitko I., Lejchik V., Kabantsev G. Terminovedcheskie problemy redaktirovaniya. – Lvov, 1976. – S. 19.
8. Kunch Z. Ukrainska ritorichna terminologija: Istorija i suchasnist’ : [monografija]. – Vidavnitstvo Natsionalnogo universitetu “Lvivska politechnika”. – Lviv, 2006.
9. Kunch Z. Ritorichnij slovník. Ridna mova. – Kyiv, 1997.
10. Panko T. Ukrainske terminoznavstvo: [pidruchnik]. – Vidavnitstvo “Svit”. – Lviv, 1994.
11. Protsik I. Prezentsiia novoyi leksiki v lingvodidaktitsi dlya chuzhozemtsiv. // Teoriya i praktika vkladannya ukayinskoyi movi: zbirnik naukovih prats. Vipusk 2. – Lviv, 2007. – S. 24–30.
12. Simonenko L. Ukrayinska naukova terminologiya: stan ta perspektivi rozvitku. // Ukrayinska terminologiya : zbirnik naukovih prats. – Vipusk IV. – Kyiv, 2001. – S. 3–8.
13. Superanskaya A., Podolska N., Vasileva M. Obschaya terminologiya. – Voprosyi teorii. – Moskva, 1989.

Гроховская Т. В. Особенности применения украинской риторической лексики на занятиях по украинскому языку как иностранному

В статье рассматриваются особенности изучения украинской риторической терминологии на занятиях по украинскому языку как иностранному. Предлагаются приемы семантизации терминологических единиц. Анализируются разряды украинских риторических терминов, касающихся логических, лингвистических и психологических законов словесного выражения мысли, мастерства усного изложения слова на занятиях по украинскому языку как иностранному. Описаны общие тематические разряды риторических терминов, входящих в состав риторической терминосистемы. Освещены приемы семантизации, которые используют на всех этапах изучения украинского языка как иностранного, отметив, что этот прием наиболее эффективен на начальной стадии изучения украинского языка как иностранного. Определено, что эффективным приемом семантизации профессиональной лексики может быть перевод лексической единицы на родной язык иностранца, причем толкование семантики термина на украинском языке уместно на основном и заключительном этапах изучения языка.

Ключевые слова: риторические термины, тематический разряд, семантизация, терминологическая система.

Grokhovska T. V. The peculiarities of use of the Ukrainian rhetorical terminology while teaching Ukrainian as a foreign language

The article deals with the features of the study of Ukrainian rhetorical terminology on the classes of Ukrainian as a foreign language. The methods of semantization of terminological units are offered. The categories of Ukrainian historical terms are analyzed, which relate to logical, linguistic and psychological laws of verbal presentation of thought, the skill of speaking on the classes of Ukrainian as a foreign language. The general thematic categories of rhetorical terms making up a part of the rhetori-

cal terminology system are described. The semantic approach used at all stages of teaching Ukrainian as a foreign language is highlighted, noting that this approach is the most effective for the initial stage of teaching Ukrainian as a foreign language. It is determined that the translation of a lexical unit into the foreigner's mother language might be an effective method of semantization of professional vocabulary, moreover, the interpretation of the semantics of the term in Ukrainian is appropriate at the main and final stages of language learning.

Key words: rhetorical terms, thematic category, semantics, terminological system.

УДК 811.111:811.161.2'373

Давиденко А. О.

ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ ЛЮБОВ У ПАРЕМІЯХ НІМЕЦЬКОЇ, АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Ця стаття присвячена вивченню таких питань, як розгляд концепту "любов" на матеріалах англійської, української та німецької мов, властивості концепту, його синонімічне та антонімічне значення, структурація вибудовування певного семіотичного групування концепту за синонімами та антонімами, а також виявлення та встановлення порівняльно-історичних моментів концепту за синонімічним та антонімічним рядом; з'ясування зв'язку концепту із символами інших країн, виявленню лакун, аналіз явища концепту та поняття, розгляд поняттєвого субстрату концепту "любов"; з'ясування ролі тлумачних словників на основі їхнього зіставлення та аналізу концепту "любов", аналіз параміологічного ряду досліджуваних мов, розгляд сучасної когнітивної лінгвістики, її зв'язків з порівняльно-історичним мовознавством; дослідження поняття концепту та концептології як частини сучасної когнітивної лінгвістики; вивчення проблем репрезентації цього концепту з урахуванням концептуальної метафори та фреймового аналізу та дослідження концептуальних картин світу англосмовної та україномовної картин світу.

Ключові слова: лінгвістика, семіотика, концепт, паремія, концепція, концептологія, лінгвоконцептологія, репрезентація.

У нашій статті ми зупинимо увагу на різних підходах до аналізу загальних типових концептів, наприклад, "Віра. Надія. Любов" та більш конкретніше на "Любові". Спробуємо показати розвиткові можливості та властивості концептів у частині набуття ними коректних синонімічних та антонімічних значень, кореляцій та змін за порівняльним дослідженням їх використання у різних мовах, а також з можливістю структуризації початку вибудовування певного семіотичного групування концептів за синонімами та антонімами, за функціональними схемами їх мовних циркуляцій у різних країнах. Будемо намагатися найчастіше порівняльно-історичні моменти виявленого групування концептів за синонімами та антонімами зображувати у схемах, за допомогою котрих буде полегшуватися розуміння часу трансформації того чи іншого концепту, а також винаходження зв'язку концептів із символами інших країн, виявлення лакун, утворених, наприклад, з концептів-абревіатур та інше [1].

У сучасному науковому мисленні немає єдиного визначення терміна "концепт". Та це трапляється багато в чому тому, що як складне мовне та культурне явище він тісно пов'язаний з іншими поняттями, які необхідно пояснювати на індивідуальній основі.

Метою цієї статті є визначення взаємозв'язку між терміном і його спорідненими термінами – "термін", "слово", "сене", "образ", "символ" тощо – для кращого розуміння природи самої концепції концепту та її специфіки. Проте вчені часто намагаються їх диференціювати. Концепція є синтезом логічних, гносеологічних і пізнавальних аспектів. Розуміння того ж поняття базується на включенні його уявлень, образів і концепцій [1, с. 143]. Концепт і поняття – терміни певних наук. Термін найчастіше використовується в Росії. "Логіка, філософія і поняття – в математичній логіці. Культурологія в культурології", – зазначав Ю. Степанов [2, с. 4]. "На відміну від концепцій, поняття – це не просто мислення, а саме переживання", "вони є предметом емоцій, симпатій і антипатій, а іноді і натхнення" [2, с. 4]. "Концепція базується на повсякденному досвіді за допомогою методів звичайної формальної логіки. Концепція – засіб наукового аналізу і в межах жорсткіших логічних побудов", – говорить А. Соломоник [10, с. 131–133]. Зміст терміна включає в себе, але не обмежуючись цим, зміст концепту як терміна, він додає всі множинно-конотативні елементи іменника, що виявляється в їх сумісності (Л. Чернейко). Тому поняття є найвищим ступенем абстракції [3; 5]. Концепт – важлива одиниця психічного рівня, властива національним особливостям, – говорить Т. Вільчинська. Термін характеризується у своїх словах універсальністю [7, с. 4]. Ми поділяємо думку С. Маслової про відсутність чіткої межі між концептами та поняттями. За певних умов висловлюються слова [4, с. 9], а також ми вважаємо, що концептами є не всі поняття, а лише найскладніші і найважливіші з них.

Часто уявлення терміна в мові приписується слову [5, с. 28]. Багато вчених брали участь у дослідженні питання взаємозв'язку між концептом і мовою (Л. Грузберг, М. Алефіренко, Н. Мех, С. Воркачов, В. Левицький, М. Скаб та ін).

Розглянемо поняттєвий субстрат концепту “любов” через призму лексичних і графічних джерел. Поняття любові/гри є основними концепціями людини, які відображені в кожній мові. Для того щоб зрозуміти концептуальний субстрат концепцій Love в концепціях світу англomовних і україномовних народів, ми проаналізували визначення їх зі словників та ідей відомих фахівців. Х. Погосова каже, що “відчувати любов” – це здатність людини жити глибокими емоційними переживаннями або інтенсивними внутрішніми почуттями протягом тривалого періоду часу. Як складне поняття любов містить сукупність властивостей і залежне від ситуації об’єкта, суб’єкта і так далі. “Любов, що визначається як почуття, може виступати як почуття, емоції, емоційний стан або відчуття”. “Любов є емоційним станом, любов може бути виражена позитивними і негативними почуттями і має різні лексичні вирази” [9, с. 30–34].

Академічний тлумачний словник української мови дає таке визначення поняття “любов”: 1. Почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі; кохання (у 1 знач.) – Ізольдо! Ох, Ізольдо! Прийми любов мою! (Леся Українка, I, 1957, 410); Не бійся смутку, що пливе з великої любові, Ні вітру, що у серці рве Всі струни співакові (Максим Рильський, III, 1961, 56); В муках любові стою край вікна (Володимир Сосюра, I, 1957, 200);

2. Почуття глибокої сердечної прив’язаності до кого-, чого-небудь. І іменем твого сина, Твої скорбної дитини, Любов і правду рознесли [святії] По всьому світу (Тарас Шевченко, II, 1953, 323); Огнище те – любов до країни своєї, до свого народу (Михайло Коцюбинський, I, 1955, 169); // Глибока повага, шанобливе ставлення до людини. Коли вийшли на сцену зовсім юні мічурінці-комсомольці й піонери в піонерських галстуках – і повернули йому [І. В. Мічуріну], своєму дідуся, з любов’ю його яблука... – він тихо заплакав (Олександр Довженко, I, 1958, 499) [4];

Словник російської мови під редакцією Д. М. Ушакова (та ін.) так визначає поняття “любов” (Толковый словарь русского языка) (див. табл. 1):

Таблиця 1

Словники для аналізу концепту “любов”

Академічний тлумачний словник української мови	Тлумачний словник Cambridge International Dictionary of English	Словник Wordsmyth Dictionary Thesaurus	Словарь немецкого языка Я. и В. Гримм
1	2	3	4

1. Чувство, основанное на взаимном расположении, симпатии, близости (Братская любовь). Любовь к людям. // Такое же чувство, основанное на инстинкте (Материнская любовь). 2. Такое же чувство, основанное на половом влечении; отношения двух лиц, взаимно связанных этим чувством (Несчастливая любовь. Счастливая любовь. Неразделенная любовь. Платоническая любовь. Чувственная любовь. Пылать любовью. Страдать от любви). 3. Перен. Человек, внушающий это чувство (разг.) (Она была моей первой любовью). 4. Склонность, расположение или влечение к чему-нибудь (Любовь к искусству. Любовь к работе) [5].

Тлумачний словник *Cambridge International Dictionary of English* дає такі дефініції лексеми *love*:

1) to like another adult very much and be romantically and sexually attracted to them, or to have strong feelings of liking a friend or person in your family: I love you. Last night he told me he loved me. I’ve only ever loved one man. I’m sure he loves his kids.

2) to like something very much: She loves animals. I absolutely love chocolate. He really loves his job.

3) the feeling of liking another adult very much and being romantically and sexually attracted to them, or strong feelings of liking a friend or person in your family: “I’ve been seeing him over a year now”. “Is it love?” Children need to be shown lots of love. “I’m seeing Laura next week”. “Oh, please give her my love” (= tell her I am thinking about her with affection).

4) a person that you love and feel attracted to: He was the love of my life.

5) used as a friendly form of address: You look tired, love.

6) love means strong feelings of attraction towards and affection for another adult, or great affection for a friend or family member;

7) your love is a person that you love and feel attracted to. Love is also used as a friendly form of address;

8) strong liking for (Her love affair with ballet began when she was ten).

У словнику *Wordsmyth Dictionary Thesaurus* знаходимо такі дефініції лексеми *love*:

1) tender and passionate affection for another person;

2) deep and strong affection for a friend or relative;

3) strong interest or enjoyment, as for an activity;

4) a person, activity, or object for which one has intense affection or strong liking;

5) a sacrificial commitment, esp. in religious experience.

Вербальні репрезентації концепту любов в українській мові та love в англійській мають схожі структурні одиниці, але мають і суттєві відмінності. Загальне значення та розуміння властиве як носіям української, так і англійської мов: почуття потягу до представника протилежної статі, котре може відрізнятися залежно від сили та часу тривалості. Також співпав компонент концепту, який проявляється в формі зацікавленості до будь-якої діяльності.

Словарь немецкого языка Я. и В. Гримм указывает нам на то, что слово "Liebe" является исконно немецким словом, а также, что оно образовано от прилагательного "lieb" с добавлением флексии "-e".

Мы выделили следующие компоненты концепта "Liebe": "Nächstenliebe"; "Freundschaft"; "Zusammengehören"; "Sorge"; "Zuneigung"; "Gegenliebe"; "Treue"; "Lust"; "Anziehung"; "Glück"; "Glaube"; "Gute"; «Gnade», "Huld", "Ehre"; "Heil"; "Wunder"; "Leid", "Schmerz", "Qual"; "Haß"; "Habgier/Habsucht"; "Gewohnheit"; "Betrug/Täuschung, Einfalt"; "Wahnsinn"; "Angst"; "Schaden"; "Eifersucht".

Компонент "Näcstenliebe" является базисным и первоначальным компонентом концепта "Liebe": 1. Der Mensch verzehrt sich selbst in sich nur, der allein an fremde Menschen anstößt; aber brüderliche Liebe zaubert jeden Gram hinweg, und durch Gemeinschaft sind Gefahren als Genuss zu schätzen (Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm). 2. Unser Leben wird wärmer, wenn wir mehr Nächstenliebe an andere verschenken (Katja Heimberg, www.aporismen.de).

На відміну від німецької мови, в концепті любов не було ідентифіковано схеми "принесення в жертву". Частина значень наведених англійським тлумачним словником (любов як статевий потяг, потяг як тяга до чого-небудь) співпадає з українським варіантом, але англійський словник не виділяє ознак самовідданості любові [6]. Окрім того, склад концепту love не відображає ознак материнської любові. В англійських дефініціях при цьому часто згадується любов до членів родини та до друзів. У структурі англійського концепту love відсутні такі складники: поняття любові як любовних відношень (інтрига, роман, шури-мури); любов як предмет кохання, пристрасті (коханий, кохана).

Розглянемо синонімічні ряди репрезентації концептів love/любов в англійській та українській мовах. Синонімічний ряд, використаний для позначення концепту love в англійській мові представлений лексемами "affection, adoration, fondness, devotion, passion, like", в українській мові – це "кохання, любові, любові". Таким чином, в обох мовах у тлумаченні концепту love/любов найбільш часто вживаною є лексема "почуття", "affection".

У нашій роботі ми не знайшли відображення перцептивно-образної складової частини концептів любов/love у пареміях української та англійської мов. Тож перейдемо одразу до валоративної складової частини відображення концептів [7]. Проаналізувавши пареміологічний ряд англійської та української мов, робимо висновок, що репрезентація концептів love/любов дає змогу розкрити національно-культурну специфіку мов. У приказках та прислів'ях англійської мови виділяються такі ознаки концепту love:

1) Закохані втрачають здатність тверезо оцінювати оточуючі їх ситуації: love is blind, love your friend with his fault, one cannot love and be wise, love is blind as well as hatred.

2) Задля досягнення цілі (любові партнера) можна використовувати всі методи: all is fair in love and war, all strategies are fair in love.

3) Любов може подолати усі труднощі на своєму шляху: love will creep where it may not go, love conquers all, love knows no boundaries, love knows no season, love will find a way.

4) Відсутність матеріальних благ може вбити любов: when the poverty comes in at the door, love flies out of the window.

Когнітивні ознаки репрезентації концепту любов в українських пареміях:

1. Любов як бажання бути з коханим поряд, відсутність перешкод перед закоханими: Любов сильніша смерті; Любов, як перстень, не має кінця; До любові небоги нема далекої дороги.

2. Зовнішність не відіграє головної ролі: На любов і смак товариш не всяк;

3. Любов може причинити біль та страждання: Невесело в світі жити, як нема кого любити; Старого любить – тільки дні губить; Хто п'яницю полюбить, той вік собі згубить.

4. Любов – сильне почуття: Різні по вдачі – міцні на любов; В неї брови до любові, а устоньки до розмови. Старої любові й іржа не їсть; Так любить, як порох у оці; Так тебе люблю, що як не ваджу, то вдень спати не можу! Не втаїться кохання, як у мішку шило; Люблю свою любку, як голуб голубку! Любов – не пожежа, займеться – не згасиш [8–9].

5. Відсутність матеріальних благ не може вбити любов: Нужда у вікно, а любов у двері.

6. Бажання бути коханим/коханою: Коли любиш – так женись, а не любиш – відступись! Любиш – люби, а не любиш – не води. Нехай мене той займає, хто кохання в серці має!

Висновки. Таким чином, нами було прослідковано особливості репрезентації концептів love/любов у пареміях німецької, англійської та української мов. Незважаючи на схожість концептів love/любов, під час аналізу паремій було виявлено декілька відмінностей складників обраних концептів. Вивчення проблеми репрезентації цих концептів з урахуванням концептуальної метафори та фреймового аналізу становить перспективу подальшого дослідження концептів love/любов у пареміях та дослідженні концептуальних картин світу англійської та української мов.

Використана література:

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. / Бабушкин А. П. – Воронеж, 2014. – 104 с.
2. Волостных И. А. О лингвистической концепции эмоций / И. А. Волостных // Филология и культура : материалы IV Междунар. науч. конф. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2013. – 224 с.
3. Карасик В. Базовые характеристики концептов. Антология концептов / В. Карасик, Г. Слышкин. – Волгоград : Парадигма, 2005. – 243 с.

4. Кириченко Г. С. Нариси загального мовознавства : [навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.] : у 2 ч. / Г. С. Кириченко, С. В. Кириченко, А. П. Супрун; за ред. А. П. Супрун. – Київ: Видавничий Дім “ІнЮре”, 2008. – С. 5–14.
5. Кубрякова Е. С. Концепт. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. Кубрякова, В. Демьянков и др. – Москва : Изд-во МГУ, 2002. – С. 90–93
6. Подстрахова А. В. Англоязычная экспансия в современные европейские языки и проблемы перевода [Электронный ресурс] // Международный научно-практический (электронный) журнал INTER-CULTUR@L- 198 NET. 2006. Выпуск 5. Режим доступа : http://www.vfnglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v5/v5_index.htm (дата обращения: 11.08.2018)
7. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно- дискурсивній парадигмі лінгвістики. / Приходько А. М. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
8. Психологічна енциклопедія / [автор-упор. О. М. Степанов]. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Погосова К. О. Способы вербализации эмоций. // Объединенный научный журнал № 20. – Киев : Изд-во Фонда правовых решений. 2018. – С. 30–34.
10. Соломоник А. Философия знаковых систем и язык. – Минск, «МЕТ», 2002 г. – С. 131–133.

References:

1. Babushkin A. P. (2014) Tipy konceptov v lexiko-phraseologicheskoy semantike yazyka [Types of concepts in lexico-phraseological language]. Voronezh. –104 s. [in Ukrainian].
2. Volostnich Y. A. (2013) O lingvisticheskoy konceptyzy emotiy [About linguistic concepts of emotions]. Philologia y kultura. Tambow: IV mizhnarodna naukovo-praktichna konferentsiya TGU Derzhavina. – 224 s. [in Russian].
3. Karasik V. (2005) Bazovyye harakteristiki kontseptov. Antologiya kontseptov / V. Karasik, G. Slyishkin [The basic concept characteristic]. Volgograd : Paradigma. [in Russian]
4. Ky'ry'chenko G. S. (2008) Nary'sy' zagal'nogo movoznavstva:[navch. posib. dlya stud. filol. specz. vy'shh. navch. zakl.]: u 2 ch. / G. S. Ky'ry'chenko, S. V. Ky'ry'chenko, A. P. Suprun; za red. A. P. Suprun [The documentary of general language science]. Kyiv : Vy'davny'chy'j Dim “InYure”. [in Ukrainian].
5. Kubryakova E. S. (2002) Kontsept. Kratkiy slovar kognitivnyih terminov / E. Kubryakova, V. Demyankov i dr. [Concept: the short dictionary of cognitive terms]. Moskva : Izd-vo MGU. [in Russian] .
6. Podstrahova A. V. (2006) Angloyazychnaya ekspansiya v sovremennyye evropeyskie yazyiki i problemy perevoda [Elektronnyy resurs] [The anglicized expansion to the modern European languages and problems of translation] // The electronic research and practice magazine INTER-CULTUR@L – 198 NET. Vyipusk 5. [in Russian].
7. Prychodko A. M. (2008) Kontsepty y kontseptosystemy v kognitivno-dyskursyvnyi paradygmi lingvistyky [Concepts and conceptual systems in cognitive paradigm of linguistics]. Zaporizhzhya : Premyer, 332 s. [in Ukrainian].
8. Psy'hologichna ency'klopediya (2006) / [ed. O. M. Stepanov]. [The psychological encyclopedia]. Kyiv : Akademvy'dav. [in Ukrainian]
9. Pogosova K. O. (2018) Sposoby verbalizatsiy emotsiy [The ways of emotions verbalization]. Kyiv : Izdatelstvo fonda pravovich resheniy S. 30–34 (Obyedioniu nauchniy zhurnal № 20). [in Russian].
10. Solomonik A. (2002) Filosofiya znakovyih sistem i yazyk [The philosophy of language and alphabetical characters system]. Minsk, “MET”. [in Russian].

Давиденко А. А. Особенности репрезентации концепта любовь в паремиях немецкого, английского и украинского языков

Статья посвящается рассмотрению таких вопросов, как понятие концепта «любовь» на материалах английского, украинского и немецкого языков, особенности концепта, его синонимическое и антонимическое значение, структура построения определенного семиотического группирования концепта за синонимами и антонимами, а также выявление и установление сравнительно-исторических моментов концепта за синонимическим и антонимическим рядом; определение связи концепта с символами других стран, выявление лакун, анализ явлений концепта и понятия; рассмотрение определенного субстрата концепта “любовь”, определение роли толковых словарей на основе их сопоставления и анализирование концепта “любовь”, анализ парамитологического ряда исследуемых языков, рассмотрение современной когнитивной лингвистики, ее связь со сравнительно-историческим языкознанием, исследование понятия концепта и концептологии как части современной когнитивной лингвистики, изучение проблем репрезентации данного концепта, принимая во внимание концептуальную метафору и фреймовый анализ и исследование концептуальных картин мира англоязычной и украиноязычной картин мира.

Ключевые слова: лингвистика, семиотика, концепт, паремия, концепция, концептология, лингвоконцептология, репрезентация.

Davidenko A. O. Peculiarities of representantion concept love in notions of German, English and Ukrainian languages

Given article is dedicated to the following points, review the notion concept love on the material of the English, Ukrainian and German languages of concept peculiarities, its synonymyc and antonymic neaning, the structure of building particulsr semi-otic group of concepts by synonyms and antonyms, and also determining and using comparative-historical moments of concept by the synonymic and antonymic set; clarifying link of concept with the symbols of another countries, defining lacunes, analyzing phenomenon of the given concept and notion, take into account of the meaning concept love and its sense, clarifying the role of the dictionaries on the basis of its comparing and analyzing of concept love, using particular set of investigated languages, consider modern linguistics, its relationships with comparative-historical linguistics, investigating the notion of concept and conceptologyas as part of modern cognitive linguistics, studying the problems of representation of given concept regarding conceptual metaphor and framing analysis researching conceptual meaning of the English and Ukrainian picture of the world.

Key words: linguistics, semiotic, concept, notion, conception, conceptology, linguistic conceptology, representantion.

УДК 37.091.12(045)(477.82)

Денисенко Н. Г., Тараджук Д. О.

ФУНКЦІЇ ТЬЮТОРА ЯК ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті подане теоретичне обґрунтування наукової проблеми сучасного стану функціональності тьютора в системі професійної освіти. Визначено зміст понять “професійна освіта”, “тьютор”, “тьюторство”, “тьюторська система”. Основну увагу в роботі акцентовано на важливості впровадження функцій тьютора в освітній простір професійної освіти з метою удосконалення реалізації принципу індивідуалізації зі здобувачами освіти. Обґрунтовано ідею про те, що оволодіння майбутніми вихователями специфічними функціями тьютора забезпечить набуття навичок якісної професійної діяльності в системі професійної освіти. Авторами визначено власне бачення щодо переліку функцій тьютора в системі професійної освіти. Проаналізовано особливості виокремлення функцій тьютора в системі професійної освіти Франції та Великобританії. Автори доходять висновку про те, що сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх тьюторів передбачають впровадження принципу індивідуалізації у роботі зі студентами, а заклади освіти потребують формування нового покоління фахівців, здатних самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Оволодіння педагогами функціями тьютора забезпечить ефективне впровадження принципу індивідуалізації в умовах професійної освіти.

Ключові слова: тьютор, педагог, система освіти, професійна освіта, функція, супровід, індивідуалізація, освітня траєкторія.

Здобувачі освіти сучасного покоління потребують нових, інноваційних підходів до опанування майбутньою професією. Технократичний світ змінив як швидкість їхньої соціальної адаптації, так і пристрасть до нових технологій. Але методи та функції педагога вищої школи залишилися незмінними. Студенти не сприймають навчальний матеріал застарілого зразка, вони прагнуть особистісно орієнтованої моделі навчання, особам з особливими освітніми потребами важко впоратись з освітньою програмою не адаптованою відповідно до їхнього індивідуального розвитку. Саме педагог з функцією тьютора вправі подолати визначені вище проблеми.

Метою статті є теоретичний аналіз функцій тьютора в системі професійної освіти.

На сучасному етапі розвитку освіти в працях українських дослідників уже широко використовується термін “тьютор” як педагог дистанційного навчання (В. Кухаренко, Л. Каленіченко, Т. Койчева, А. Бойко). Більше робіт, присвячених проблемі тьюторів та тьюторства, бачимо у російських дослідників (Т. Ковальова, В. Максимов, Ю. Деражне, А. Зінченко, С. Змеєв та інші). У французьких дослідженнях проблемами ролі та значення тьютора, типології тьюторів, особливостям тьюторанта також займаються багато дослідників, серед них – Ф. Манжено, В. Глікман, Ж.-Ж. Кентен, Ж. Безьят, К. Селік, Ж.-Ф. Бурде, П. Ральпсон, Б. Деніс тощо. Результати досліджень, що розкривають окремі аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю, висвітлено в наукових працях Н. Денисенко, К. Крутій, Н. Лисенко, З. Плохій, Г. Підкурганної та ін. Вивчення вітчизняних досліджень показало, що предметом аналізу українських дослідників обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем тьюторства. Проблеми вивчення реалізації тьюторства в умовах школи присвятили свої наукові роботи такі дослідники, як: А. Адамський, Є. Волошина, С. Дерендяєв, Л. Долгова, А. Решетнікова, В. Конєв, Є. Ковриго, С. Мануйлова, Н. Михайлова, О. Плахотник, Н. Рибалкіна, М. Черемних, П. Щедровицький та інші.

У дисертаційних дослідженнях (Т. Жаровцева, О. Пехота, Т. Танько, Г. Троцько та ін.) визначено зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки та запропоновано різні моделі її реалізації. Сутності та різним аспектам тьюторства в педагогічній діяльності присвячені праці таких науковців, як: Е. Гордон, М. Іващенко, В. Кухаренко, Р. Морган, Ч. О’Мейлі, Дж. Понтічелл, Р. Шаран, Б. Шуневич та ін.

Незважаючи на значну кількість праць у зазначеному напрямі, проблема визначення функцій тьютора в системі професійної освіти досі залишається не досить вивченою, а отже, потребує додаткового обґрунтування.

У межах традиційного освітнього процесу головною ланкою забезпечення високої ефективності навчання є педагог, діяльність якого має високу соціальну значущість і посідає одне з центральних місць у державотворенні та формуванні духовної культури здобувачів освіти.

Щодо поняття “професійна освіта”, то є деякі розбіжності в трактовці цієї дефініції. Наприклад, М. Чобітько вважає, що “професійна освіта” є синонімом професійної підготовки і має розглядатися як “невіддільна складова частина єдиної системи народної освіти” [9]. Дослідники сучасності під “професійною освітою” розуміють “результат становлення й розвитку особистості” [11, с. 226], а однією з головних цілей професійної освіти є створення умов для оволодіння професійною діяльністю, одержання кваліфікації або ж здебільшого перекваліфікації для включення людини в суспільно корисну працю відповідно до її інтересів і здібностей.

Сучасний рівень професійної освіти вимагає розширення рольових функцій педагога, отже, на арені з’являється нова педагогічна позиція – тьютор. Є думка, що “тьюторство – це така педагогічна позиція, що займається випрацюванням зовнішньої форми дії. Тьютор супроводжує людину в її опануванні спосо-

бами нової діяльності” [11]. Тьютор, як ми бачимо, має бути супроводжувачем студента під час усього його навчання, допомагати йому отримувати диференційовану та індивідуалізовану освіту.

Проблемі місця та ролі викладача в сучасній системі освіти присвячена ціла низка праць [4; 5; 12]. Тьюторська позиція в них трактується неоднозначно. На думку більшості дослідників, тьютор – це нова спеціалізація діяльності вчителя, що реалізується в умовах дистанційної форми навчання [3, с. 14]. Тьютору властиві як традиційні функції педагога, так і нові, пов’язані з принципово новими умовами організації освітнього процесу. Виконання професійних завдань тьютора передбачає передусім реалізацію функцій: консультанта, що виявляється в інформуванні, наданні слухачам порад, інформаційній підтримці навчання; менеджера, яка реалізується в керівництві та мотивації слухачів, консультаціях та комунікаціях із ними; фасилітатора, що виражається в налагодженні та підтриманні інформаційних зв’язків і взаємодії між слухачами та іншими учасниками системи освіти, у врегулюванні різних проблем, розв’язанні конфліктів, адаптації слухачів до нових форм навчання.

Сенс тьюторства полягає в подоланні антропологічного дефіциту в освіті. Цей дефіцит створює брак “особистої присутності” людини в освіті; брак особистого й освітнього сенсу; брак відповідальності людини за свою освіту. Відомо, що тьюторська діяльність включалася в різні історичні контексти університетської освіти, зокрема, у середньовічних англійських університетах Оксфорді та Кембриджі тьюторська система навчання передбачала регулярні, індивідуально-групові заняття викладача-тьютора зі студентами, які були прикріплені до нього на весь період навчання в університеті. В Англії тьюторський метод навчання та виховання був визнаний надзвичайно ефективним; протягом XVII – XIX століть у стародавніх англійських університетах тьюторська система навчання стала провідною та зберегла свої позиції дотепер [5]. У сучасних західних університетах тьютор виступає як розробник освітніх проектів або програм, як консультант у сфері освітніх послуг.

Поняття “тьюторська система” також використовувалось, коли мали на увазі різноманітні форми спілкування між адміністрацією університету та студентами. Тьютор як елемент системи навчання здійснював свою професійну діяльність протягом навчального року, а також відповідав за життя студента в університеті.

Французький педагог Ж. Безьят вважає, що тьютор – це експерт, модератор та співучасник усередині своєї тьюторської групи. Якість його посередництва залежить від його спроможності поєднати індивідуальні особливості студентів групи та вимоги освітнього середовища, в якому вони співпрацюють [1]. Більшість французьких педагогів виділяють чотири основні функції тьютора в дистанційному навчанні: педагогічну (деякі вчені її називають метакогнітивною), організаційну, соціо-афективну (або мотиваційну) та техніко-адміністративну [2].

Т. Гарбуза визначає функції тьюторів у вищих навчальних закладах Великої Британії, а саме: розроблення змісту дидактичних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей студентів; організація навчальної діяльності студентів щодо засвоєння дидактичного матеріалу; у разі потреби консультування студентів з питань виконання дидактичних завдань; аналіз та оцінювання стану виконання студентами навчальних завдань, проектів; забезпечення суб’єкт-суб’єктних відносин у процесі дистанційного навчання між викладачем і студентами [5].

Нині позиція тьютора, беззаперечно, має стосунок до індивідуально орієнтованої педагогіки. Вчитель-тьютор, на думку В. Конєва, – “це не предметник, це педагог або Учитель у власному розумінні слова та з великої літери, який працює не зі знанням-інформацією, а з культурною ситуацією, де в учня народжується знання-думка” [7].

Т. Ковалева виділяє основні функції тьютора в старшій школі: організація простору зустрічей тьютора з культурними осередками і персональними носіями культури (професорами, майстрами, професіоналами тощо); допомога учню в оволодінні способами освоєння культури (дослідженням, проектуванням, творчістю) через організацію рефлексії здобувача освіти над його діяльністю; допомога в усвідомленні можливостей і освітніх перспектив, пов’язаних з професійним майбутнім; створення умов для організації дослідницької, проектної і творчої діяльності з урахуванням індивідуальних програм [6, с. 27].

Якщо порівняти ролі традиційного педагога та тьютора, виявиться, що перший керує процесом навчання, передає знання, спираючись у своїй професійній діяльності на різні методики, коли другий – супроводжує процес самоосвіти, бере участь в індивідуальній відповідальності за знання, а у своїй діяльності спирається на рефлексію досвіду самоосвіти.

В. Бикова функції тьютора розподіляє за своїм призначенням щодо супроводження процесу навчання на чотири основні напрями, які є системно-організованими: інформаційні; комунікаційні; організаційні; керувальні [3]. Усі ці напрями не є відокремленими, між ними є перехресні зв’язки, взаємний вплив і взаємодія. Інформаційний напрям передбачає надання необхідної інформації у випадках: потрібної адаптації, додаткової консультації, потрібного поширення або поглиблення даних, змінення форми навчальної інформації з метою формування пізнавальної мотивації тощо; проектування та проведення дискусії у форумі, створення власних посилань та супроводження посилань учасників дискусії; проектування та супроводження чатів, коригування сценаріїв згідно з дійсним (незапланованим) напрямом чату; підготовка допоміжних і додаткових матеріалів до бібліотеки, газети, глосарію; критичні зауваження та нотатки щодо проведення різних форм занять та супроводження самостійної діяльності (методичний супровід); обговорення процесів контролю та самокон-

тролю щодо їхньої методики і форми проведення; тренінг зі створення питань різного спрямування і призначення з урахуванням активності сприйняття і створення позитивного емоційного клімату тощо [3].

У цьому контексті завданням тьютора в початковій школі є підтримання інтересу дитини до навчання, надання їй допомоги, визначення індивідуального стилю навчання й формування ставлення до свого навчального досвіду як до того, що має справжню цінність. Тьютор працює з дитячими питаннями і пошуком відповідей на них, вважаючи їх дуже важливими для дитини не тільки сьогодні, але й у цілому для освітньої історії свого підопічного. Тьюторський ефект полягає в тому, що студенти не тільки ставлять собі усвідомлені питання про сенс власних дій, а й знаходять внутрішні стимули для навчання. Отже, тьюторська педагогіка – це педагогіка “знаків питання”, що відповідає всім вимогам особистісно орієнтованого навчання й гуманістичним тенденціям в освіті [8].

Узагальнюючи вище подані теоретичні дослідження функцій тьютора, ми виокремлюємо основні функції тьютора як педагога в системі професійної освіти, подані на рис. 1. Роль тьютора визначається процесом тьюторингу, перед усім ідеться про процес розвитку здобувача освіти, з яким працює тьютор.

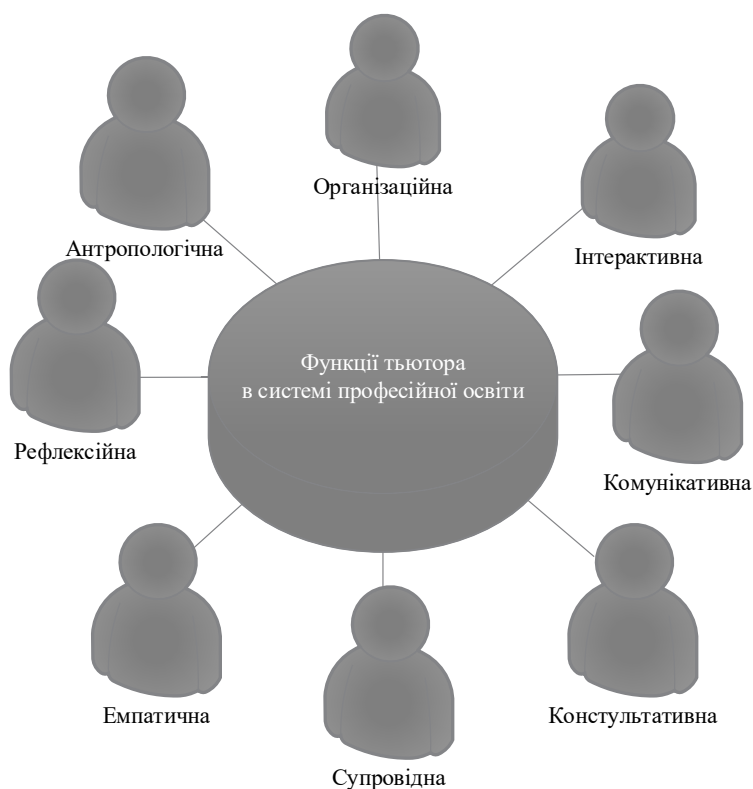


Рис. 1. Функції тьютора в системі професійної освіти

Тьютор у системі професійної освіти – це педагог, який стає старшим товаришем для студента, підтримує його, мотивує, створює безпечний простір для розвитку й допомагає завдяки щирим, повним довіри відносинам. Тьютор ставить умовний кордон у відносинах, які зберігають товариські й водночас відповідні засади взаємоповаги між партнерами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, звертаємо увагу на високу фахову вартість використання функцій тьютора в системі професійної освіти. Завдяки реалізації педагогами функцій тьютора у закладах вищої освіти України ефективність побудови індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента значно зросте. Навички реалізації тьюторських функцій необхідно здобувати не лише теоретично, але й практично.

Таким чином, можна стверджувати, що в Україні значно підвищився інтерес до введення тьюторів як педагогів у систему професійної освіти. Водночас зазначимо, що окремо виділених функцій тьютора в системі професійної освіти не визначено. Натепер є педагоги, які застосовують у своїй роботі елементи тьюторських функцій, інтуїтивно відчуючи вагому цінність індивідуалізації та спільної роботи. Ми схильні до думки, що стати тьютором можна лише під час реалізації власної тьюторської практики. Тьютором стане той, хто бачить можливість і цінність розвитку кожної особистості, яка потребує підтримки досвідченого фахівця.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні ефективної реалізації функцій тьютора майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання.

Використана література:

1. Bézat J. Tuteurs et tutorés sur le campus numérique FORSE. // Actes du colloque Eifad. – Poitiers, 2004. – 23 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/31/29/21/PDF/Bziat_Eifad04.pdf
2. Quintin J.-J. Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints: Doctorat de Sciences de l'Education. – Grenoble: Université Stendhal, 2008. – 368 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>
3. Бикова В. Ю. Дистанційний навчальний процес / за редакцією В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bcoreanda.com/ShowObject.aspx?ID=222>
4. Волобуєва Т. Рольові вектори сучасного педагога // Управління освітою. – № 11. – 2011. – С. 12–16.
5. Гарбуза Т. Основні функції тьютора у процесі дистанційного навчання іноземної мови студентів ВНЗ Великої Британії / Т. Гарбуза // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 69–72. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_3_17
6. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» / Т. М. Ковалева: лекции 5–8. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.
7. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопр. философии. – 1996. – № 10. – С. 46–57.
8. Рязанова А. Г. Тьюторство как новая профессия в образовании: Сб. метод. мат.-в / Отв. ред. Н. В., Муха А. Г. Рязанова – Томск : «Дельтаплан», 2001. – 159 с.
9. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / Л. П. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – С. 442.
10. Тьюторство: теорія і практика [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lyceum-44/>.
11. Ходасевич М. В. Тьюторская система обучения : Опыт реализации в мировой практике / [авт. текста М. В. Ходасевич]. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 1997. – 17 с.
12. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи. – Вінниця : АМКСП, 2010. – 408 с.

References:

1. Bézat J. (2004) Tuteurs et tutorés sur le campus numérique FORSE. // Actes du colloque Eifad. Poitiers. p. 23 – Mode of access : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/31/29/21/PDF/Bziat_Eifad04.pdf [in France].
2. Quintin J.-J. (2008) Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints: Doctorat de Sciences de l'Education. – Grenoble: Université Stendhal. 368 s. – Mode of access : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document> [in France].
3. Bykova V.Y. Dystantsiyniy navchalnyi protsess za redaktsiyeiu [Distance learning process by editors] – Mode of access : <http://dm.bcoreanda.com> [in Ukraine].
4. Volobueva T. (2011) Rolovi vektory suchasnoho pedahoha [Role vectors of a modern teacher]. // Upravlinnia osvitoiu. Journal 11. pp. 12–16. [in Ukraine].
5. Garbuza T. (2011) Osnovni funktsii tiutora u protsesi dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy studentiv VNZ Velykoi Brytanii [The main functions of the tutor in the process of distance learning of foreign language students]. // Ridna shkola. Journal 3. pp. 69–72. – Mode of access : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_3_17 [in Ukraine].
6. Kovaleva T.M. (2010) Materyaly kursa “Osnovy tiutorskoho soprovozhdeniya v obshchem obrazovanii” [Materials of the course “Fundamentals of tutor’s escort in general education”: lectures 5–8]. Pedagogicheskii univversitet “Pervoe sentiabria”. 64 s. [in Russian].
7. Konev V. A (1996) Kultura y arkhytektura pedahohycheskoho prostranstva [Culture and architecture of the pedagogical space]. // Voprosy fylosofyy. Journal 10. pp. 46–57. [in Russian].
8. Ryazanova A. G. (2001) Tiutorstvo kak novaia professiya v obrazovanii [Teaching as a new profession in education]. Tomsk : Deltaplan. 159 s. [in Russian].
9. Sushchenko L. P. (2003) Profesiina pidhotovka fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu (teoretyko-metodolohichniy aspekt) [Professional training of specialists in physical education and sports (theoretical and methodological aspect)] : [monohrafiia]. Zaporizkyi derzh. Un-t, 442 s. [in Ukraine].
10. Tiutorstvo: teoriia y praktyka [Tutoring: theory and practice] – Mode of access : <http://www.lyceum-44/> [in Ukraine].
11. Khodasevich M. V (1997) Tiutorskaia sistema obucheniya : Oput realizatsyy v myrovoi praktyke [Tutoring system of training: Experience of implementation in world practice]. Novosybyrsk : Novosyby. hos. ped. un-ta. 17 s. [in Russian].
12. Chernilevsky D. V. (2010) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]. Vynnytsia. 408 s. [in Ukraine]

Денисенко Н. Г., Тараджук Д. А. Функции тьютора как педагога в системе профессионального образования

В статье представлено теоретическое обоснование научной проблемы современного состояния функциональности тьютора в системе профессионального образования. Определено содержание понятий “система образования”, “тьютор”, “тьюторство”, “тьюторская система”. Основное внимание в работе акцентировано на важности внедрения функций тьютора в образовательное пространство профессионального образования с целью усовершенствования реализации принципа индивидуализации с соискателями образования. Обоснована идея о том, что овладение будущими воспитателями специфическими функциями тьютора обеспечит приобретение навыков качественной профессиональной деятельности в системе профессионального образования. Авторами определено свое видение относительно перечня функций тьютора в системе профессионального образования. Проанализированы особенности выделения функций тьютора в системе профессионального образования Франции и Великобритании. Авторы приходят к выводу о том, что современные приоритеты профессиональной подготовки будущих тьюторов предусматривают внедрение принципа индивидуализации в работе со студентами, а учебные заведения требуют формирования нового поколения специалистов, способных самостоятельно мыслить, генерировать оригинальные идеи, принимать смелые, нестандартные решения. Овладение педагогами функциями тьютора обеспечит эффективное внедрение принципа индивидуализации в условиях профессионального образования.

Ключевые слова: тьютор, педагог, система образования, профессиональное образование, функция, сопровождение, индивидуализация, образовательная траектория.

Denysenko N. G., Taradiuk D. A. Functions of the tutor as a teacher in the system of professional education

The article gives a theoretical substantiation of the scientific problem of the modern state of the function of the tutor in the system of vocational education. The content of the concepts of "education system", "tutor", "tutary", "tutor system" is determined. The main attention in the work is emphasized on the importance of introducing the functions of the tutor into the educational space of vocational education in order to improve the implementation of the principle of individualization with the applicants of education. The idea is that mastering the future tutors with the specific functions of the tutor will ensure the acquisition of skills of high-quality professional activity in the system of vocational education. The authors defined their own vision of the list of functions of the tutor in the system of vocational education. The peculiarities of the separation of the functions of the tutor in the system of vocational education of France and Great Britain are analyzed. The authors conclude that the current priorities of the professional training of future tutors include the introduction of the principle of individualization in working with students, and educational institutions need to form a new generation of specialists who can think independently, generate original ideas, make bold, non-standard decisions. Acquiring teachers the functions of the tutor will ensure the effective implementation of the principle of individualization in vocational education.

Key words: tutor, teacher, education system, vocational education, function, support, individualization, educational trajectory.

UDC 37.017

Jabbarlı Matanat

HEYDAR ALIYEV – PROTECTOR OF OUR NATIONAL AND SPIRITUAL VALUES

The article is devoted to the activities of the national leader Heydar Aliyev, who devoted his life to preserving the national and spiritual values of the Azerbaijani people. Noted that the peculiarities of national and spiritual values, along with the emphasis on the perfection of each ethnic group, is still an excellent contribution to human civilization. It is emphasized, that for centuries formed tolerance, humanism, a system of values of a multicultural nature has become a way of life of Azerbaijanis and this has always been different from other peoples. In addition, the author emphasizing the historically human nature of the peoples of Azerbaijan, notes that they have always respected all ethnic groups regardless of their language, religion, nationality, race, and provided comprehensive care for preserving their spiritual values and traditions.

Key words: national-moral values, language, religion, human ideology, identity, national holidays, tolerance, humanism, multiculturalism.

Each nation has its own national-moral values, statehood traditions, religion, language, moral thoughts, in general, the system of wealth values. These values (humanism, tolerance, multiculturalism, and other traditions) are an excellent contribution to humanity as well as demonstrating the perfection, nationalism of each ethnic group. These national and spiritual values are inviolable wealth of the people they belong. The system of tolerance, humanism, and multiculturalism, which has been formed in Azerbaijan for centuries, has always been dominated by the spirituality of the nation and distinguished it from other nations [1].

The Azerbaijani people have historically been a humanist nation. They respected other nations, their traditions, regardless of their religion, language, nationality, race, and took care of their spirituality and traditions.

Humanism, tolerance, multiculturalism are the most important system of the Azerbaijani people.

"Multiculturalism is the term that refers to the community where many different cultures coexist.

It refers to the protection, development and harmony of cultural diversity of people belonging to different nations and religions in the country and in the whole of the world, and the integration of the ethnic groups into the national culture of nations.

Multiculturalism as the humanistic and democratic theory or ideology is the embodiment of tolerance and there is no humanism, high culture of individual and international relations, mutual understanding between people, mutual enrichment, friendship and cooperation without tolerance" [2].

Certainly, the people of Azerbaijan are historically tolerant, noble, generous, humanist approach with the care to the culture, language, religion and beliefs of all nations. These socio-psychological qualities are inherited from our national origins, our memory, ethnic thoughts and successfully continue in our independent government today.

Religious tolerance (tolerance to other beliefs and persuasions) is a moral-psychological, ethical-cultural quality based on human freedom, rights and democracy. Tolerance is to show endurance in the existence of anything that is unpleasant.

The responsible and honourable mission of preserving and transforming these national-moral values, which absorb the memory of the nation of Azerbaijan to future generations, has been carried out by National Leader Heydar Alirza oghlu Aliyev in the past century [3].

The national-spiritual values inherent to the Azerbaijani people have passed through history through years. The elderly generation, our grandparents, our mothers have tried to teach the younger generation what they have seen and heard. These teachings have gradually been transformed into folk deeds, thoughts about upbringing-education,

morality, ethics and psychology. Human experience accumulated such norms, resources, prohibitions and admonitions from infinite repetitions of behaviour patterns that served to preserve and develop universal psychological qualities in the education of the younger generation. Today, the younger generation is brought up on the basis of those thoughts and experiences that have passed through the experiments of centuries. Thus, it is important to emphasize again that mind, thought, perception, feeling, memory, ability, characteristics, wishes and dreams, fantasy, lifestyle, traditions of people of high intelligence are expressed in the our national-moral values [4].

Studying national-moral values is always one of the most of actual problems not only in modern times. National and moral values are humanistic as well as national.

Today, Azerbaijani young people are grown up in the spirit of the demand of these national and moral values to educate Azerbaijani youths as worthy citizens to the nation, country. From this point of view, it is impossible to imagine the development of national and moral values isolated from universal values. This issue is more important when globalization, especially the negative effects that have flowed into our country is adversely affecting the minds of our young people through mass media. The main issue here is to use human values with intellect, tolerance, creativity without damaging of national values. Therefore, Heydar Aliyev gave great importance to benefit from human values. He believed that the values of national and spiritual values should be maintained in the spirit of tolerance, humanism and multiculturalism, while the content of these values should be enriched with universal values and benefit from the world culture [4].

“Each nation has its own tradition, national-moral values. We are proud of our national-moral values, our religious values and traditions. For thousands of years, our people have protected our traditions, national-moral values. Today these values are the factors that make up our people’s morality.

Every nation has a national mentality. The mentality of the Azerbaijani people is its great wealth. The two peoples are never the same. They do not have similar values at the same time. Again, I would say that every nation’s attachment to its own history, its national and spiritual values created by its ancestors is important factor.

We must educate younger generation in a more healthy mood and pure morality through using the progressive spiritual values of the world and developing the spiritual level of our people” [2].

Heydar Aliyev regarded the preservation of national and spiritual values and their development as the reality of the day. It means the development of national spiritual values reflects itself as the vital necessity.

One of the most significant and important factors for the modern Azerbaijani society is the issue of proper use of national and spiritual values in the upbringing and education of people. National Leader Heydar Aliyev had invaluable services in the solution of these issues in the development of the Azerbaijani culture and spiritual life, which is the only principle for social justice. Heydar Aliyev saw the meaning of political activity in ensuring the progress of Azerbaijan and achievement of the cultural, spiritual and intellectual rise of the Azerbaijani people [4].

Today, in the European countries, the Universal Declaration of Human Rights, as well as the various pacts, conventions on human rights and freedoms, and the rule of law and civil society, are accepted. It does not mean that Europeans abandon their own religion. Today, the Islamic factor in the reality of independent Azerbaijan is undeniable matter. It should also be taken into consideration that Islam is not only a religion but also a lifestyle, morality, and ethics, apart from other religions. It is not coincidence that Heydar Aliyev said, “Every nation has its own traditions, national-spiritual and religious values. We are proud of our national values”. However, religious values aren’t temporary, they are durable, stable matter in our lives. “We will never depart from our beliefs, our religion, and we will use these spiritual sources and build our future” [1, p. 105]. Heydar Aliyev saw the highest form of protecting, developing and transferring of national spirit to the new generation in national statehood. Today, our national values are protected and developed by our people, under the state’s protection. The combination of statehood and nationalism has been the greatest desire and ideal of all peoples. Today, we live in a potential national unity, which has been laid the foundation by national leader Heydar Aliyev and he has repeatedly stated that the idea of national unity should be above all ambitions: “Regardless of the political view and position, every citizen must think that there are some intentional intentions and bad relations against Azerbaijan in different places. In order to prevent them, unity and solidarity within Azerbaijan must emerge” (H. Aliyev) [1].

Heydar Aliyev called everyone to protect the interests of the people, the national political and economic interests of the state more than their own. “Every citizen must think about his country’s great policy, not to think of small interests”, he said.

One of the greatest services of Heydar Aliyev for independent Azerbaijan is the establishment of a national state, the realization of statehood ideas and ensuring the stability of these processes.

It is impossible to imagine modern-day development of national-moral values in isolation from universal values. Therefore, Heydar Aliyev gave great importance to national and universal values in the moral education system. He believed that national-spiritual values should enrich the content with universal values, and benefit from the achievements of the global culture.

From this point of view, Heydar Aliyev has repeatedly stated that the Azerbaijani people have great prospects for further development of national culture and spiritual values. The existence of such perspectives can be explained for a number of reasons. History and modernity systematically reflects the cultural and moral values of Azerbaijan. This systematic approach paves the way to the development of national values, serves to benefit from achievements of the past and principle to progress to the future.

Azerbaijan is located in the adjacency of Europe and Asia, west and east. As a result, the national culture and moral values of Azerbaijan reflected the positive aspects of both the Western and Eastern moral values [5].

National and moral values, which Heydar Aliyev described as one of the most important directions and components of national ideology, have a complex internal structure. Here Heydar Aliyev showed three components of national and spiritual values and gave great importance to them (language, religion, customs-traditions and national mentality).

Heydar Aliyev put forward the study, preservation and development of our national and moral values as one of the main tasks and showed that the people who keep them are always going to pursue independence and maintain their independence. Because there is a close internal connection between national statehood and national spiritual values. He noted that the nation, which has no national identity and who does not perceive itself as a nation, cannot need a national state [3]. Thus, the national state, on the one hand, serves to protect the territory and economic resources, on the other hand, it protects national and moral values and provides independent development.

Heydar Aliyev has shown his personal perseverance of identifying the significant and main directions of national ideology, establishment and implementation of the new perfect scientific concept in this field more than other heads of state, political leaders. Without diminishing the role of our intellectuals in the process of national progress, the genius leader is always in the forefront of struggle for national values and mobilizes our national intellectuals in this direction. This is due to the fact that the national leader assimilated the highest supreme example, ways and methods of love and service for the nation. He even directed the physical and moral restoration of our great national and cultural monuments, with the official orders, special decisions, the acceleration of return of national memory and national roots [1].

It is known, that one of the most important directions of our national ideology defined by Heydar Aliyev is the line of Azerbaijanism. This line, on the one hand, covers the formation of a feeling of single national statehood, national development and integration in Azerbaijan, on the other hand, development of the Azerbaijani language as a state language and strengthening of its position in all fields of activity across the country.

As well as defining the basic principles of our national ideology, Heydar Aliyev personally controlled their implementation. It shows that he approached with great responsibility to the mission he took as a national leader.

Qualities of national leadership and political leadership are combined dialectically in the policy of Heydar Aliyev. The aspect that has allowed achieving the unity of universal values from the discrepancy between political and economic reforms and the national tradition characteristic for the transitional period in Azerbaijan [2].

Nowadays, it is crucial to approach with care to the past historical traditions and national values in the work of strengthening the influence of national and spiritual values in the formation of personality, as well as instilling the positive aspects of the universal values created by globalization processes in the modern world.

Preservation, enrichment and delivery of progressive traditions of our people to future generations are of great importance in the context of modern globalization. In this regard, projects implemented by President of the Republic of Azerbaijan İlham Aliyev, the worthy successor of Heydar Aliyev, Mrs Mehriban Aliyeva, the First Vice President of the Republic of Azerbaijan, Head of the Heydar Aliyev Foundation, Goodwill Ambassador of UNESCO and ISESCO in the field of the protection of national and moral values, science and education progress and development, health care are a manifestation of their high moral responsibilities that they should remain in their active civic position. Thanks to their activities, our culture is promoted, recognized and appreciated worldwide.

References:

1. Əliyev, H. Ə. Milli-mənəvi dəyərlərimiz. Bakı, 2003 [H. A. Aliyev. National and moral values]. Baku, 2003.
2. Baxşəliyev, Ə. T. Azərbaycan milli-mənəvi dəyərlərinin sosial psixoloji mahiyyəti. Bakı, 2011, [A. T. Bakhshaliyev. The social-psychological essence of national and moral values of Azerbaijan]. Baku, 2011.
3. Quliyev, S. Gənclərin tərbiyəsində aqillərin nəsihət və vəsiyyətlər Bakı, 2011, [S. Quliyev. Admonition and deeds of wise men for the Education of Youth]. Baku, 2011.
4. Quliyev, S. Müasir gənclərin əxlaq normaları. Bakı, 2002, [S. Quliyev. Moral norms of modern youth]. Baku, 2002.
5. Dəyərlər psixologiyası. Türkiyə, İstanbul, 2016, [Psychology of values]. Turkey, Istanbul, 2016.

Джаббарлы Матанат. Гейдар Алиев – защитник наших национальных и духовных ценностей

Статья посвящена деятельности общенационального лидера Гейдара Алиева, который посвятил свою жизнь сохранению национально-духовных ценностей азербайджанского народа. Отмечается, что особенности национально-духовных ценностей наряду с подчеркиванием совершенства каждой этнической группы являются также прекрасным вкладом в человеческую цивилизацию. Подчеркивается, что веками формируемые толерантность, гуманизм, система ценностей мультикультурального характера стали образом жизни азербайджанцев, и этим они всегда отличались от других народов. Также автор, подчеркивая исторически гуманный характер народа Азербайджана, отмечает, что он всегда уважительно относился ко всем этническим группам независимо от их языка, вероисповедания, национальности, расы, оказывая всестороннюю поддержку в сохранении своих духовных ценностей и традиций.

Ключевые слова: национально-нравственные ценности, язык, религия, человеческая идеология, идентичность, национальные праздники, толерантность, гуманизм, мультикультурализм.

Джаббарлы Матанат. Гейдар Алиев – защитник наших национальных и духовных ценностей

Статтю присвячено діяльності загальнонаціонального лідера Гейдара Алієва, який присвятив своє життя збереженню національно-духовних цінностей азербайджанського народу. Зазначається, що особливості національно-духовних цінностей поряд із підкресленням досконалості кожної етнічної групи є також вагомим внеском у людську

цивілізацію. Підкреслюється, що століттями формовані толерантність, гуманізм, система цінностей мультикультурального характеру стали способом життя азербайджанців, і цим вони завжди відрізнялися від інших народів. Також автор, підкреслюючи історично гуманний характер народу Азербайджану, зазначає, що він завжди шанобливо ставився до всіх етнічних груп незалежно від їхньої мови, віросповідання, національності, раси, надаючи всебічну підтримку для збереження своїх духовних цінностей і традицій.

Ключові слова: національно-моральні цінності, мова, релігія, людська ідеологія, ідентичність, національні свята, толерантність, гуманізм, мультикультуралізм.

УДК 378.37.06

Дольнікова Л. В.

ЯВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Педагогічне насильство стосовно тих, хто навчається, є серйозною перешкодою в реалізації цільового та змістового компонентів педагогічного процесу, а будь-які прояви педагогічного насильства стають серйозною причиною психічно-емоційних розладів тих, хто страждає від цього явища. У статті розглядається проблема педагогічного насильства у закладах вищої освіти, наведено короткий огляд літературних джерел, акцентовано увагу на актуальності проблеми для студентів перших курсів, наведено обґрунтування прояву педагогічного насильства у формі психологічного насильства, проаналізовано результати проведеного анкетування студентів закладів вищої освіти, узагальнено прийоми прояву педагогічного насильства у закладах вищої освіти, наведено авторське визначення педагогічного насильства у закладах вищої освіти, виокремлені рекомендації щодо профілактики і недопустимості проявів педагогічного насильства.

Ключові слова: педагогічне насильство, психологічне насильство, педагогічне середовище, форми педагогічного насильства, прийоми психологічного насильства, заклад вищої освіти.

Реформування сучасної української школи, що орієнтоване на гармонійну суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, теоретично виключає наявність такого явища, як педагогічне насильство, проте практика і результати досліджень, повідомлення у засобах масової інформації свідчать про протилежне. Здавалось би, що в період акцентування роботи закладів освіти на особистість дитини, широкого запровадження особистісно-центрованого навчання як прогресивної інноваційної педагогічної технології, цього явища ми не маємо зустрічати, але прояви цього явища дедалі частіше трапляються в закладах освіти. Існування педагогічного насильства стосовно тих, хто навчається, – це серйозна перешкода в реалізації цільового та змістового компонентів педагогічного процесу.

к підтверджують теоретичні дослідження низки вчених, будь-які прояви педагогічного насильства стають серйозною причиною психічно-емоційних розладів тих, хто страждає від цього явища. У сучасному закладі освіти є суперечності між вимогами нормативно-правових актів та реальним проявом цього явища. Розв'язання цих суперечностей потребує ретельного детального вивчення цього явища, що зумовило вибір теми нашого дослідження.

Прояв педагогічного насильства як соціально-психологічну проблему вивчали багато вчених, проте аналіз педагогічного насильства в закладах освіти проводився на рівні статистичного констатування здебільшого в методичних матеріалах структур управління освітніми закладами. Цікавими в цьому напрямі є дослідження таких учених, як: Л. Войтова, Т. Веретенко, Т. Гончарова, Т. Журавель, І. Зверєва, О. Коломієць, А. Стромило, І. Харламова та ін., які в своїх роботах розглядають проблему педагогічного насильства з точки зору соціально-психологічних чинників, наголошують на насильстві над дітьми в сім'ї. Аналіз прояву педагогічного насильства в закладах середньої освіти підготовлено Всеукраїнською громадською організацією “Жіночий консорціум України” у рамках проекту “Попередження насильства в школі”, який здійснюється за фінансової та експертної підтримки шведської громадської організації “Save the Children Sweden” та в партнерстві з Інститутом інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти і науки України авторським колективом: Є. Дубровська, М. Ясеновська, М. Алексєнко, О. Грачова [8]. У результатах цього дослідження обґрунтовано проблеми, подано визначення педагогічного насильства, наведено форми педагогічного насильства, проаналізовано методи і форми допомоги, що надається дітям, які потерпіли від цього явища, розроблені вагомі рекомендації щодо попередження педагогічного насильства в закладах середньої освіти. Проведений аналіз літературних джерел засвідчує, що тема не є новою, проте саме явище стало проявлятися у дещо інших, осучаснених формах і у різних закладах освіти. Це підтверджує необхідність вивчення проблеми педагогічного насильства на сучасному етапі розвитку відносин суб'єктів навчання в усіх навчальних закладах і закладах вищої освіти зокрема, а також розробку основ профілактичних і реабілітаційних програмних заходів, які б суттєво зменшили ймовірність прояву педагогічного насильства і важких наслідків, які це явище передбачає.

Мета статті – виявлення причин і форм прояву педагогічного насильства у закладах вищої освіти, його наслідків та попередження.

Класична і сучасна педагогіка, методологічні концепції побудови сучасної школи підтверджують, що формування гармонійно розвиненої особистості можливе лише за гуманного ставлення до дитини з боку всіх соціальних інституцій: сім'ї, школи, громадськості, зовнішнього соціального оточення впродовж її життя. Серйозною перешкодою в цьому є насильство стосовно дітей. І дуже часто, коли дитина росте в гармонійній люблячій сім'ї, вона ніколи не зустрічається з насильством, то будь-які прояви його (навіть незначні) в інших соціальних інституціях вона сприймає болісно, це може бути причиною її психічно-емоційних розладів, небажання навчатись тощо. Це значною мірою стосується і студентів вишів, які потрапляють у зовсім нове для себе середовище з новими формами організації навчального процесу, новими стосунками між суб'єктами навчання. Аналіз літературних джерел у цьому напрямі вказує, що натеper це дуже важлива проблема, яка потребує вивчення, аналізу її причин і наслідків, а також пошуку шляхів недопустимості цього явища. Законодавчо діти в Україні захищені від прояву насильства. Це закладено в Конституції України (статті 3, 21–24, 27–29, 32, 51, 52), Законі України “Про охорону дитинства”, в ч. 3 ст. 289 Цивільного кодексу України, в ст. 150, ч. 6 ст. 159 Сімейного кодексу України, Законі України “Про попередження насильства в сім'ї” та ін. Останнім часом Міністерство освіти і науки України розробило низку законодавчих документів, які стосуються виявлення, попередження і надання допомоги студентам, які страждають від насильства у сім'ї. Проте, як показують дослідження вчених, насильство стосовно дітей зараз має часте повторення. В літературі є багато підходів до визначення і трактування насильства, що безпосередньо стосуються насильства як соціальної проблеми і найбільше аналізуються з позицій насильства в сім'ї. Так, Л. Мельник розглядає насильство “...як реальну дію або погрозу навмисного фізичного, сексуального, психологічного або економічного впливу, змушення з боку однієї особи щодо іншої з метою контролю, залякування, навіювання почуття страху” [6, с. 136]. Під час аналізу проблеми вчені зазначають, що людина може гостро реагувати на ті речі, які насправді не становлять для неї жодної психологічної загрози, або, навпаки, не відчуває, що нею маніпулюють, деструктивно впливають на психіку тощо. Дуже часто студенти-першокурсники, які проходять адаптаційний період до нових умов навчання і життя, скаржаться батькам, що вони не зможуть навчатись, бо дуже високі вимоги викладачів і вони не вірять у власні сили вже після проведення перших контрольних заходів, у них занижується самооцінка, знижується мотивація і часто звучить фраза “Я боюсь”. Поглянемо на цю проблему з позицій студента, який у своєму попередньому навчальному досвіді і в сім'ї не стикався з проявами психологічного тиску, для розпізнавання психологічного насильства, деструктивних психологічних впливів не має сформованих природних схильностей. Науковці [2; 5] виділяють 5 основних форм психологічного насильства: *ігнорування психоемоційних потреб студента; відторгнення, що проявляється у публічному приниженні студента, висуванні до нього надмірних вимог, публічний демонстрації негативних якостей студента, формуванні почуття сорому, жорсткій критиці; погрози; ізоляція, розбещення, що призводить до проявів девіантної поведінки* [4].

Маємо підстави на основі власних спостережень і досвіду зауважити, що педагогічне середовище часто має конфліктний характер і в його арсеналі є великий перелік прийомів, які для багатьох педагогів становлять своєрідне мистецтво і те, що називають їхнім стилем. З власного досвіду і за результатами аналізу налагодження педагогічної взаємодії між суб'єктами навчального процесу у закладі вищої освіти можемо зазначити, що близько 34 % педагогів використовують такі прийоми психологічного насильства над студентами:

ПОГРОЗИ: “у мене ніхто не здасть іспит, якщо буде мати хоча б один пропуск”; “тільки спробуйте десь пожалітись...”, “якщо ще хоч один раз ви...” тощо.

НЕГАТИВНІ УЗАГАЛЬНЕННЯ: “скільки можна...”; “ви вже догралися і кінцевий результат мені відомий...”; “вічно ви висуваєтесь зі своїми дурними запитаннями...” тощо.

ІРОНІЯ У ВИЗНАЧЕННІ Й АНАЛІЗІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ: “ваші результати вражають навіть найпримітивнішого школяра”; “ніколи не думав, що можна писати таку дурню...” тощо.

ПЕРЕРИВАННЯ СТУДЕНТА ПІД ЧАС ВІДПОВІДІ: “досить говорити нісенітниці”; “сідайте, ви не маєте поняття про що говорите...”.

ЗВИНУВАЧЕННЯ І НАТЯКИ: “а вам не здається...”; “чи не час вам вже почати думати...” тощо.

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У ФОРМІ СВАРКИ (розмова ведеться у формі сварки, підвищеним зневажливим тоном): “ти диви, що захотів...”; “ще чого”; “як би не так...” тощо.

АВТОРИТАРНЕ ЗВЕРХНЄ СПІЛКУВАННЯ: педагог демонструє свою зверхність, власні переваги, вказує на слабкі місця студента в іронічній, принизливій формі.

Всі ці прояви, на нашу думку, є педагогічним насильством, що має деструктивний психологічний вплив з елементами агресії. Воно не усвідомлюється педагогами, а вважається ними елементом нормальної, припустимої педагогічної техніки. До показників психологічного насильства відносяться і принизливі фрази стосовно всіх студентів, цілого покоління, навіювання, страху, комплексу меншовартості, коли на першій лекції професор заявляє, що ви покоління аутистів і нічого не розумієте тощо.

Ми пропонуємо визначити педагогічне насильство у закладі вищої освіти: як будь-які дії фізичного, психологічного, економічного характеру щодо суб'єкта навчання в процесі педагогічної взаємодії, які наносять шкоду його фізичному або психічному здоров'ю. Відповідно до цього науковці виділяють чотири види

насильства: фізичне, психологічне, сексуальне та економічне. Педагогічне насильство, на нашу думку, може проявлятися у всіх чотирьох видах. І якщо фізичне, сексуальне й економічне насильство не має масового характеру, а проявляється поодиноким у діяльності закладів вищої освіти, то психологічне насильство отримує дедалі більшого поширення в закладах середньої та вищої освіти, має дуже негативні наслідки, що і було предметом нашого дослідження.

Нами проведено опитування 370 студентів закладів вищої освіти різних курсів навчання: 1-ий курс – 168 респондентів; 2-ий курс – 84 респонденти; 3-ій курс – 64 респонденти; 4-ий курс – 54 респонденти.

У розробленій нами анкеті ми запропонували респондентам вісім запитань закритого і відкритого типу, які стосуються проблеми прояву педагогічного насильства з боку учасників педагогічного процесу в закладах середньої та в вищій освіти. Це такі запитання: *Чи із задоволенням Ви йдете на всі заняття, які є за розкладом? Чи відчуваєте Ви страх перед заняттями? Чи відчували Ви приниження з боку викладача? Чи потрапляли Ви в економічне насильство до викладача? Чи вважаєте Ви дії педагогічного персоналу, задекларовані в запитаннях 1–4, педагогічним насильством? Що, на Вашу думку, є педагогічним насильством? Висловіть у довільній формі, які прояви педагогічного насильства Ви відчували протягом свого попереднього і теперішнього навчального досвіду: у школі, в університеті. До кого б Ви звернулись за допомогою, якщо б Ви або Ваші одногрупники стали суб'єктом педагогічного насильства?*

Результати анкетування показали, що найбільше від психологічного насильства страждають студенти першого курсу (76 % опитаних) закладу вищої освіти в період адаптації до нових умов навчання та організування навчально-виховного процесу. Студенти другого і третього курсів, відповідно, ствердно відповіли, що відчувають психологічний дискомфорт і прояви психологічного насильства: 54 % другокурсників, 42 % третьоккурсників. Слід зазначити, що тенденція до зменшення педагогічного насильства не спостерігається на четвертому курсі: 65 % опитаних студентів четвертого курсу вказали, що відчувають прояви психологічного педагогічного насильства під час підготовки до державної атестації. Проведення бесід з батьками й оцінка явища педагогічного насильства батьками і педагогами засвідчують, що прояви педагогічного насильства мають багато негативних наслідків: підвищена конфліктність; замкнутість; пониження мотивації навчання; збільшення пропусків занять; зниження самооцінки; погіршення успішності.

Нами встановлено, що психологічне насильство є основою всіх видів педагогічного насильства і, як підтвердили наші дослідження, психологічне насильство зустрічається значно частіше і наносить значно більше шкоди особистості студента, ніж це часто вважається, а що найскладніше – негативно впливає на кінцевий результат педагогічного процесу. На запитання: *“Чи відчували Ви страх перед педагогом у середній школі?”* ствердно відповіли 78 % респондентів. На запитання: *“Що, на Вашу думку, є причиною прояву зневажливого ставлення педагога до учня?”* 62 % респондентів зазначили, що вчитель не любить дітей і йому приносить задоволення проявляти свою силу і принижувати учня, а лише 12 % респондентів зазначили, що учні самі провають таку поведінку вчителя, 20 % дали відповідь, що не можуть визначити причину, а 6 % не дали відповіді на запитання. Цікавим є те, що в закладах вищої освіти студенти називали прізвиська викладачів, які постійно проявляють психологічне насильство над студентами у формі приниження і тиску. Необхідно відзначити, що в межах одного закладу такі прізвиська повторювались в анкетах респондентів усіх курсів. Ми проаналізували результати успішності студентів у таких викладачів і виявили, що з причини неуспішності з дисциплін, які вели ці викладачі, кількість відрахованих студентів становила 8 % від загальної кількості відрахованих студентів. Усі студенти й опитані нами куратори груп зазначали, що таке ставлення викладача з проявами педагогічного тиску і приниження понижує мотивацію навчання, студенти пропускали заняття, не виконували програму. Нам удалося зустрітись з трьома із 12 відрахованих студентів і всі вони зазначили, що причиною їхньої неуспішності був саме тиск з боку викладача, постійні приниження, зауваження того, що студент не має жодних перспектив здати семестровий контроль, надмірна вимогливість порівняно з іншими студентами. Аналіз анонімного опитування засвідчив, що так до студентів ставляться 34 % викладачів. Аналіз анкетування засвідчив, що негативними наслідками педагогічного насильства є підвищена конфліктність, замкнутість, пониження мотивації навчання, збільшення пропусків занять, зниження самооцінки, погіршення успішності. Цікавими є визначення педагогічного насильства, які дали респонденти. Ці визначення можемо згрупувати за суттю у такі три категорії: небажання педагога розуміти студента; нелюбов (ненависть) педагога до студентів; перебільшення ролі свого предмета у навчальному плані підготовки фахівця (це особливо зазначалось стосовно дисциплін соціально-гуманітарної підготовки у технічному закладі вищої освіти).

Цікавими, на нашу думку, є відповіді студентів на запитання: *“До кого б Ви звернулись за допомогою, якщо б Ви або Ваші одногрупники стали суб'єктом педагогічного насильства?”* 32 % зазначили, що звернулися б до батьків, 14 % – до куратора групи, 48 % – нікуди, 6 % не дали відповіді на запитання, причому варіант відповіді *“нікуди, бо це нічого не змінить, а ще більше загострить проблему”* найбільше обрали студенти четвертого курсу.

Важливе значення у виявленні фактів психологічного педагогічного насильства відіграє спостережливість куратора групи, адміністрації факультету та їхня здатність вчасно помітити негативні наслідки педагогічного насильства:

- пропуски занять у певні дні або окремих дисциплін;
- замкнутість, самоізоляція;

- зниження успішності, втрата інтересу до навчання та іншої діяльності;
- недовіра до однолітків і дорослих, низька самооцінка, невпевненість у собі;
- неухважність, мовчазливість, нездатність концентруватися;
- постійний або частий поганий настрій, стан пригніченості, або, навпаки, гіперактивність, дратівливість, агресивність.

Ці ознаки не є універсальними і в кожному окремому випадку можуть проявлятися по-іншому, але багато з них є підставою звернути увагу на студента, встановити причини такого його стану в процесі налагодження педагогічного спілкування, довірливо поспілкуватися зі студентом, його батьками, друзями і зробити це максимально тактовно.

Для запобігання проявів педагогічного насильства, на нашу думку, необхідно:

- посилити вимоги до підбору науково-педагогічних кадрів;
- проводити постійні бесіди зі студентами для формування поведінкового протоколу реакції студента на прояви педагогічного насильства;
- проводити постійні інформаційно-навчальні тренінги з викладачами щодо налагодження ефективної індивідуальної та групової педагогічної взаємодії;
- покращити й активізувати індивідуальну роботу зі студентами, особливо на перших курсах;
- оптимізувати роботу кураторів академічних груп з організації ефективної психолого-педагогічної аналітичної роботи в академічній групі;
- налагодити ефективну систему моніторингу якості навчання в закладі вищої освіти.

Таким чином, можемо констатувати, що проблема педагогічного насильства у формі психологічного тиску у закладах вищої освіти є малодослідженою і дуже актуальною. Авторитарному, волонтаристському викладачеві не має бути місця в середовищі закладу вищої освіти. Процес навчання у закладі вищої освіти має набути характеру гармонійної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де студент не є об'єктом впливу авторитарного викладача, а суб'єктом і джерелом активної взаємодії, коли викладачеві і студентові комфортно в навчальному закладі, коли вони не відчувають страху та роздратування. Для досягнення такого результату адміністрації необхідно враховувати психологічні особливості і характеристики претендентів на посаду науково-педагогічного працівника, попереджати його, що все, що стосується професійної педагогічної діяльності, підлягає професійному навчанню та правовому регулюванню. Під час підготовки педагогічних кадрів, а також під час навчання в аспірантурі запровадити спецкурси, що орієнтовані на формування гуманістичної спрямованості педагога, а у функціональних обов'язках науково-педагогічного працівника чітко прописати заборону на такі дії, які мають ознаки педагогічного насильства, оскільки педагог має знати про заборону таких дій і бути відповідальним за свої вчинки, а під час виявлення професійного зловживання у формі педагогічного насильства розробити правові акти про дискваліфікацію таких педагогічних працівників.

Використана література:

1. Виявлення, попередження і розгляд випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми : [метод. матеріали для працівників освіти] / авт.- упор. : С. Буров, І. Дубиніна, Ю. Онишко, Л. Смилова, М. Ясиновська. – Київ : Видав. дім “КАЛИТА”, 2017. – 36 с.
2. Войтова Л. В. Соціально-педагогічна робота щодо профілактики насильства над дітьми в сім'ї. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/.. /10. pdf
3. Гончарова Т. В. Насильство дітей у сім'ї: умови, причини й фактори виникнення / Т. В. Гончарова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 4. – С. 47–53.
4. Коломієць О. Г. Соціально-педагогічні умови подолання сімейного насильства щодо дітей / О. Г. Коломієць. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N122/N122p071-077.pdf
5. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект проблеми насильства / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна. – Київ : Либідь, 2003. – 337 с.
6. Мельник Л. П. Насильство над дітьми як соціально-педагогічна проблема / Л. П. Мельник // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 22(2). – С. 135–143. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_22\(2\)_18.](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_22(2)_18.)
7. Методичні рекомендації щодо виявлення, реагування на випадки домашнього насильства і взаємодії педагогічних працівників з іншими органами та службами, затвердженими Наказом МОНУ № 1047 від 02 жовтня 2018 року [Електронний ресурс] – Режим доступу : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/62105/
8. Насильство в школі: Аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні. “Жіночий консорціум України” в рамках проекту “Попередження насильства в школі” / Авторський колектив : Дубровська Є., Ясеновська М., Алексеєнко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://wcu-network.org.ua/public/upload/files/schulNAS111.pdf>

References:

1. Vyavlennia, poperedzhennia i rozghliad vypadkiv nasylstva ta zhorstokoho povodzhennia z ditmy : [metod. materialy dlia pratsivnykiv osvity] / avt.- upor. : S. Burov, I. Dubynina, Yu. Onyshko, L. Smyslova, M. Yasynovska. – Kyiv : Vydav. dim “KALYTA”, 2017. – 36 s.
2. Voitova L. V. Sotsialno-pedahohichna robota shchodo profilaktyky nasylstva nad ditmy v simi [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/.. /10. pdf
3. Honcharova T. V. Nasylstvo ditei u simi: umovy, prychyny y faktory vynyknennia / T. V. Honcharova // Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka. – 2010. – № 4. – S. 47–53.

4. Kolomiets O. H. Sotsialno-pedahohichni umovy podolannia simeinoho nasylstva shchodo ditei / O. H. Kolomiets [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N122/N122p071-077.pdf.
5. Maksymova N. Yu. Sotsialno-psykholohichni aspekti problemy nasylstva / N. Yu. Maksymova, K. L. Miliutina. – Kyiv : Lybid, 2003. – 337 s.
6. Melnyk L. P. Nasylstvo nad ditmy yak sotsialno-pedahohichna problema / L. P. Melnyk // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriya : Sotsialno-pedahohichna. – 2013. – Vyp. 22(2). – S. 135–143. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znkp_sp_2013_22\(2\)_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znkp_sp_2013_22(2)_18).
7. Metodychni rekomendatsii shchodo vyavlennia, reahuvannia na vypadky domashnoho nasylstva i vzaiemodii pedahohichnykh pratsivnykiv z inshymy orhanamy ta sluzhbyamy, zatverdzhenyi Nakazom MONU № 1047 vid 02 zhovtnia 2018 roku. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/62105/
8. Nasylstvo v shkoli: Analiz problemy ta dopomoha, yakoi potrebuut dity ta vchyteli u yii rozviazanni. “Zhinochy konsortsium Ukrainy” v ramkakh proektu “Poperedzhennia nasylstva v shkoli” / Avtorskyi kolektyv: Dubrovska Ye., Yasenovska M., Aliksieienko [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://wcu-network.org.ua/public/upload/files/schulNAS111.pdf>

Дольникова Л. В. Явление педагогического насилия в высших учебных заведениях

Педагогическое насилие в отношении тех, кто обучается, является серьезным препятствием в реализации целевого и содержательного компонентов педагогического процесса, а любые проявления педагогического насилия становятся серьезной причиной психических и эмоциональных расстройств тех, кто страдает от этого явления. В статье рассматривается проблема педагогического насилия в учреждениях высшего образования, приведен краткий обзор литературных источников, акцентировано внимание на актуальности проблемы для студентов первых курсов, приведено обоснование проявления педагогического насилия в форме психологического насилия, проанализированы результаты проведенного анкетирования студентов высших учебных заведений, обобщены приемы проявления педагогического насилия в учреждениях высшего образования, приведено авторское определение педагогического насилия в учреждениях высшего образования, выделены рекомендации по профилактике и недопустимости проявлений педагогического насилия.

Ключевые слова: педагогическое насилие, психологическое насилие, педагогическая среда, формы педагогического насилия, приемы психологического насилия, высшее учебное заведение.

Dolnikova L. V. The phenomenon of pedagogical harassment in higher education institutions

Pedagogical harassment towards students is a serious obstacle in realisation of the aims and objectives of the pedagogical process and often manifests itself in emotional and psychological disorders. The aim of this article is to study the problem of pedagogical harassment in higher education supported by literature review. Main focus is placed on first year undergraduates, as this is the year where the problem is particularly prevalent. It has been shown that pedagogical harassment manifests itself in psychological harassment. In this article, we present the analysis of student survey, summarise ways in which pedagogical harassment manifests itself, propose a definition of pedagogical harassment in higher education as well as propose methods of preventing it.

Key words: pedagogical harassment, psychological harassment, pedagogical environment, types of pedagogical harassment, methods of psychological harassment, higher education institutions.

УДК 378

Жигжитова Л. М.

**СПІЛЬНІ РИСИ ТА ВІДМІННОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ
ТА РОМАНО-ГЕРМАНСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЯХ ТА ПРИКАЗКАХ**

У статті проаналізована лінгвокраїнознавча сутність та історичні джерела походження прислів'їв та приказок як поширеного виду усної народної творчості, надана характеристика структурним типам, засобам виразності та семантичним особливостям цих комунікативних фразеологічних одиниць; визначено їхній інтернаціональний характер та проведено порівняльний аналіз, визначено спільні та відмінні риси у прислів'ях та приказках в українській, англійській, французькій та італійській мовах; вивчено та узагальнено досвід провідних мовознавців та лінгвістів різних часів та з різних країн. Вивчення та використання прислів'їв та приказок допомагають глибшому розумінню культури та ментальних особливостей різних народів та сприяють міжнаціональній комунікації.

Ключові слова: прислів'я, приказка, усна народна творчість, лінгвістика, аналіз, характеристика, походження, культурні особливості.

На межі XX та XXI століть у нашій країні відбулися докорінні зміни: 24 серпня 1991 року увійшов в історію як День Незалежності, коли Україна вийшла зі складу СРСР і взяла курс на євроінтеграцію. Співробітництво з розвиненими країнами континенту відкриває для нас нові можливості та перспективи у сфері економіки, освіти, культури, інформаційних технологій; допомагає створенню демократичної правової держави та наближенню соціальних умов України до високих європейських стандартів. Становлення України як самостійної національної держави у культурному аспекті євроінтеграції сприяє активному взаємообміну

між Україною та західноєвропейською гуманістичною культурами. В епоху глобалізації з метою розширення Європи на Схід та забезпечення її подальшого розвитку як стабільного, мирного та толерантного суспільства, а також створення єдиного освітнього та наукового простору, у 1998 році у Франції було прийнято Сорбонську декларацію, а через рік, у червні 1999 році, в Італії – Болонську, основною метою якої було сформувати єдині критерії та стандарти у сфері освіти в межах європейського континенту для забезпечення конкурентоспроможності європейської системи освіти порівняно з американською, британською чи австралійською. Україна приєдналася до Болонського процесу у травні 2005 року, взявши на себе зобов'язання внести певні зміни в національну систему освіти та долучитися до співпраці з визначення спільних вимог та пріоритетів для створення єдиного європейського простору освіти та науки. Приєднання до Болонського процесу стало визначною подією для України в цілому з огляду на її більш ніж півстолітнє перебування в ізольованому середовищі тоталітарного режиму – студенти отримали доступ до якісної освіти, можливість подорожувати і брати участь у різноманітних освітніх програмах, де їм відкривається шлях не лише до “горизонтальної”, але і до “вертикальної” мобільності (тобто не лише навчатися за кордоном тоді, коли могли б навчатися у своїй країні, але отримати ступінь магістра у вишій іншій країні, необов'язково одразу після здобуття бакалавра), а також реальної перспективи подальшого працевлаштування.

Інтеграційні процеси в європейську освітню і культурну спільноту не є дуже важкими і болісними для України, тому що, незважаючи на певні відмінності у менталітеті українців та європейців, між цими двома соціумами є дуже багато спільного, єдиного і нероздільного, як свідчить історична, культурна і літературна спадщина. Підтвердженням цього може стати аналіз прислів'їв та приказок як елемента народної творчості, який дає змогу коротко й образно виразити мудрість та світогляд народу, його історію, звичаї, традиції, моральні орієнтири.

Дослідженням походження та значення прислів'їв та приказок у розвитку етнологістики та лінгвокультурології займалися видатні українські та російські вчені: В. І. Даль, І. С. Кочетов, М. А. Корф, О. А. Потебня, С. С. Кузьмін, Н. Л. Шадрин, В. М. Павлотський, В. А. Ізмайлов, М. І. Дубровін, С. В. Мишанич, Н. С. Шумада, Н. В. Любчук; зарубіжні: Е. Серіп, В. фон Гумбольдт, Б. Уорф, Д. Фрезер, Р. Рейдаут, К. Уітнінг, У. Мідер, А. Тейлор та інші.

Мета статті – дослідити та проаналізувати наявність спільних та відмінних характеристик у структурі, формі, походженні, сфері застосування прислів'їв та приказок в українській та відповідно в англійській, французькій та італійській мовах. Вивчення прислів'їв та приказок сприяє розумінню менталітету та національного характеру носіїв мови, дає змогу познайомитися з їхнім життям та культурою, переконує нас у тому, що у різних народів можуть бути однакові погляди на життя і моральні цінності. Прислів'я та приказки як єдине ціле охоплюють величезну частину досвіду людства.

Як жанр усної народної творчості прислів'я та приказки виникли у сиву давнину та протягом багатьох століть супроводжують людей у їхньому житті, допомагають наголосити, виділити основну думку зі сказаної, дати лаконічну оцінку побаченому чи почутому, підкреслити найсуттєвіше. Тобто це – старовинні вислови, оскільки за невеликий проміжок часу вони не змогли б стати частиною суспільної свідомості, проявом її мудрості та мовного відчуття. Вартими уваги є засоби, завдяки яким прислів'я та приказки легко запам'ятовуються і довго не забуваються. Один із таких засобів є точна або асонансна рима [4]:

- *укр.* Як сіно косять, то дощів не просять [3].
- *англ.* May be “yes”, may be “no”, may be rain, may be snow [2].
- *фр.* Apres la panse vient la danse [5].
- *італ.* Cacio'è sano: se vien di scarsa mano [1].

Здебільшого прислів'я та приказки мають просту, коротку, збалансовану форму, що робить їх легкими для запам'ятовування:

- *укр.* Сій вчасно – вродить рясно.
- *англ.* As you sow you shall mow.
- *фр.* L'espoir fait vivre.
- *італ.* Anno nuovo, vita nuova.

Лише деякі прислів'я та приказки складаються з великої кількості слів, але в основному до їхнього складу входить не більше шести слів.

У сучасній лінгвокультурології немає чіткого загальноприйнятого погляду на відмінність прислів'я від приказки, лише те, що прислів'я це – завжди речення, виражає загальне судження, має закінчену думку і дидактичну спрямованість (повчати, попереджати), а прислів'я – це лише словосполучення, що виражає часткове судження. Але деякі мовознавці вважають, що приказка також може мати структуру логічно і граматично оформленого речення в тому разі, якщо до неї додати якесь слово або поміняти порядок слів у реченні, тому іноді буває досить складно провести межу між цими двома видами усної народної творчості.

Особливості походження прислів'їв та приказок полягають у тому, що вони виникли завдяки звичаям та традиціям кожного народу, а ще також, що вони були створені на основі різних реалій і історичних фактів.

За походженням їх можна розділити на такі категорії:

- 1) саме народні;
- 2) запозичені із Біблії та інших літературних джерел;
- 3) запозичені з інших іноземних мов.

Прислів'я та приказки, які відносяться до першої категорії, мають свою національну ідентичність, часто характеризуються повною відсутністю структурно-семантичного еквівалента (моноеквівалента):

- укр. Від Києва до Кракова – всюди біда однакова.
- англ. They don't bring coals to Newcastle.
- фр. Des filles de Coulandon la chemise passé le jupon.
- італ. Chi mangia solo crepa solo.

До другої категорії відносяться фразеологічні вирази та крилаті фрази, які мають відношення до Біблії, Священного Письма та релігії загалом:

- укр. Без Бога – ні до порога.
- англ. You cannot serve God and mammon.
- фр. Aide-toi, le ciel t'aidera.
- італ. Aiutati che Dio t'aiuta.

...або походять з літературних творів, зокрема, з байки. Такі прислів'я називаються літературними, а не народними:

- укр. Пожалів вовк кобилу – залишив хвіст та гриву.
- англ. He must have a long spoon that sups with the devil.
- фр. Partir, c'est mourir un peu.
- італ. Fatto trenta, facciamo trentuno.

Оскільки значна частина прислів'їв та приказок пов'язана з античною міфологією, історією та літературою, то більшість цих фразеологізмів носить інтернаціональний характер, позаяк зустрічається в багатьох мовах. Тому до третьої категорії можна віднести ті прислів'я та приказки, які відображають або абстрактні явища (любов, ненависть, дружба, ворожба, щирість, хитрість), або явища природи (погода, пори року), або побут, життєві ситуації. Часто в таких прислів'ях зустрічається структурно-семантичний еквівалент (в українській мові відсутній саме в наступному прикладі, очевидно, це пов'язано з багатовіковою боротьбою українського народу проти іноземних загарбників та феодального гніту, коли голод і холод були постійними супутниками простого українця):

- англ. Appetite comes with eating.
- фр. L'appetit vient en mangeant.
- італ. L'appetito vien mangiando.

Ще В. І. Даль відзначав, що “за прислів'ями потрібно іти в народ, в освіченому і знатному товаристві прислів'я немає, тому що то картинки чужого для них побуту: борона, плуг, ступа” [4], лише бідні селяни з нетерпінням чекали весни, щоб піти в поле, засіяти ниву на новий урожай. Тому і прислів'я на цю тему у всіх народів однакові:

- укр. Одна ластівка не робить весни.
- англ. One swallow does not make a summer.
- фр. Une hirondelle ne fait pas le printemps.
- італ. Una rondina non fa primavera.

Звичайно, всі прислів'я сприймаються не буквально, а мають і інший підтекст, як-от “Один в полі не воїн”.

Любов до отчого дому, до рідної країни закладена на генетичному рівні:

- укр. Кожна жаба своє болото хвалить.
- англ. Every cock crows on his own dunghill.
- фр. A chaque oiseau son nid est beau.
- італ. Ad ogni uccello il suo nido è bello.

Одна із дидактичних цілей народної мудрості – виховати терпіння та наполегливість на шляху до поставленої мети:

- укр. Вода і камінь точе.
 - англ. Little strokes fell great oaks.
 - фр. Goutte à goutte l'eau creuse la pierre.
 - італ. A goccia a goccia, si scava la roccia.
- Уважність, поміркованість та обережність актуальні у всі часи:
- укр. Тихше їдеш – далі будеш.
 - англ. Haste makes waste.
 - фр. Pas à pas on va loin.
 - італ. Chi va piano, va sano e va lontano.

На жаль, у межах однієї статті не можна навести приклади ще багато інших прислів'їв та приказок, які мають моноеквіваленти або аналоги в різних мовах, але, проаналізувавши по 200 прислів'їв та приказок української, англійської, французької та італійської мов, можна зробити висновок, що у поглядах на життя, етичних принципах та моральних засадах український народ має багато спільного зі своїми сусідами із Західної Європи.

Використана література:

1. Італійські прислів'я та приказки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.tania-soleil.com/proverbi-italiani/>
2. Кузьмин С. С., Шадрин Н. Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок: 500 единиц. – Москва : Рус. яз., 1989. – 352 с.
3. Народ скаже – як зав'яже : Укр. нар. прислів'я, приказки, загадки, скороговки. Для серед. шк. віку/ Упоряд. та передм. Н. С. Шумади; Ю.І. Криги. – Київ : Веселка, 1985. – 173с., іл.
4. Пословицы и поговорки английского языка. Особенности их происхождения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://works.doklad.ru/view/7Y4rF7ygXb8.html>
5. Французькі прислів'я та приказки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.tania-soleil.com/proverbes-francais/>

References:

1. Italiyski pryslivya ta prykazky [Italian proverbs and sayings]. [Elektronniy resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.tania-soleil.com/proverbi-italiani/>
2. Kuzmyn S. S., Shadryn N. L. Russko-angliyskiy slovar poslovyts i pogovorok: 500 eydynyts. [Russian-English Dictionary of proverbs and sayings] – Moskva : Rus. Yaz., 1989. – 352 s.
3. "Narod skazhe – yak zavyazhe : Ukr. nar. pryslivya, prykazky, zagadky, skoromovky". [Ukrainian folk proverbs and sayings (in Ukrainian)] Dlya sered. shk. viku / Uporyad. ta peredm. N. S. Shumady; Yu. I. Krygy. – Kyiv : Veselka, 1985. – 173s., il.
4. Poslovitsy i pogovorky' angliyskogo yazyka. Osobennosti ih proishozhdeniya. [English proverbs and sayings. Peculiarities of their pronunciations] [Elektronniy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://works.doklad.ru/view/7Y4rF7ygXb8.html>
5. Frantsuzki pryslivia ta prykazky. [French proverbs and sayings]. [Elektronniy resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.tania-soleil.com/proverbes-francais/>

Жижитова Л. Н. Общие и отличительные черты украинских и романо-германских пословиц и поговорок

В статье анализируется лингвострановедческая сущность и исторические источники происхождения пословиц и поговорок как широко распространенного вида устного народного творчества, дается характеристика структурным типам, средствам выразительности и семантическим особенностям этих коммуникативных фразеологических единиц; определяется их интернациональный характер и проводится сравнительный анализ, определяются общие и отличительные особенности в пословицах и поговорках в украинском, английском, французском и итальянском языках; проводится изучение и обобщение опыта ведущих языковедов и лингвистов разных времен и разных стран. Изучение и использование пословиц и поговорок помогает более глубокому пониманию культуры и ментальных особенностей различных народов и способствует межнациональной коммуникации.

Ключевые слова: пословица, поговорка, устное народное творчество, лингвистика, анализ, характеристика, происхождение, культурные особенности.

Zhygzytova L. M. Common and distinctive features of Ukrainian and Romanic-Germanic proverbs and sayings

The article analyzes the linguistic and historical sources of the origin of proverbs and sayings as a widespread form of oral folk art, describes the structural types, means of expressiveness and semantic peculiarities of these communicative phrasal units, their international character is determined and comparative analysis is conducted, common and distinctive features in proverbs and sayings in Ukrainian, English, French and Italian are determined, studying and sharing the experience of leading philologists and linguists from different times and from different countries are being done. The studying and usage of proverbs and sayings help in deeper understanding of the culture and mental characteristics of different peoples and promote interethnic communication.

Key words: proverb, saying, oral folk art, linguistics, analyses, characteristics, derivation, cultural peculiarities.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто наукові підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів для Нової української школи. Сучасні наукові розвідки свідчать, що методологія підготовки майбутніх фахівців висвітлюється різноаспектно. Зазначене зумовлює необхідність комплексного аналізу й переосмислення наукових підходів у контексті реформування загальної середньої освіти. Розкрито змістове наповнення компетентнісного, культурологічного, системно-структурного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, синергетичного тезаурусного, середовищного підходів. Відзначено, що взаємодія зазначених підходів забезпечить комплексне вивчення проблеми професійної підготовки вчителя для Нової української школи через аналіз її інтегральних взаємозв'язків та взаємозалежностей, дасть змогу здійснити структурно-логічний аналіз складників професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах реформування загальної середньої освіти.

Ключові слова: Нова українська школа, компетентнісний підхід, культурологічний підхід, системно-структурний підхід, аксіологічний підхід, особистісний підхід, діяльнісний підхід, синергетичний підхід, тезаурусний підхід, середовищний підхід.

Нині в Україні розпочато масштабну реформу загальної середньої освіти, що має перетворити школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності [10]. Реалізація завдань Нової української школи значною мірою залежить від учителя – патріота, професіонала та інноватора, здатного надавати якісні освітні послуги й формувати в учнів – майбутніх громадян України компетентності, необхідні для успішної самореалізації в суспільстві.

Професійна підготовка такого вчителя зумовлюється комплексом об'єктивних чинників, серед яких найбільш вагомі – зміна освітньої парадигми та визнання самоцінності особистості кожного учасника освітнього процесу; посилення дитиноцентричної тенденції в освіті, ствердження педагогіки партнерства; забезпечення академічних прав і свобод закладів освіти, що значно підвищить ступінь відповідальності педагогів за надання освітніх послуг; підвищення соціально-державних, кваліфікаційних, атестаційних вимог до педагогічних кадрів та закладів освіти у цілому; інтеграція сучасних наукових досягнень (зокрема, в галузі педагогіки, психології, гуманітарних та суспільних наук) та практики професійної педагогічної діяльності.

З огляду на зазначене вирішення проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів для Нової української школи набуває особливої значущості й ваги.

Науковцями обґрунтовано методологію професійної підготовки майбутнього фахівця. Зокрема, компетентнісний підхід розкрито В. Андрущенко, Г. Беленькою, В. Бобрицькою, С. Сисоєвою, А. Хуторським, О. Щербаком та ін. Питання сутності й змісту культурологічного підходу до вищої професійної освіти розглядаються у роботах В. Болгаріної, Л. Васильченко, С. Вітвицької, І. Зязюна, Н. Миропольської, Л. Хлебнікової та ін. Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки обґрунтовано Т. Івановою, В. Крижком і І. Мамаєвою, Н. Криловою та ін. Сутність синергетичного підходу розкрито у дослідженнях О. Вознюка, Г. Єльнікової, В. Лутая, В. Рибалко, В. Стьопіна, О. Чалого та ін. Теоретико-методологічні основи особистісного підходу у професійній освіті розкрито в наукових дослідженнях І. Бега, Е. Зеєра, Л. Нечепоренко, О. Пехоти, В. Семиченко, І. Якиманської та ін. Обґрунтування діяльнісного підходу знайшло відображення у працях П. Гальперіна, М. Кагана, О. Леонтьєва, Н. Талізінної, В. Шадрікова, Г. Щукіної та ін.

Проте зазначені вище наукові підходи потребують переосмислення в контексті завдань, що їх висуває перед вищою педагогічною освітою Нова українська школа.

Метою статті є розкриття наукових підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах реформування загальної середньої освіти.

Методологічний рівень дослідження проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів передбачає її обґрунтування в межах комплексу підходів: компетентнісного, культурологічного, системно-структурного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, синергетичного, тезаурусного, середовищного.

Професійну підготовку педагогічних кадрів для Нової української школи слід розглядати перш за все з позицій реалізації компетентнісного підходу, що відображає інтегральний прояв професіоналізму, який конкретизується у змісті компетентності. Професійна компетентність є динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу освітню діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [9, с. 29–30].

Професійна підготовка сучасного фахівця з вищою освітою відображає загальні тенденції, окреслені “Всеосяжною рамкою кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти” та Проектом тьюнінг “Розбудова освітніх структур у Європі”. У зазначених документах результат професійної підготовки трактовано як комплекс компетентностей: інтегральної, загальних та фахових. Тобто ідея компетентнісного підходу не є новою для сучасної педагогічної теорії та практики, проте у контексті реалізації Концептуальних засад рефор-

мування загальної середньої освіти в Україні зазначений підхід набуває нового змісту. Він пов'язаний перш за все з оновленням змістового наповнення фахових компетентностей педагога у зв'язку з його майбутньою професійною діяльністю щодо формування в учнів 10 ключових компетентностей, визначених Концепцією Нової української школи. Отже, незалежно від обраної спеціальності випускник закладу вищої педагогічної освіти має бути здатним забезпечити формування в учнів наскрізних для всіх компетентностей умінь: читати і розуміти прочитане, висловлювати думку усно і письмово, критично мислити, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, співпрацювати в команді [10].

Зазначене вище зумовлює застосування у професійній підготовці педагогічних кадрів тезаурусного підходу. Тезауруси являють собою суб'єктивно організоване гуманітарне знання. Вони є необхідною умовою розуміння, тобто когнітивного засвоєння понять [11]. На індивідуальному (особистісному) рівні тезаурус є, по суті, сукупністю системних знань одного окремого індивіда або групи суб'єктів, відображений певним чином у його або їхньої свідомості [16].

Таким чином, тезаурусний підхід дає можливість систематизувати поняття, що мають бути засвоєні майбутніми педагогами, вибудовувати їх ієрархію із суттєвими зв'язками між її елементами. Ключові місця в такій ієрархії мають посісти поняття “дитиноцентризм”, “педагогіка партнерства”, “ключові компетентності Нової української школи”, “наскрізні вміння”, “творче середовище”, “емоційний інтелект” тощо. У зазначеному контексті йдеться про оновлення професійного тезаурусу сучасного вчителя, що становитиме міцну основу його професійного мислення. Такий тезаурус довершує соціалізацію особистості майбутнього фахівця у межах освітнього середовища, в якому формуються його професійні знання, вміння, навички в період становлення професійної компетентності [11].

У зазначеному контексті слід говорити про необхідність застосування середовищного підходу до професійної підготовки педагогічних кадрів.

Освітнє середовище є впорядкованою цілісною сукупністю компонентів, взаємодія та інтеграція яких зумовлює наявність у закладу освіти вираженої здатності створювати умови й можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості [1, с. 76–82].

Освітнє середовище, в межах якого відбувається професійна підготовка майбутніх педагогів, центрує в собі завдання, зміст, організацію освітнього процесу, визначає вектор становлення та розвитку здобувача вищої освіти як фахівця. Тобто воно являє собою сукупність умов (матеріально-технічних, соціально-педагогічних, організаційно-технологічних, репутаційних), що забезпечують ефективність діяльності суб'єктів освітнього процесу в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному аспектах, відіграє значну роль у модифікації стилю професійної діяльності майбутнього фахівця, що розгортається внаслідок впливів середовища, взаємодії особистості здобувача вищої освіти зі складниками цього середовища.

Особливу роль у забезпеченні комунікативно-організаційного складника освітнього середовища відіграє особистість викладача як носія професійної свідомості, діяльності, що є взірцем для наслідування. З огляду на зазначене умовою, що підвищує ефективність професійної підготовки педагогічних кадрів, є наявність у викладачів закладів вищої освіти високого рівня сформованості професійної компетентності, досконале володіння методикою організації та здійснення освітнього процесу не лише у вищій, але й у загальноосвітній школі.

Отже, середовищний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів забезпечує створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу; зосередження на потребах особистості; надання пріоритету індивідуальності; співпрацю студентів та викладачів; побудову педагогічних відносин у напрямі відкритості та відвертості; створення ситуації вибору та відповідальності; пристосування методики навчання до індивідуальних особливостей та можливостей здобувача вищої освіти; актуалізацію проблеми особистісного зростання як основи самостійності особистості в оволодінні змістом освіти; стимулювання розвитку і саморозвитку студента.

Зазначені вище завдання, своєю чергою, неможливо вирішити поза контекстом особистісного, діяльнісного та деонтологічного підходів.

Особистісний підхід реалізується через розуміння здобувача вищої освіти як соціокультурної індивідуальності, що постійно розвивається із соціокультурним простором, конструювання цілісних освітніх моделей, у межах яких функцією викладача є сприяння студенту в ефективному і творчому освоєнні інформації, в розвитку його критичного осмислення [6, с. 36–38].

Зазначений підхід актуалізує моральний складник професійної підготовки фахівця, оскільки її результатом вважається особистість, яка досягла рівня соціального розвитку і самосвідомості, що дає їй змогу обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно діяти відповідно до них, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки.

Таке розуміння професійної відповідальності педагога як результату його професійної підготовки зумовлює застосування деонтологічного підходу, що відображає діалектичну єдність знань та вмінь нормативного характеру, полягає в цілеспрямованому й керованому процесі формування здатності до здійснення належної поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності. Таким чином, деонтологічний підхід забезпечує етико-деонтологічний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя, що конкретизується в його здатності

будувати професійні відносини на засадах поваги до особистості, доброзичливого і позитивного ставлення до неї, довіри у відносинах, розподіленого лідерства, на дотриманні принципів соціального партнерства [10].

Механізмом перетворення зовнішніх впливів на новоутворення особистості як продукту розвитку є діяльність. Це зумовлює використання в межах професійної підготовки майбутніх учителів освітніх технологій, провідною метою яких визнається не накопичення знань, а формування способу дій.

З позицій діяльнісного підходу, згідно з яким будь-яке явище суспільного життя є проявом діяльності як універсального способу існування людини й суспільства, професійна компетентність є сукупністю елементів, що регулюють професійну поведінку і формуються, функціонують та розвиваються через педагогічну взаємодію. Зазначимо, що професійній поведінці вчителя властиві як загальні дії освіченої й високomorальної особистості фахівця, так і дії, що відображають специфічний характер його професійної діяльності.

Реалізація діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає опанування ним теоретичних знань, етико-психологічних положень, педагогічних принципів і моральних норм, що мають загальний характер у конкретному суспільстві, та практичних умінь і навичок педагогічної взаємодії у професійній діяльності. Під таким кутом зору професійну компетентність педагога слід розуміти як спосіб та інструмент успішної професійної діяльності.

Педагогіка партнерства, що є одним зі складників формули Нової української школи, актуалізує використання у професійній підготовці майбутніх учителів культурологічного підходу, що полягає у визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурні ідеї в освітньому процесі, в орієнтації здобувачів вищої освіти в моральних, правових, естетичних, професійних цінностях, індивідуальному підході до оволодіння культурою та створення елементів культури в процесі виховання. Отже, цей підхід змінює уявлення про ціннісні засади освіти як виключно інформаційні, пізнавальні, знімає вузьку наукову спрямованість її змісту, розширює культурні та антропологічні межі освіти й розглядає її з точки зору особистісного зростання професіонала з допомогою розвитку структур культурної діяльності, змін особистого культурного творчого досвіду, динаміки культури спілкування і комунікації, зростання рівня культури (якості та міри прояву ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот.

Культурологічний підхід до вищої педагогічної освіти ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта освітньої діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Наслідками культурологічного підходу до професійної підготовки фахівців є професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість, творча активність, тобто ті особистісні якості, що визначають спосіб життєдіяльності й соціального буття, суб'єктивний зміст і продуктивність праці вчителя. Отже, саме культура особистості є чинним фактором творчого саморозвитку майбутнього фахівця [5, с. 4].

Реалізація аксіологічного підходу до професійної підготовки вчителів детермінована зміцненням аксіологічного складника педагогічної діяльності та необхідністю формування у майбутніх фахівців здатності формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії із суспільством [10]. Зазначений підхід розглядається як філософсько-педагогічна стратегія, що визначає шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості й проектує перспективи вдосконалення системи освіти, основою якої є принцип функціонального значення або цінності [7, с. 213]; міст між теорією та практикою, що надає можливість вивчати різні явища й події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства [17, с. 162]; орієнтацію професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала [15, с. 63].

Аксіологічний підхід розглядає професійну підготовку вчителів для Нової української школи через систему морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) цінностей [10], що мають бути сформовані у майбутніх фахівців для подальшої трансляції цих цінностей школярам.

Структурно-системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [2, с. 305]; він є основою розробки методології дослідження освіти, виявлення її цілей та цінностей, з'ясування основних доміант розвитку освіти, а також виокремлення інституційних компонентів сфер освіти, їх системоутворювальних зв'язків, чинників, що впливають на функціонування цих сфер [14, с. 9].

Структурно-системний підхід дає змогу розглянути професійну підготовку вчителів як складник неперервної професійної освіти, що забезпечує узгодженість змісту, форм, методів, практичної підготовки. Він дає можливість представити цілісність структури такої підготовки в єдності мотиваційно-цільового, інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінювального компонентів. При цьому професійна підготовка розглядається як комплекс: потреб і мотивів, пов'язаних із реалізацією вимог Нової української школи, усвідомленням майбутнім учителем своєї місії в реалізації Концептуальних засад реформування загальної середньої освіти та емоційно-вольових характеристик здобувача вищої освіти, його когнітивної сфери.

Синергетичний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів ґрунтується на основних положеннях синергетики як галузі наукового знання, в якій шляхом міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення відкритих структур у відкритих системах [18, с. 158], теорії самоорганізації складних і нескладних систем [13, с. 100].

Значення синергетики для освіти пов'язане з усвідомленням процесів самоорганізації та впорядкування у відкритих системах, до яких належить професійна підготовка майбутнього вчителя; можливістю інтегрування різних дисциплін, ґрунтовного вивчення міжпредметних зв'язків; більш повною реалізацією основних дидактичних умов для організації освітнього процесу на засадах головних його принципів – науковості, системності, єдності конкретного й абстрактного [18, с. 158–175]. Сутність синергетичного підходу до управління освітнім процесом полягає в його орієнтації на внутрішнє, іманентно властиве самому освітньому процесу, а не на бажання, наміри, проекти суб'єкта експериментальних, реформаторських чи інших дій [8, с. 55–56]. Отже, будь-якій системі не можна нав'язувати способу існування або розвитку, але можна обирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на управлінський, скільки на саморегульований процес, на незначні впливи, які, проте, збігаються з можливим варіантом розвитку [4, с. 500].

Відповідно до основних положень синергетики педагогічна система має бути відкритою для взаємодії та взаємообміну інформацією з навколишнім середовищем; мати активну енергетичну основу – ініціативу до самоорганізації суб'єктів, право вибору шляхів розвитку без здійснення на неї тиску ззовні, “енергетичний” вихід, а саме емоційне задоволення від позитивних змін, результатів реалізованих ініціатив; бути зорієнтована на цілі саморозвитку, формування ціннісних орієнтирів [12, с. 100].

Синергетичний підхід дає змогу розглядати професійну підготовку майбутнього педагога як відкриту систему, для якої характерні нелінійність та багатоваріантність розвитку; переглянути зміст освітніх програм, виходячи з міждисциплінарної наповненості навчальних курсів, що забезпечать більш повне усвідомлення здобувачами вищої освіти мінливості, нестабільності, багатоаспектності умов професійної педагогічної діяльності.

Єдність зазначених вище підходів забезпечить комплексне вивчення проблеми професійної підготовки вчителя для Нової української школи через аналіз її інтегральних взаємозв'язків та взаємозалежностей, дасть змогу здійснити структурно-логічний аналіз складників професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах реформування загальної середньої освіти.

Використана література:

1. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Васильєва Марина Петрівна ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2003. – 432 арк.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / Вид. друге, доповн. й виправл. / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія] / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 443 с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зязюн І. А. Концептуальні засади освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 3–12.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : [монографія] / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.
7. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : [навч. пос.] / В. В. Крижко. – Київ : Освіта України, 2005. – 440 с.
8. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [моногр.] / В. А. Кушнір ; Кіровоград. держ. пед. унів. ім. В. Винниченка. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 338 с.
9. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – Київ : ТОВ “Видавничий дім “Плетяди”, 2014. – 100 с.
10. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої освіти : офіц. сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nus.org.ua/news/>
11. Луков Вал. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания [Електронний ресурс] / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-tezaurusnogo-podhoda-strategiya-ponimaniya>. – Назва з екрана.
12. Лунячек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дисертація д-ра пед. наук : 13.00.04 / Лунячек Вадим Едуардович ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2012. – 4000 с.
13. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття: Проблеми і перспективи: метод. семінар : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. А. Андрушенка. – Київ, 2000. – Вип. 3. – С. 99–103.
14. Освітологія: витоки наукового напрямку : [монографія] / За ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
15. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології / Т. Садова // Дошкільна освіта. – 2010. – № 27. – С. 63–69.
16. Сисоєва С. О. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова // Освітологія: витоки наукового напрямку : [монографія] / за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін. – Київ, 2012. – С. 213–237.
17. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
18. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки / О. В. Чалий. – Київ : Знання, 2000. – 253 с.

References:

1. Vacylieva M. P. (2003). Theoretical basis of deontological training of a teacher. Doctor's thesis. Kharkiv, 432 s. [in Ukrainian].
2. Honcharenko C. U. (2011). Ukrains'kii pedagogichnyi slovník [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Rivne : Volyn's Amulets. 522 s. [in Ukrainian].
3. Dubaseniuk O. A., Vozniuk O. V. (2011). Profesiina pedagogichna osvita: kompetentnisnii pidkhid [Professional teaching education: a competency approach]. O. A. Dubaseniuk (Ed.). Zhytomir : ZHDU Publishing House. I. Franko. 443 s. [in Ukrainian].
4. Entsiklopediia osviti [Encyclopedia of education]. (2008). V. G. Kremen (Ed.). Kyiv : Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian].
5. Ziazun I. A. Conceptual principles of education in Ukraine. Pedagogika i psikhologiya profesiinoi osviti [Pedagogy and psychology of vocational education], 2000, N 1, pp. 3–12 [in Ukrainian].
6. Kremen V. G. (2005). Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekti. Strategii. Realizatsiia. Rezul'tati [Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Realization. Results]. Kyiv : Charter. 448 s. [in Ukrainian].
7. Kryzho V. V. (2005). Antologiiia aksiologichnoi paradigmi osviti [Anthology of the axiological paradigm of education]. Kyiv : Education of Ukraine. 440 s. [in Ukrainian].
8. Kushnir V. A. (2001). Sistemnyi analiz pedagogichnogo protsesu: metodologichnyi aspekt [System analysis of the pedagogical process: the methodological aspect]. Kirovohrad : KPUU Publishing Center. 338 s. [in Ukrainian].
9. Natsional'ni osviti glosarii: vishcha osvita [National educational glossary: higher education]. (2014). V. G. Kremen (Ed.). Kyiv : Publishing house "Pleiades Ltd." 100 s. [in Ukrainian].
10. Nova ukrains'ka shkola: Kontseptual'ni zasady reformuvannia seredn'oi osviti : ofits. sait. [New Ukrainian School: Conceptual Principles for Reforming Secondary Education: An Official Website]. – Available at: <http://nus.org.ua/news/>
11. Lykov Val. A., Lykov Vl. A. Metodologiiia tezaurusnogo pokhoda: strategiiia ponimaniia [Methodology of a thesaurus campaign: a strategy of understanding]. – Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-tezaurusnogo-podhoda-strategiya-ponimaniya>
12. Luniachek V.E. Theoretical and methodological principles of professional training of leading personnel in the conditions of a magistracy to quality education management. Doctor's thesis. Kharkiv, 2012, 400 s. [in Ukrainian].
13. Lutai V.S. Synergetic paradigm as a philosophical and methodological basis for the formation of worldviews of the twenty-first century. Filosofiia osviti XXI stolittia: Problemi i perspektivi: metod. seminar : zb. nauk. pr. [Philosophy of Education of the XXI Century: Problems and Perspectives: method. seminar : a collection of scientific works]. V. A. Andrushchenko (Ed.). Kyiv, N 3, ss. 99–103 [in Ukrainian].
14. Osvitologiiia: vitoki naukovo napriamu [Education: the origins of the scientific direction] (2012). V. O. Ohneviuk (Ed.). Kyiv, EP Edelweiss. 336 s. [in Ukrainian].
15. Sadova T. Axiological approach in the system of pedagogical methodology. Doshkil'na osvita [Pre-school education], 2010, N 27, ss. 63–69 [in Ukrainian].
16. Sysoeva S. O. Thesaurus of scientific research: definition, structure, characteristic features. Osvitologiiia: vitoki naukovo napriamu [Education: the origins of the scientific direction]. Kyiv, EP Edelweiss. ss. 213–237 [in Ukrainian].
17. Slastenyn V. A., Chyzhakova G. I. (2003). Vvedenie v pedagogicheskuiu aksiologiiu [Introduction to pedagogical axiology]. Moscow : Academy. 192 s. [in Russian].
18. Chalvi O. V. (2000). Sinergetichni printsipi osviti ta nauki [Synergetic principles of education and science]. Kyiv, Knowledge. 253 s.

Задорожная-Княгиницкая Л. В., Нетреба М. М. Научные подходы к профессиональной подготовке педагогов для Новой украинской школы

В статье рассмотрены научные подходы к профессиональной подготовке педагогических кадров для Новой украинской школы. Современные научные исследования показывают, что методология подготовки будущих специалистов освещается в разных аспектах. Изложенное выше обуславливает необходимость комплексного анализа и переосмысления научных подходов в контексте реформирования общего среднего образования. Раскрыто содержательное наполнение компетентностного, культурологического, системно-структурного, аксиологического, личностного, деятельностного, синергетического, тезаурусного, средового подходов. Отмечено, что взаимодействие указанных подходов обеспечит комплексное изучение проблемы профессиональной подготовки учителя для Новой украинской школы через анализ ее интегральных взаимосвязей и взаимозависимостей, позволит осуществить структурно-логический анализ составляющих профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях реформирования общего среднего образования.

Ключевые слова: Новая украинская школа, компетентностный подход, культурологический подход, системно-структурный подход, аксиологический подход, личностный подход, деятельностный подход, синергетический подход, тезаурусный подход, средовой подход.

Zadorozhna-Knyagnitska L. V., Netreba M. M. Scientific approaches to the professional training of teachers for the New Ukrainian school

The article deals with the scientific approaches of professional training of pedagogical staff for the New Ukrainian school. Modern scientific researches show that the methodology of preparing future specialists is covered in various aspects. It raises the need for a comprehensive analysis and rethinking of scientific approaches in the context of reforming general secondary education. The content of the competence, cultural, systemic, structural, axiological, personal, activity, synergetic, thesaurus, ecological approaches is revealed. It is noted that the interaction of these approaches will provide comprehensive study of the problem of teacher training for the New Ukrainian school through analysis of its integrated interrelations and interdependencies, and will allow to carry out a structural and logical analysis of the components of pedagogical personnel professional training in the conditions of reforming general secondary education.

Key words: New Ukrainian school, competence approach, cultural approach, system-structural approach, axiological approach, personal approach, activity approach, synergetic approach, thesaurus approach, approach focused on creating a certain environment.

УДК 81:130.2

Зеленська О. П.

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕЛІНГВІСТИЧНІЙ МАГІСТРАТУРІ

У статті розглядаються питання навчання діалогічного мовлення, зокрема його форм, здобувачів вищої освіти в нелінгвістичній магістратурі, які є суб'єктами педагогічної, науково-дослідної, проектної, організаційно-управлінської та інших видів діяльності, в умовах сучасної комунікативної парадигми. Характеристика і мета навчання діалогічного мовлення та діалогу – складники компетентності (мовленнєві, навчальні, організаційні, інтелектуальні та компенсаторні вміння), психологічні особливості діалогу (ситуативність, реактивність, синхронність, економічність, експресивність), комунікативні функції діалогічного мовлення (повідомлення та запит інформації, обмін думками, обґрунтування своєї точки зору, заперечення тощо) – зумовили вибір форм навчання, серед яких можна виділити діалог-розпитування, навчальний діалог, переклад діалогів іноземною мовою, проблемний діалог, природний діалог, еферентний діалог, аферентний діалог, бесіди тощо.

Ключові слова: нелінгвістична магістратура, здобувач вищої освіти, іноземна мова, діалогічне мовлення, форми навчання діалогічного мовлення, компетентність, комунікативна компетенція.

Модернізація вищої освіти в Україні однією з основних цілей визначила формування нового типу особистості, яка відзначається самостійністю, активністю, практичністю, відповідальністю за свої поступки, прагненням до успіху, тобто підготовку кваліфікованого, компетентного, відповідального працівника, який вільно володіє своєю професією, здатний ефективно працювати за своїм фахом на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного зростання, зміни економічної кон'юнктури, соціальної та професійної мобільності.

Майбутні магістри мусять мати не лише фундаментальні знання, але й вміти творчо використовувати різні методики, спиратися на досвід, отриманий у процесі навчання, оскільки сучасному суспільству потрібні фахівці, здатні приймати нестандартні рішення, самостійно оволодівати знаннями та вирішувати різноманітні проблеми. Навчання в магістратурі загалом та підготовка з іноземної мови зокрема мають бути спрямовані перш за все на розвиток креативності, оскільки інноваційні процеси завжди носять творчий характер і вимагають застосування методів креативного менеджменту. При цьому центральним суб'єктом інноваційних систем є інноватор – робітник інноваційної сфери [7].

Мета статті - схарактеризувати навчання іншомовного діалогічного мовлення на нелінгвістичних спеціальностях здобувачів ступеня «магістр».

Зміст навчання фахівців у нелінгвістичній магістратурі передбачає спеціальну підготовку, науково-дослідну роботу, а також підготовку із загальноосвітніх дисциплін. Навчання іноземної мови (ділової чи мови для спеціальних цілей) є самостійним завершеним курсом, що має свій зміст і структуру та є невіддільною частиною загальної програми з підготовки кваліфікованих фахівців. “Для спеціалістів з вищою освітою <...> знання іноземної мови стає не тільки засобом отримання інформації з оригінальних джерел, але й засобом професійної комунікації, під час якої здійснюється певний прагматичний ефект. <...> в умовах навчання іноземної мови в неможливому вищому навчальному закладі необхідним є формування не тільки загальної, але й спеціалізованої комунікативної компетенції в професійній і трудовій сферах спілкування в зв'язку з потребами професійної діяльності в галузі майбутньої спеціальності” [2]. Навчання іноземної мови в нелінгвістичній магістратурі є професійно та комунікативно орієнтованим, сприяє розвитку нових і удосконаленню мовних компетенцій, набутих здобувачами вищої освіти освітнього рівня “магістр” у курсі бакалавриату, комунікативної компетенції (мовленнєвої, мовної, професійної, навчально-пізнавальної та виховної), передбачає взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності на основі оптимального співвідношення читання, мовлення, аудіювання, письма та перекладу.

Різними аспектами діалогічного мовлення та методики його навчання займалися вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як: А. Алхазішвілі, М. Бахтін, В. Біблер, О. Борзова, М. Бубер, Г. Гадамер, М. Гайдегер, Н. Грачова, І. Зимня, Ф. Ісхакова, А. Миролюбов, А. Петрашук, Г. Мільруд, Т. Олійник, Ю. Пассов, В. Роме-нець, С. Рубінштейн, В. Скалкін, Н. Скляренко, О. Тарнопольський, Є. Шубін, J. Anderson, N. Bilbrough, H. Clark, L. Dawes, M. Kryuch, S. Thornbury та інші. Однак окремі аспекти навчання усного мовлення, зокрема діалогічного, які вимагають теоретичного та експериментального дослідження, такі як методика навчання діалогічного мовлення, можливості застосування інформаційно-комунікативних технологій для навчання діалогічного мовлення здобувачів вищої освіти освітнього рівня “магістр”, формування в них комунікативних навичок, організованого, цілеспрямованого та керованого процесу формування діалогічних умінь тощо, не знайшли ще досить аналізу та висвітлення. Проблема навчання діалогічного мовлення є однією з головних у методиці навчання іноземних мов, тому що в цій галузі спостерігаються певні недоліки, зумовлені, на наш погляд, недостатньою розробленістю відповідних розділів методики. Тому є потреба подальшого обговорення питань навчання діалогічного мовлення, зокрема форм його навчання. Труднощі розвитку навичок

та умінь діалогічного мовлення зумовлені як самою природою цього виду мовленнєвої діяльності, так і тим, що в підручниках і посібниках не вистачає ефективних вправ для їх розвитку. Методичне забезпечення живого іншомовного спілкування є нині предметом великої дослідної роботи, адже головним для комунікативно орієнтованого навчання є навчання через навчально-комунікативну діяльність, що наближена до реальної [3].

Мовлення – це навчання того, як слухати, думати, розуміти, оцінювати, навчання того, як висловлюватися щодо того, що він чи вона почули від інших осіб у реальних життєвих ситуаціях [10].

Діалогічне мовлення – це об'єднане ситуативно-тематичною спільністю та комунікативними мотивами поєднання усних висловлювань, послідовно породжених двома чи більше мовцями в безпосередньому акті спілкування [8, с. 6]. Діалогічне мовлення – безпосереднє мовленнєве спілкування двох осіб (мовлення декількох осіб називають полілогом); процес і продукт мовленнєвої діяльності комунікантів, під час якої кожне висловлювання звернене безпосередньо до співрозмовника, співрозмовники постійно міняються ролями мовця і слухача [4, с. 88]. Компетентність у діалогічному мовленні – це здатність реалізувати усну мовленнєву комунікацію в діалогічній формі у сферах і ситуаціях спілкування, важливих для тих, хто навчається, у відповідності до комунікативних завдань. До компетентності в діалогічному мовленні відносяться мовленнєві вміння (ініціювати та закінчувати діалог; підтримувати спілкування, використовуючи лінгвістичні та фонетичні знання; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; використовувати форми, характерні для діалогічного мовлення та емоційно оформляти діалог; підтримувати запропоновану співрозмовником тему та переходити до інших тем; дізнаватися про нову інформацію та повідомляти свою; адекватно реагувати на репліки співрозмовника та комбінувати репліки відповідно до комунікативних намірів; адекватно поводитися в комунікативних ситуаціях, дотримуватися мовленнєвого етикету, характерного для носіїв іноземної мови); навчальні вміння (використання електронних засобів навчання, вміння використовувати опори різного плану); інтелектуальні вміння (вміння передбачити можливу репліку співрозмовника, класифікувати, схематизувати, критично оцінювати, використовувати отриману інформацію та адекватно на неї реагувати, висловлювати свої думки, точку зору, робити коментарі щодо отриманої інформації), організаційні вміння (вміння самостійного навчання, швидкого та правильного орієнтування в умовах спілкування, забезпечення зворотного зв'язку, реагування на репліки співрозмовника, знаходження адекватних засобів для передачі змісту повідомлення та правильного вибору змісту акту повідомлення) та компенсаторні вміння (використання мовної та контекстуальної здогадки для розуміння співрозмовника, вміння використовувати синоніми, антоніми, відповідні мовленнєві кліше, залучати адекватні невербальні засоби спілкування, вміння повертатися до раніше сказаного, спрощувати фрази тощо). Під час навчання діалогічного мовлення формуються такі компоненти комунікативної компетенції, як лінгвістична компетенція, мовленнєва компетенція, предметна компетенція, науково-дослідна компетенція, прагматична компетенція, дискурсивна компетенція та соціокультурна компетенція.

Мета навчання діалогічного мовлення здобувачами вищої освіти освітнього рівня “магістр” – вміння виступати як з підготовленим, так і непередбаченим повідомленням, вміння вести діалог з партнерами (в майбутньому з колегами, партнерами, клієнтами тощо) та адекватно реагувати на репліки свого співрозмовника, брати участь у дискусіях, обговореннях, вміти робити презентації [9, с. 222–223]. Навчання діалогічного мовлення пов'язане з навчанням активного мовлення, яке в сучасних умовах є інтелектуальним видом іншомовної мовленнєвої діяльності з акцентом на доказове міркування та обґрунтованість логічних аргументів, які наводяться в мовленні. Стає очевидною необхідність посилення практичної та комунікативної спрямованості навчання іноземної мови в нелінгвістичній магістратурі, оскільки усне мовлення як форма мови, що є дуже важливим засобом людського спілкування, функціонує, розвивається, засвоюється та нормалізується в процесі комунікації та існує в контактах між людьми. Тому навчання іншомовного мовлення має спиратися на живе спілкування. Мовленнєве спілкування не є простим знанням мови, оскільки воно вимагає від здобувача не тільки вираження власних думок, співвідношення свого висловлювання з певною ситуацією, але й прогнозування реплік у відповідь.

Психологічними особливостями діалогу є ситуативність (визначає мотив мовлення, який, своєю чергою, є джерелом породження мовлення), реактивність (вміння спонтанно реагувати на репліки партнера, реалізовувати мовленнєві функції за допомогою різних мовних і мовленнєвих засобів), синхронність (сприйняття та реагування в обміні репліками, що чергуються), економічність (використання коротких, усічених, еліптичних форм висловлювання) та експресивність (використання окличних речень, оцінних реплік, модальних слів, інтонації, вигуків внаслідок можливості бачити та чути один одного та бажання обмінятися думками, почуттями в яскравішій формі).

До комунікативних функцій діалогічного мовлення відносяться: повідомлення та запит інформації, обмін думками, враженнями, коментарями, обґрунтування своєї точки зору, пропозиції, прийняття чи неприйняття запропонованого, заперечення. Діалогічна форма мовлення передбачає, що в процесі навчання здобувачі оволодівають такими навичками та вміннями, як вільно користуватися певними штампами, характерними для цього виду мовлення, розуміти мовлення співрозмовника, швидко реагувати на висловлювання співрозмовника і продовжувати розмову, складаючи такі репліки, які б спонукали партнера відповідати на них [6, с. 38].

Ми виходимо з того, що здобувачі вищої освіти освітнього рівня “магістр” уже мають достатню лексичну основу, опанували базовою граматику, вимовою, інтонаційним звучанням мови, всім, що вони набули під час навчання в бакалавриаті. Тому їм пропонуються різні завдання, які сприяють удосконаленню набутих лінгвістичних, професійних і соціокультурних знань, сформованих навичок усного мовлення. Проте в цьому плані часом виникають труднощі, насамперед через низький рівень сформованості комунікативних умінь, і викладачам доводиться підлаштовуватися під наявні умови, враховувати ступінь вмотивованості самих здобувачів до навчання іноземної мови та використовувати різні прийоми і методики для залучення всіх здобувачів до розмови, добирати відповідні завдання [9, с. 223–224], аналізувати навчальні матеріали, готувати діалоги-зразки, враховуючи специфіку лексичних засобів ділової мови (її лексико-фразеологічні норми, стандартні мовні кліше) або мови за професійним спрямуванням (підмова професійного спілкування), використовуючи типові для різних ситуацій мовленнєві та мовні засоби, моделі комунікації, враховуючи вік здобувачів і рівень володіння ними іноземною мовою. Оскільки діалогічне мовлення передбачає з методичної точки зору вміння вільно користуватися певним граматичним та лексичним матеріалом, то, природно, мовленнєвому завданню передують тренувальні завдання, де необхідно спонукати здобувачів до багаторазового повторення мовленнєвого взірця та замінити окремі елементи більш удалим варіантом. Успіх здійснення мовленнєвого спілкування залежить не лише від бажання мовця вступити в контакт, але й від уміння реалізувати мовленнєвий намір, що залежить від ступеня володіння одиницями мови та вмінням використовувати їх у конкретних ситуаціях спілкування [5, с. 61]. У діалозі, що здійснюється у вигляді спонтанного мовленнєвого спілкування, найповніше реалізуються різні мовленнєві навички та вміння; тому ведення такого діалогу ставить високі вимоги до рівня володіння мовою.

Для оволодіння діалогічним мовленням здобувачами вищої освіти освітнього рівня “магістр” курс іноземної мови для спеціальних цілей чи ділове іншомовне мовлення має охоплювати певний обсяг нормативного лексичного та граматичного матеріалу; відбір типів діалогічного висловлювання, мікродіалогів, а також набір засобів для вираження таких комунікативних намірів, як прохання, подяка, вибачення, порада тощо; відбір розвернутих діалогів-зразків, що дають змогу вступати в найтипівіші соціальні та міжособистісні контакти і підтримувати їх, оволодіти мовленнєвим етикетом; відбір тем і ситуацій спілкування для мовленнєвих дій на всіх рівнях формування діалогічного мовлення, проблем для обговорення, виходячи з того, що може здобувач обговорювати як під час навчання, так і після закінчення закладу вищої освіти. Необхідно створювати такі ситуації, в яких здобувачі, які відчули свою повну самостійність, мають використовувати іноземну мову для того, щоб підтримувати контакт з іншими здобувачами, питати і передавати різнопланову інформацію, висловлювати свої безпосередні реакції, заперечувати, підтримувати, переконувати тощо.

Виходячи з характеристики та мети навчання діалогічного мовлення та діалогу, перспективними формами навчання діалогічного мовлення, на наш погляд, можуть бути:

- діалог-розпитування, під час якого одні здобувачі ставлять запитання на запропоновану тему, а інші на них відповідають;
- переклад діалогів, побудованих не на ізольованих мовних структурах, а на так званих “діалогічних блоках”, відібраних з урахуванням основних характеристик діалогічного мовлення: еліптичності, виразності тощо;
- навчальний діалог, побудований за зразком природного діалогу, під час якого опрацьовуються граматичні структури, ключові фрази, кліше, особливості мовленнєвого спілкування та соціокультурні особливості носіїв іноземної мови, відбувається трансформація діалогу-зразка, проводиться парна чи групова бесіда; навчальні діалоги, які моделюють природні діалоги, можна поділити на такі, які здобувачі запам’ятовують повністю, частково трансформують, трансформують повністю, готують під керівництвом викладача, самостійно або спонтанно;
- викладач чи один зі здобувачів виконує роль одного зі співрозмовників, керує процесом діалогічного мовлення, маючи заздалегідь підготовлений текст бесіди на визначену тематику, тобто одну частину діалогу, інша частина діалогу не розписана і породжується здобувачами спонтанно; саме тут виявляється тісний зв’язок навчального діалогу з умовами реального спілкування;
- доцільне використання проблемних діалогів, побудованих навколо однієї цікавої та живої проблеми, які передбачають такий розподіл ролей, за якого між співрозмовниками встановилися б певні зв’язки і кожний мав би своє ставлення до проблеми; останнє зумовило б вираження таких реакцій з боку співрозмовників, як незгода, обмовки, наполегливість, нерозуміння, підтримка тощо;
- природний діалог, який відбувається між здобувачами в самостійній та вільній формі в навчальній комунікативній ситуації, що максимально наближена до природної; обидва учасники обмінюються інформацією, рівною мірою ініціативно беруть участь в акті непередбаченого (спонтанного) мовлення; кожний з них однаково впливає на спрямування змісту діалогу, висловлює думки, які вважає за потрібне повідомити, та обирає ту форму їх вираження, яка, на його думку, є найадекватнішою;
- еферентний діалог, коли співрозмовник в основному відповідає на запитання іншого співрозмовника, який регулює зміст діалогу, що більше пов’язаний з навичками монологічного мовлення;
- аферентний діалог, коли один співрозмовник є ведучим діалогу та намагається отримати необхідну інформацію від іншого співрозмовника, ставлячи відповідні запитання та реагуючи на відповіді певними

репліками, тому цей тип діалогу передбачає вміння ставити запитання, розуміти відповіді співрозмовника та висловлювати репліки, що регулюються мовленням співрозмовника;

- бесіда між викладачем та почергово з одним зі здобувачів, що оснований на темі прочитаного чи прослуханого тексту, за провідної ролі викладача (питання та відповіді);

- групова бесіда (або полілог), що оснований на темі прочитаного чи прослуханого тексту (викладач ставить запитання, пов'язані з відповіддю здобувача, або здобувач відповідає та сам ставить запитання наступному здобувачеві);

- проблемна бесіда, коли здобувачам пропонується проблемна ситуація, проблемне питання або вихідна теза, а їхнє завдання – висловити свою думку, ставлення до проблеми, захистити чи спростувати її;

- інформаційно-пізнавальна бесіда, в якій кожний здобувач або група здобувачів володіє певною частиною інформації, про яку не знають інші, але яка тематично пов'язана з іншими її частинами і становить єдине ціле; у процесі бесіди здобувачі отримують повну інформацію стосовно визначеного викладачем питання;

- бесіда-дискусія (дається ситуація, яка містить спірні питання; здобувачі діляться на групи залежно від їхніх точок зору (від їхніх позицій) на вирішення проблеми, і кожна група відстоює свою точку зору) [2];

- вільна бесіда, мета якої встановлення контакту, взаєморозуміння; вплив на систему соціальних цінностей, емоційний стан іншої людини; у соціально-культурній сфері усної комунікації вільна бесіда є основним, найбільш поширеним видом спілкування; формування вміння вести бесіду належить до однієї з найважливіших проблем методики навчання іноземної мови [1];

- метод проектної технології, що сприяє розвитку вміння працювати з різними джерелами інформації, працювати в групі та самостійно, сприяє розвитку творчості, вміння розширювати, удосконалювати та поглиблювати знання, застосовувати їх на практиці, формуванню вміння міркувати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки, порівнювати факти, тим самим удосконалювати вміння усного мовлення, зокрема діалогічного, розвивати комунікативні навички;

- метод case-study, що передбачає аналітичну роботу над запропонованими матеріалами, опрацювання інформації, пропозицію свого вирішення певної проблеми, під час чого удосконалюються лексико-граматичні та мовленнєві вміння та навички, стимулюється спонтанне діалогічне мовлення.

Тут також можна зазначити рольові та ділові ігри, моделювання професійних комунікативних ситуацій, конференції, олімпіади, круглі столи, проблемний виклад запитань, дилеми, вправи на логічне мислення, спірні питання, метод “мостів”, проведення співбесіди, опитування чи допиту [2].

Таким чином, навчання діалогічного мовлення здобувачів вищої освіти освітнього рівня “магістр” передбачає володіння навичками і культурою ділового і професійного іншомовного спілкування, а саме формування в них мовних навичок і комунікативних умінь, здатності логічно правильно, аргументовано та ясно будувати усне висловлювання іноземною мовою в діловому та професійному контексті. Для розвитку навичок усного ділового та професійного спілкування можна використовувати різні завдання і форми, серед яких важливе місце посідають такі діалогічні форми комунікативної діяльності, як діалог-розпитування, навчальний діалог, переклад діалогів іноземною мовою, проблемний діалог, природний діалог, еферентний діалог, аферентний діалог, проблемні та інформаційно-проблемні бесіди, ділові та рольові ігри, дискусії, дилеми, проблемні запитання тощо.

Використана література:

1. Вишневецький О. І. Настільна книга для вчителя іноземної мови / О. І. Вишневецький. – Київ : Вища шк., 1992. – 152 с.
2. Зеленська О. П. Навчання іншомовної усної комунікації у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України у світлі загальноєвропейських вимог / О. П. Зеленська // Збірник наукових праць. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – № 43. – Ч. II. – С. 93–95.
3. Зеленська О. П. Професійно спрямоване навчання англійського діалогічного мовлення у ВНЗ МВС України / О. П. Зеленська, М. Г. Кашук // Культура народів Причорномор'я : Научний журнал. – 2008. – Т. 1. – № 110. – С. 198–200.
4. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 562 с.
5. Низаева Л. Ф. Применение проектной технологии в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам / Л. Ф. Низаева // Международный научно-исследовательский журнал : сборник по результатам XXIX заочной научной конференции Research Journal of International Studies. – Екатеринбург : МНИЖ, 2014. – № 7 (26). – Ч. 2. – С. 60–61.
6. Образцова П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцова, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
7. Печерская Э. П. Социальный заказ на совершенствование инновационной деятельности специалиста в современных условиях / Э. П. Печерская // Интеграция образования. – Саранск. – 2003. – № 3. – С. 42–53.
8. Скалкин В. Д. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): [пособие для учителей] // В. Л. Скалкин. – Киев : Рад. шк., 1989. – 158 с.
9. Цилюкова М. С. Обучение на английском языке: за и против / М. С. Цилюкова, И. В. Авакумова // Символ науки. – 2016. – № 5–2 (17). – С. 221–225.
10. Clark H. H., Krych M. A. Speaking while monitoring addresses for understanding / H. H. Clark, M. A. Krych // Journal of Memory and Language. – 2004. – No 50 (91). – P. 62–81.

References:

1. Vyshnevsky O. I. (1992) Nastilna knyha dlya vchytelya inozemnoyi movy [A handbook for the teacher of a foreign language]. Kyiv : Vyshcha shk. 152 s. [in Ukrainian].

2. Zelenska O. P. (2008) Navchannya inshomovnoyi usnoi komunikatsiyi u vyshchikh navchalnykh zakladakh Ministerstva vnutrishnykh sprav Ukrainy u svitli zagalnoyevropeyskykh vymog [Teaching foreign language oral communication at the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in the light of the general European demands]. Zbirnyk naukovykh prats. Khmelnytsky : NADPSU. N 43. Ch. II. S. 93–95. [in Ukrainian].
3. Zelenska O. P., Kashchuk M. G. (2008) Profesiyno spryamovane navchannya angliyskogo dialogichnogo movlennya u VNZ MVS Ukrainy [Professionally oriented teaching English dialogical speech at HEE of the MIA of Ukraine]. Kultura narodov Prichernomorya. T. 1. N 110. S. 198–200. [in Ukrainian].
4. Matveeva T. V. (2010) Polny slovar lingvisticheskikh terminov [Complete dictionary of linguistic terms]. Rostov-na-Donu : Feniks. 562 s. [in Russian].
5. Nizaeva L. F. (2014) Primenenie proektnoy tekhnologii v usloviyah professionalno-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam [Using project technology under conditions of professionally oriented teaching foreign languages]. Mezhdunarodny nauchno-issledovatel'skiy zhurnal : Sbornik po rezul'tatam XXIX zaochnoy nauchnoy konferentsii Research Journal of International Studies. Ekaterinburg : MNIZH. N 7 (26). Ch. 2. S. 60–61. [in Russian].
6. Obratsova P. I., Ivanova O. Yu. (2005) Professionalno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakultetakh vuzov [Professionally oriented teaching a foreign language at non-linguistic faculties of higher educational establishments]. Oryel : OGU. 114 s. [in Russian].
7. Pecherskaya E. P. (2003) Sotsialny zakaz na sovershenstvovanie innovatsionnoy deyatel'nosti spetsialista v sovremennykh usloviyah [Social order for improving innovational activity of a specialist under modern conditions]. Integratsiya obrazovaniya. Saransk. N 3. S. 42–53 [in Russian].
8. Skalkin V. D. (1989) Obuchenie dialogicheskoy rechi (na materiale angliyskogo yazyka) : [Posobie dlya uchiteley] [Teaching dialogical speech (on the material of the English language). Kyiv : Rad. shk. 158 s. [in Russian].
9. Tsilikova M. S., Avakumova I. V. (2016) Obuchenie na angliyskom yazyke: za i protiv [Teaching using the English language: pros and cons]. Simvol nauki. N 5–2 (17). S. 221–225 [in Russian].
10. Clark H. H., Krych M. A. (2004) Speaking while monitoring addresses for understanding. Journal of Memory and Language. No 50 (91). P. 62–81 [in English].

Зеленская Е. П. Обучение иностранной диалогической речи соискателей высшего образования в нелингвистической магистратуре

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранной диалогической речи, в частности ее форм, соискателей высшего образования в нелингвистической магистратуре, которые являются субъектами педагогической, научно-исследовательской, проектной, организационно-управленческой и других видов деятельности, в условиях современной коммуникативной парадигмы. Характеристика и цель обучения диалогической речи и диалога – составные компетентности (речевые, обучающие, организационные, интеллектуальные и компенсаторные умения), психологические особенности диалога (ситуативность, реактивность, синхронность, экономичность, экспрессивность), коммуникативные функции диалогической речи (сообщение и запрос информации, обмен мыслями, обоснование своей точки зрения, отрицание и т. п.) – обусловили выбор форм их обучения, среди которых можно выделить диалог-опрос, обучающий диалог, перевод диалогов на иностранный язык, проблемный диалог, природный диалог, эфферентный диалог, афферентный диалог, беседы и т. п.

Ключевые слова: нелингвистическая магистратура, соискатель высшего образования, иностранный язык, диалогическая речь, формы обучения диалогической речи, компетентность, коммуникативная компетенция.

Zelenska O. P. Teaching foreign language dialogical speech to the students taking the non-linguistic master's course

The article deals with the issues of teaching foreign language dialogical speech, particularly the forms of its teaching to the students taking the non-linguistic Master's course, who are the subjects of the pedagogic, scientific and research, project, organizational, administrative, and other types of activities, under conditions of the modern communicative paradigm. The characteristics and the aim of teaching dialogical speech and dialogues – the components of the competence in dialogical speech (speech, educational, organizational, intellectual and compensatory skills), the psychological peculiarities of a dialogue (situatedness, synchronism, responsiveness, economy, expressiveness), the communicative functions of dialogical speech (the conveyance of a piece of information, the request of information, the argumentation of one's point of view, the exchange of thoughts, the negation, etc.) – determined the choice of the forms of their teaching, among which one can single out a dialogue-questioning, an instructional dialogue, a problematic dialogue, a natural dialogue, an efferent dialogue, an afferent dialogue, a conversation, etc.

Key words: non-linguistic Master's course, student, foreign language, dialogical speech, forms of teaching dialogical speech, competence, communicative competence.

РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено формуванню усного мовлення студентів немовних факультетів на заняттях з англійської мови. Встановлено, що є такі різновиди усного мовлення, як підготовлене та непередбачене мовлення, монологічне та діалогічне мовлення. Надано визначення кожному із зазначених видів мовлення та встановлено функції діалогічного мовлення (надання пропозицій у формі прохання, наказу або поради; запит інформації у співрозмовника або повідомлення йому нової інформації; обмін думками та враженнями; обґрунтування власної точки зору). Висвітлено досвід роботи щодо формування діалогічного та монологічного мовлення. Представлено види вправ, які сприяють формуванню діалогічного (складання мікродіалогів за поданою схемою для студентів з початковим рівнем знань; діалогічне мовлення з опорою на текст; складання діалогів з опорою на ключові слова та фрази) та монологічного (формулювання невеликих висловлювань з опорою на слова та словосполучення; пояснення значення понять з опорою на текст; порівняння двох понять тощо) видів мовлення.

Ключові слова: усне мовлення, монологічне мовлення, діалогічне мовлення, студенти, англійська мова, вправи, немовні факультети.

В умовах глобалізації та розвитку міжнародних відносин, підписання асоціації з ЄС вивчення іноземної мови є обов'язковим та необхідним елементом освіти спеціалістів усіх профілів. Разом із тим необхідно зазначити, що студенти немовних факультетів не завжди розуміють користь вивчення іноземної мови. Саме тому викладанню іноземної мови на немовних факультетах приділяється велика увага, викладачі постійно вдосконалюють методику викладання іноземної мови, шукають допоміжні мотиваційні фактори у вивченні іноземної мови, намагаються пов'язати зміст освіти з нагальними потребами сьогодення.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що питанням викладання іноземної мови на немовних факультетах приділяється дуже велика увага з боку науковців. Зокрема, вченими висвітлено проблеми організації самостійної роботи студентів (А. В. Котова, Н. М. Савченко), подолання психологічних бар'єрів під час вивчення іноземної мови (І. М. Авдєєнко), використання інформаційних технологій під час викладання іноземної мови (Л. В. Ломакіна, Л. В. Хоменко, О. В. Пометун, Т. В. Рибалко), підвищення мотивації до вивчення іноземної мови (Е. А. Маслико, Н. О. Лешньова, Л. В. Павлова) тощо.

Високо цінуючи внесок науковців у розробку цієї проблеми, вважаємо, що підходи до розвитку усного мовлення не досить висвітлено у науковій літературі.

Метою публікації є висвітлення підходів до розвитку усного мовлення студентів немовних факультетів та власного досвіду з цієї проблеми.

Усне мовлення є одним з основних елементів вивчення англійської мови, адже сучасні випускники закладів вищої освіти мають установлювати контакти із зарубіжними партнерами, спілкуватися у магазині, ресторані, готелі, перебуваючи за кордоном.

Умовно усну мовленнєву діяльність студентів можна розділити на:

- підготовлене мовлення;
- непередбачене мовлення;
- діалогічне мовлення;
- монологічне мовлення.

Під підготовленим мовленням мається на увазі висловлювання, елементи якого заздалегідь були підготовлені студентами, а потім репродуковані на аудиторному занятті, тоді як непередбачене мовлення відображає рівень володіння мовою, за якого студент може висловити думки без підготовки та опорних сигналів [4, с. 175].

Діалогічне мовлення являє собою процес мовленнєвої діяльності двох або більше учасників спілкування та виконує такі комунікативні функції, як:

- надання пропозицій у формі прохання, наказу або поради;
- запит інформації у співрозмовника або повідомлення йому нової інформації;
- обмін думками та враженнями;
- обґрунтування власної точки зору [6, с. 77].

Монологічне мовлення, на відміну від діалогу, відрізняється логічністю та послідовністю висловлювань, а також тривалістю висловлювання, змістовою завершеністю та комунікативною скерованістю [1, с. 388].

Вважаємо, що кожен із різновидів усного мовлення є необхідним у процесі підготовки спеціалістів, саме тому під час занять ми намагаємося приділяти увагу кожному з них. Досвід роботи засвідчив, що процес навчання відбувається більш ефективно, якщо під час вивчення тієї чи іншої теми ми починаємо з роботи зі спеціальним текстом, адже саме на цьому етапі відбувається засвоєння нових лексичних одиниць.

Під час діалогічного мовлення студенти мають уміти відповідати на різні види запитань, ставити співрозмовнику запитання, відповідати реплікою на репліку, вести розгорнутий діалог, починати та підтримувати розмову на задану тему, просити у співрозмовника роз'яснень та додаткової інформації, швидко реагувати на повідомлення співрозмовника, за необхідності ввічливо перервати бесіду або перевести її на іншу тему [5, с. 150].

Ми погоджуємося з науковцями, що для формування діалогічних навичок мовлення студентів доцільно використовувати декілька видів вправ залежно від рівня володіння мовою студентами:

- складання мікродіалогів за поданою схемою для студентів з початковим рівнем знань;
- діалогічне мовлення з опорою на текст;
- складання діалогів з опорою на ключові слова та фрази [3, с. 136; 7, 391]

Необхідно зазначити, що студенти з просунутим рівнем володіння іноземною мовою не потребують додаткової підготовки до діалогічного мовлення. Для того щоб завдання було правильно виконане, викладач має тільки чітко сформулювати мету роботи та визначити часові рамки, що є дуже корисним, на наш погляд. Це дає змогу занурити студентів у життєві ситуації, коли необхідно підтримати бесіду на будь-яку невизначену тему до початку зустрічі з клієнтом, наприклад. Ураховуючи обмеженість часу, ми не надаємо на такий вид роботи більш ніж п'ять хвилин, але інколи студенти відчують складності підтримати розмову навіть у такий короткий проміжок часу.

Якщо у студентів рівень володіння англійською мовою є невисоким, перед організацією діалогічного мовлення ми проводимо додаткову роботу. Зокрема, ми надаємо студентам кліше, які вони можуть використовувати у діалогічному мовленні. Наприклад, вивчаючи тему *“Transport and Delivery Terms”*, ми просимо студентів скласти діалог між оператором перевезення та потенційним клієнтом. Перед початком діалогічного мовлення ми визначаємо кліше та фрази, які допоможуть студентам побудувати власні висловлювання: визначаємо, як можна почати діалог з потенційним бізнес-партнером (*“Hi? How are you”, “It’s a pleasure to introduce you ...”, “we’re pleased to welcome...” We’re here today to...”*, *“Our aim is to ...”, “Shall we get down to business?”* тощо), слова, необхідні для досягнення домовленостей щодо перевезення товарів (*multi-modal transport, shipping, modes of transport, road trucking, liability, responsibility, risks of loss or damage to the goods*) та інша активна лексика, що може бути корисною для проведення перемовин), фрази для закінчення зустрічі (*“Before we close, let me just summarize the main points”, “to sum up...”*, *“in brief...”*, *“Shall I go over the main point?”*, *“Can we fix the next meeting, please?”* тощо).

Досвід роботи засвідчив, що студентам з невисоким рівнем володіння англійською мовою доцільно надавати декілька хвилин на підготовку, адже вони ще не можуть грамотно будувати діалогічне мовлення без попередньої підготовки. З іншого боку, така підготовка дає їм змогу вивчити нові лексичні одиниці та використовувати їх у подальшому навчанні. У групах студентів з досить високим рівнем знань ми практикуємо непередбачене діалогічне мовлення, ставлячи завдання використати якомога більше активної лексики. Досвід роботи засвідчив, що такі завдання стимулюють мозкову діяльність молодих людей та сприяють розвитку їхніх мовленнєвих навичок.

Під час практичної діяльності викладачі дійшли висновку, що для формування монологічного мовлення студентів необхідно звертати увагу на такі її характеристики, як:

- розгорнутість мовлення, що спрямоване на розкриття основної ідеї;
- експресивність, безперервність та використання синонімів у мові;
- безперервність, послідовність та логічність мовлення [4, с. 175].

Прищеплюючи навички монологічного мовлення, викладач також має зосередити увагу на тому, як пов'язувати речення між собою (*anyway, what’s more, in addition та інші слова-зв’язки*), звертати увагу на структурні та стилістичні особливості мовлення [2].

Проілюструємо алгоритм формування монологічного мовлення на темі *“Kinds of Business Contracts”*. Перед читанням теми на зазначену тему ми проводимо вступну бесіду зі студентами. Зокрема, студентам пропонується відповісти на такі запитання: *“How could you define a contract?”*, *“What kinds of contracts do you know?”*, *“Why are they important for doing business?”* тощо. Такі запитання дають змогу налаштувати студентів на вивчення такої теми. Після опрацювання тексту та ознайомлення студентів з новими лексичними одиницями, доцільно запропонувати студентам виконати такі вправи, що спрямовані на формування монологічного мовлення, як:

- сформулювати невеликі висловлювання з опорою на слова та словосполучення;
- пояснити значення понять з опорою на текст;
- порівняти два поняття;
- пояснити чим один вид контракту відрізняється від іншого;
- поділити текст на закінчені смислові частини;
- скласти план тексту;
- переказати текст тощо [2].

Разом із тим під час практичної діяльності ми переконалися, що задавати переказ текстів у групах з високим рівнем володіння англійською мовою є неефективним. Виконання цього завдання для студентів не є цікавим, тому вони формально підходять до його виконання. Більш ефективним, на наш погляд, є організація креативного монологічного мовлення, в яких студенти висвітлюють потенційні труднощі, які можуть виникнути під час складання та підписання контрактів, висвітлюють різницю між різними видами контрактів або детально описують один із них.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що усне мовлення є необхідним елементом будь-якого заняття з англійської мови. Для його ефективної організації необхідно враховувати рівень володіння мовою студентами та зв’язок з їхніми інтересами.

У подальшому планується більш детально зосередитися на формуванні монологічного мовлення у студентів немовних спеціальностей.

Використана література:

1. Буданова І. А. До питання про навчання монологічного мовлення за темою “Спеціальність” / І. А. Буданова, О. С. Буданова // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2015. – Вип. 1. – С. 385–396. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/esprstp_2015_1_39
2. Дроздова І. П. Система вправ із розвитку професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю / І. П. Дроздова // Наукові записки. Сер. Педагогіка. – 2012. – № 1. – 74–79.
3. Костюченко К. Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ / К. Костюченко // Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Сер. : Педагогіка. – 2015. – Вип 135. – С. 135–139.
4. Кузнецова Н. Ю. Розвиток вмінь усного монологічного мовлення студентів немовних вузів на основі професійно-спрямованих текстів (на прикладі англійської мови) / Н. Ю. Кузнецова // Молодий вчений. – 2014. – № 11 (14). – С. 174–180.
5. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2008. – 285 с
6. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою / Н. А. Сура. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського НУ ім. В. Даля, 2008. – 126 с.
7. Цубова О. Л. Навчання студентів-економістів англійського діалогічного мовлення / О. Л. Цубова, І. С. Оришин // Вісник НУ “Львівська політехніка”. Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. Секція 5. Менеджмент в освіті. – 2013. – № 767. – С. 389–393.

References:

1. Budanova I. A. Do pytannia pro navchannia monolohichnoho movlennia za temoiu “Spetsialnist” / I. A. Budanova, O. S. Budanova // Ekonomichna stratehiia i perspektyvy rozvytku sfery torhivli ta posluh. – 2015. – Vyp. 1. – S. 385–396. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/esprstp_2015_1_39
2. Drozdova I. P. Systema vprav iz rozvytku profesiinoho movlennia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv nefilolohichnoho profilu / I. P. Drozdova // Naukovi zapysky. Ser. Pedahohika. – 2012. – № 1. – 74–79.
3. Kostyuchenko K. Osoblyvosti navchannia dialohichnoho movlennia na zaniattiakh z anhliiskoi movy u VNZ / K. Kostyuchenko // Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Vynnychenka. Ser.: Pedahohika. – 2015. – Vyp 135. – S. 135–139.
4. Kuznietsova N. Yu. Rozvytok vmin usnoho monolohichnoho movlennia studentiv nemovnykh VUZiv na osnovi profesiinospriamovanykh tekstiv (na prykladi anhliiskoi movy) / N. Yu. Kuznietsova // Molodyi vchenyi. – 2014. – № 11 (14). – S. 174–180.
5. Nikolaieva S. Yu. Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov / S. Yu. Nikolaieva. – Kyiv : Lenvit, 2008. – 285 s.
6. Sura N. A. Navchannia studentiv universytetu profesiino-oriietovanoho spilkuvanniya inozemnoiu movoiu / N. A. Sura. – Luhansk : Vyd-vo Skhidnoukrainskoho NU im. V. Dalia, 2008. – 126 s.
7. Tsubova O. L. Navchannia studentiv-ekonomistiv anhliiskoho dialohichnoho movlennia / O. L. Tsubova, I. S. Oryshchyn // Visnyk NU “Lvivska politekhnikha”. Menedzhment ta pidpriemnytstvo v Ukraini: etapy stanovlennia i problemy rozvytku. Sektsiia 5. Menedzhment v osviti. – 2013. – № 767. – S. 389–393.

Иванига А. В. Развитие устной речи у студентов неязыковых факультетов на занятиях по английскому языку

Статья посвящена проблеме формирования устной речи у студентов неязыковых специальностей. Установлены основные разновидности устной речи (подготовленная и неподготовленная речь, диалогическая и монологическая речь). Представлены определения для каждого вида устной речи и функции диалогической речи (высказывание предложений в виде просьбы, приказа или совета; запрос информации у собеседника или сообщение ему новой информации, обмен мыслями и впечатлениями, обоснование своей точки зрения). Представлен опыт работы по формированию диалогической и монологической речи. Представлены основные виды упражнений, которые способствуют формированию диалогической (составление микродиалогов при помощи схемы для студентов с начальным уровнем знаний; диалогическая речь с опорой на текст, составление диалогов с опорой на ключевые слова и фразы) и монологической (формулирование небольших высказываний с опорой на слова и словосочетания, объяснение значения слов с опорой на текст, сравнение двух понятий и т.д.) речи.

Ключевые слова: устная речь, монологическая речь, диалогическая речь, студенты, английский язык, упражнения, неязыковые факультеты.

Ivaniga O. V. Oral speech development during the English classes with students of non-linguistic departments

The article is devoted to the problem of the oral speech development during English classes with students of non-linguistic specialties. The main types of oral speech are established (prepared or spontaneous speech, dialogical or monologue speech). Definitions for each type of oral speech and functions of dialogical speech are presented (making proposals in the form of a request, order or advice; requesting or telling new information, sharing thoughts and impressions, substantiating speaker's point of view). Some experience of dialogical and monologue speech development is presented. The main types of exercises that contribute to the formation of dialogical (compilation of micro-dialogues using a scheme for students with an elementary level of knowledge; dialogic speech based on the text, dialogues based on key words and phrases) and monologue (formulating small utterances based on words and phrases, explanation of the meaning of words based on the text, comparison of two concepts, etc.) speech are given.

Key words: oral speech, monologue speech, dialogical speech, students, English, exercises, non-linguistic departments.

УДК 378.018.43:004.773.5/7:[378.017:004.773:61]

Іванькова Н. А.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК ЕЛЕМЕНТА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних сервісів, які забезпечені хмарними технологіями, поява нових концепцій навчання, впровадження концепції навчання “протягом життя”, орієнтація на використання персональних мобільних пристроїв у навчальній та професійній діяльності змінюють концептуальний та програмно-технічний базис інформаційного простору університету, пов'язаний з професійною діяльністю майбутніх лікарів. Це наповнює новим змістом інформаційно-комунікаційну компетентність як студентів вищих медичних навчальних закладів, так і лікарів. У роботі проаналізовано сутність множини понять, які мають відношення до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання, та визначено сутність інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх лікарів. Автором запропоновано три моделі, які наслідують властивості одна одної та розкривають сутність інформаційно-комунікаційної компетентності студентів вищого медичного навчального закладу на кожному етапі навчання. Розкрито модель першого рівня (1–2 курс навчання) та визначено рівні інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх лікарів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, дистанційне навчання, online навчання, платформа edX.

Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні та розпочата реформа медичної галузі [1] зумовили необхідність формування та розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності як окремого складника професійної компетентності майбутніх лікарів. У роботі [2] зазначається, що “Володіння інформаційно-комунікаційною компетентністю (далі – ІК-компетентність) є важливим складником успішного навчання в школі та навчання впродовж життя, подальшого професійного розвитку, ефективного управління навчальним процесом і застосування можливостей ІКТ у навчальній діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства”.

З метою інтеграції у світові процеси у 2016 році Кабінет Міністрів України презентував проект “Цифровий порядок денний України 2020” (“Digital Agenda for Ukraine 2020”), а 17 січня 2018 року на засіданні Уряду була схвалена Концепцію та План дій розвитку цифрової економіки в Україні до 2020 року. У цьому документі вказано на актуальність формування наскрізної (кросплатформової) цифрової компетентності, коли вивчення предметів відбувається через використання “цифрових” технологій.

Студент 1-го та 2-го курсу, який навчається нині, після закінчення вищого медичного навчального закладу буде змушений працювати в нових умовах, які вимагатимуть від нього нових сучасних інформаційно-комунікаційних компетенцій з високим рівнем володіння, а саме: працювати з електронними медичними картками та електронними рецептами, які розташовані у хмарних медичних інформаційних системах; формувати професійний інформаційний простір; широко використовувати засоби телемедицини; комунікувати у складі віртуальних медичних бригад, використовувати у своїй роботі роботизовані пристрої та інше. Це зумовлює необхідність розвитку та вдосконалення інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх лікарів.

Мета статті – визначити складники інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКТ) студентів 1-го та 2-го курсів вищих медичних навчальних закладів для дистанційного електронного навчання.

З огляду на швидкий розвиток інформаційних технологій у всіх сферах діяльності людини, вважаємо за необхідне проаналізувати зміст понять, які окреслюють коло компетентностей, що мають відношення до застосування інформаційних технологій. Аналіз літературних джерел показав, що науковці по-різному визначають назви компетентностей у галузі інформатики (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Назви компетентностей у галузі інформатики

Назва компетентності	Сутність	Автори
інформаційна компетентність	сукупність компетенцій, пов'язаних із роботою з інформацією у всіх її формах і представленнях, які дають змогу ефективно користуватись інформаційними технологіями різних видів як у традиційній друкованій формі, так і комп'ютерними телекомунікаціями, працювати з інформацією в різних її формах і представленнях як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності	Н. Баловсяк [3], М. Зугоєва, І. Єрмаков, О. Зайцева, Н. Насирова, С. Трішина, А. Хуторської та ін.
інформаційна компетентність	підтверджена здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого донесення та опанування інформації з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей людини	О. Спірін [4]

інформаційно-комунікативна, комп'ютерна	проявляється у професійній діяльності через вирішення поставлених завдань за допомогою інформаційних та комунікативних технологій	П. Беспалов
інформатична компетентність	інтегрована здатність людини ефективно та результативно працювати в умовах інформаційного середовища; вона проявляється під час інформаційної діяльності та оцінюється за результатами діяльності	Т. Тихонова [5]
ІКТ-компетентність	здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати даними на основі використання сучасних ІКТ відповідно до потреб ринку праці та для ефективного виконання професійних обов'язків	В. Акуленко, С. Раков
інформаційно-комунікаційна компетентність	доведена здатність працювати індивідуально або колективно, використовуючи інструменти, ресурси, процеси та системи, які відповідають за доступ та оцінювання інформації, отриманої через будь-які медіа-ресурси, й використовувати таку інформацію для розв'язання проблем, спілкування, створення інформованих рішень, продуктів і систем, а також для отримання нових знань	А. Гуржій, Н. Морзе, О. Овчарук
інформаційно-комунікаційна компетентність	здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати інформаційно-комунікаційні технології відповідно до освітніх потреб та вимог сучасного високотехнологічного суспільства	С. Літвінова [6]
інформатична компетентність	інтегративне утворення особистості, яке поєднує в собі інформатичні знання, уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач, навички використання комп'ютера та інформаційно-комунікаційних технологій, здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі і виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного використання знань і умінь та застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності	М. Головань [7], М. Жалдак, Ю. Рамський, М. Рафальська
ІТ-компетентність лікаря чи провізора	динамічний конструкт, який постійно змінюється під впливом інформаційно-технічного прогресу і складається з теоретичних знань про сучасні ІК-технології, а також з практичних умінь і сформованих навичок використовувати ці знання в навчальній, професійній і соціальній діяльності у межах етично-правових відносин	А. Добровольська [8]
інформаційна компетентність	поєднання комп'ютерної грамотності, вмінь працювати з традиційними видами повідомлень у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації [9].	

У зарубіжних системах освіти частіше використовуються такі поняття: цифрова грамотність (digital literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційна та технологічна грамотність (information and technology literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність (ICT literacy), інформаційно комунікаційно-технологічні навички (ICT skills) [10].

2016 року ЄС представив оновлений фреймворк Digital Competence (DigComp 2.0), який складається з 5 компетентностей. Одна з них – цифрова та має такі складники: інформація та уміння працювати з даними; комунікація та співробітництво; створення цифрового контенту; безпека; розв'язання проблем [11]. У дослідженні, яке оприлюднила Європейська Комісія “Цифрова компетентність на практиці: рамковий аналіз”, цифрова компетентність розглядається як трансверсальна, що сприяє досягненню інших компетентностей, що стосуються сфери мов, математики, умінь навчатися, культурної обізнаності тощо і відноситься до так званих навичок XXI століття, яких мають досягти всі громадяни, щоб забезпечити їхню активну участь у житті суспільства та його економічному розвитку [12]. За дослідженням Г. Кліш [13], “навчальний план, що впроваджений внаслідок реформи медичної освіти в Австрії у Віденському медичному університеті, побудований не за принципом здобуття знань та вмінь, а набуття компетенцій. Професійна підготовка лікарів у медичному університеті Відня передбачає формування таких основних компетенцій: академічної, фахової, комунікативної, соціальної, професійно-релевантної”.

У 2011 році в Україні затверджена Національна рамка кваліфікацій – ієрархічна наскрізна послідовність загальних кваліфікаційних рівнів та їхніх ознак, що охоплює весь спектр кваліфікацій [14]. В Основах стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України визначено, що ІК-компетентність є результатом різнобічних здатностей людини і має такі складники: *здатності й уміння*: здобувати інформацію з різних джерел у зрозумілому вигляді; працювати з різними відомостями; критично оцінювати відомості; використовувати у професійній діяльності інформаційно-комунікаційні технології; *знання*: особливостей інформаційних потоків у своїй галузі; основ ергономіки й інформаційної безпеки; функціональних можливостей ІКТ; конкретні навички з використання комп'ютерної техніки та ІКТ; ставлення особистості до застосування ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії і поведінки (О. Овчарук, О. Спірін) [15].

Аналіз понять, наведених у таблиці, та досвід країн ЄС щодо визначення компетентностей, які мають відношення до застосування інформаційно-комунікаційних технологій, дав змогу виокремити їхню сутність:

- використання інформаційних технологій для роботи з інформацією та для вирішення поставлених завдань із застосуванням інформаційних технологій;

- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі;

- здатність працювати індивідуально або колективно, а також для отримання нових знань;

- здатність представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі;

- інтегративне утворення особистості, яке поєднує в собі інформатичні знання, уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач, навички використання комп'ютера та інформаційно-комунікаційних технологій;

- динамічний конструкт, який постійно змінюється під впливом інформаційно-технічного прогресу і складається з теоретичних знань про сучасні ІК-технології, а також з практичних умінь і сформованих навичок використовувати ці знання в навчальній, професійній і соціальній діяльності у межах етично-правових відносин.

Як бачимо, деякі автори розглядають інформаційну компетентність як здатність до виконання дій (теоретичний аспект), деякі – як використання (практичний аспект), деякі – як системну взаємодію теоретичних знань, практичних умінь та змінних умов (поява нових засобів інформаційно-комунікаційних технологій).

Проаналізувавши визначення понять, які формують коло споріднених компетентностей в напрямі застосування інформаційних технологій в навчанні та практичній діяльності, приймаємо поняття “інформаційно-комунікаційна компетентність майбутнього лікаря” як таке, що найбільше відображає специфіку навчальної діяльності майбутнього лікаря, підкреслюючи можливість створення умов для роботи в групі (спілкування), та визначаємо його як здатність майбутнього лікаря до використання сучасних досягнень інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні як індивідуально, так і в групі, в соціальній діяльності та формуванні готовності до використання засобів інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності.

Питання формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів досліджувалося українськими науковцями М. Мруга [16; 17; 18], Л. Войтенко [18], Г. Мороховець [19], Н. Любач [20], У. Василюшин [21], С. Мисловська [22], А. Добровольська [23] та іншими. За визначенням С. Мисловської: “У навчанні та управлінні медичною освітою виділяють такі основні напрями використання інформаційних технологій: використання комп'ютера та інформаційних технологій як засобу навчання та з метою вдосконалення контролю засвоєння знань студентів, моделювання різноманітних процесів, професійне застосування інформаційних технологій у медичній практиці, застосування автоматизованих навчальних систем тощо” [22]. Перспективним напрямом у розширенні можливостей навчального процесу, як зазначено в роботі [24], “є впровадження науково ємних 3D-технологій візуалізації об'ємних процесів та в перспективі їх практичне використання...”.

Під ІКТ-компетентністю майбутнього лікаря ми розуміємо його здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати ІКТ-технології відповідно до освітніх потреб та вимог сучасного високотехнологічного суспільства. Інформаційно-комунікаційна компетентність у Європейському освітньому просторі досліджується з 2003 року [25]. В Україні національна рамка кваліфікацій має бути приведена у відповідність до критеріїв Європейської рамки кваліфікацій “навчання протягом життя” до 2019 року [26]. У роботі Г. Мороховець [19] визначено компоненти інформаційно-комунікаційних компетенцій майбутнього лікаря, а саме: інформаційно-пошуковий, інформаційно-аналітичний, інформаційно-оцінювальний, інформаційно-комунікаційний, які стали базовими в нашій роботі зі студентами. Формування інформаційно-комунікаційних компетенцій підпорядковується педагогічним завданням, а саме: формуванню інтересу до опанування ІКТ; формуванню знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне використання ІКТ; організацію навчальної діяльності студентів, що спрямована на набуття інформаційно-комунікаційних компетенцій [27]. Автором [28] наведено етапи формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів у процесі вищої освіти: початковий (1-й курс), функціональний (2-й курс), системний (4-й–5-й курси), професійний (6-й курс).

Визначення ІКТ-компетентності майбутнього лікаря, на наш погляд, має базуватися на особливостях вивчення дисциплін різного напрямку у вищому медичному навчальному закладі, що дає змогу говорити про три моделі інформаційно-комунікаційних навичок, які наслідують властивості попередніх та формують

новий рівень. Так, студенти 1-го та 2-го курсів вивчають теоретичні предмети медико-біологічного, фізико-хімічного та гуманітарного спрямування (Модель 1). На цьому етапі студенти не обов'язково, але можуть обрати курс за вибором “Європейський стандарт комп'ютерної грамотності” в обсязі 4 кредити (240 годин). Метою викладання навчальної дисципліни (курс за вибором) “Європейський стандарт комп'ютерної грамотності” є формування та розвиток компетентності у галузі інформаційно-комунікаційних технологій згідно з вимогами європейської і міжнародної програм сертифікації (ECDL і ICDL) для забезпечення раціонального використання сучасного програмного забезпечення загального призначення [29]. Автори матриці компетентностей цієї дисципліни фіксують формування таких компетенцій майбутнього лікаря: інтегральна, загальна, спеціальна (фахова). Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій розглядаються як складники загальної компетентності, що передбачає формування вмінь використовувати інформаційні та комунікаційні технології у професійній галузі. Однак потрібно зазначити, що за 5–6 років апаратне та програмне забезпечення різних галузей медицини значною мірою зміниться. Водночас у програмі не наголошується необхідність формування (застосування) цих навичок для навчання.

На другому курсі студенти вивчають навчальний предмет “Медична інформатика”, метою якого є формування та розвиток у майбутніх лікарів-педіатрів компетентності у галузі цифрових технологій для забезпечення раціонального використання сучасного програмного забезпечення загального та спеціального призначення в обробленні медико-біологічних даних, вивчення закономірностей та принципів інформаційних процесів у системах різного рівня ієрархії в галузі охорони здоров'я, проблем збору, збереження, оброблення і передачі сигналів та зображень у медицині, систем підтримки прийняття рішень у медицині; інформаційних технологій аналізу, моделювання, прогнозування, управління в сфері медико-біологічних досліджень, теорії медичних інформаційних систем [30].

Починаючи з 3-го курсу студенти розпочинають навчання на клінічних кафедрах терапевтичного, хірургічного, педіатричного, стоматологічного профілю (Модель 2). Саме тому інформаційно-комунікаційна компетентність студента початкових курсів та студентів, які розпочали вивчати клінічні дисципліни, має різні складники і забезпечують вирішення різних завдань.

Третя модель ІКТ-компетентностей – модель лікаря-інтерна, складники якої інтегрують ІКТ-компетентності, які були здобуті протягом 6 років навчання, та дають змогу профільному спеціалісту використовувати специфічне обладнання та працювати з масивами клінічної інформації.

Таким чином, *на початковому етапі* студенти мають можливість вивчати курс за вибором “Європейський стандарт комп'ютерної грамотності” в обсязі 240 годин, *на функціональному* – обов'язково вивчають предмет “Медична інформатика” в обсязі 105 годин. На *системному та професійному* етапах вивчення предметів, спрямованих на розвиток ІКТ-компетентності, програмою не передбачено. На післядипломному етапі лікарі-інтерни мають суміжний цикл “Медична інформатика” в обсязі 12 годин. Таким чином, майбутній лікар має всього 117 годин обов'язкового вивчення навчальних предметів інформаційно-комунікаційного спрямування протягом 7–8 років навчання та інтернатури на вдосконалення ІКТ-компетентності (18 годин на рік).

Впровадження системи електронного документообігу в медицині та широке використання дистанційного електронного навчання потребує деяких змін у структурі навчального предмета “Медична інформатика” [31] та розробки нової моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього лікаря.

Поклавши в основу модель корпоративного стандарту інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників [32] та спираючись на рівні для формулювання змісту ІКТ-компетентності учнів, учителів та керівників загальноосвітніх навчальних закладів, нами розроблено модель інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього лікаря та модель інформаційно-комунікаційної компетентності викладача вищого медичного навчального закладу.

Таблиця 2

Модель інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього лікаря (1-й, 2-й курс навчання)

Вид діяльності	Базовий рівень ІКТ-грамотності	Поглиблений рівень	Творчий рівень
Розуміння ролі ІКТ у навчанні та в медицині	обробка інформації в інформаційних госпітальних системах; виконання основних алгоритмів медичної статистики з використанням інформаційних технологій для узагальнення первинної медичної інформації; робота з медичним зображенням, представленим у форматі DICOM; пошук медичної інформації в профільних медичних системах (Pub Med та ін.)	розробка концептуальної моделі діяльності лікаря з обробки інформації для розробки медичних інформаційних систем; написання алгоритмів даних з медичної статистики відповідно до загальноприйнятих стандартів; використання додаткових методів обробки цифрових зображень з метою підвищення якості діагностики; використання баз медичних рефератів	алгоритмізація та кодування окремих субмодулів госпітальних систем; розробка правил прийняття рішень на основі даних медичної статистики

Закінчення таблиці 2

Інформаційно-комунікаційні технології	проводити налагодження програм та сервісів на персональних пристроях відповідно до завдань навчальної та професійної діяльності	проводити налагодження хмарних сервісів у персональному кабінеті платформ Google, MSO365 або ін. відповідно до завдань навчальної або професійної діяльності	проводити налагодження хмарних сервісів для роботи в групі (проектна робота)
Навчання	організація самостійної роботи з цифровими виданнями, розміщеними в єдиному інформаційно-навчальному комплексі університету; організація синхронної та асинхронної форми електронного дистанційного навчання	навчання на масових відкритих курсах для поглиблення рівня професійних знань	організація студентської наукової діяльності; розробка навчальних елементів на кафедрах університету
Спілкування	використання web сервісів: чату, відеоконференц-зв'язку або соціальних мереж для організації спілкування та обміну навчальною інформацією	планування навчальної діяльності у групах з використанням комунікаційних сервісів	організація дистанційних семінарів або міні-конференцій з вибраних питань серед студентів або лікарів; проведення телемедичних конференцій відповідно до затверджених протоколів
Підготовка до професійної діяльності	використання сервісів e-Health для організації роботи лікаря з пацієнтами	використання програм спеціалізованого автоматизованого робочого місця лікаря (АРМ) як елемента інструментальних методів діагностики хворого (ЕКГ, ВСР, флюорографія)	використання методів доказової медицини, які формуються на базі ІТ-технологій; організація консиліумів у професійних соціальних мережах для уточнення діагнозу на базі телемедичних offline технологій

Наведена модель інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього лікаря (1-й, 2-й курс навчання) дає змогу виокремити складники та рівні інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього лікаря на початковому етапі навчання та стає платформою для розробки моделі на функціональному рівні (2-й курс), системному рівні (4-й–5-й курси), професійному (6-й курс).

Висновки. Проведений аналіз термінів, які мають відношення до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчання, дав змогу уточнити та розширити поняття “інформаційно-комунікаційна компетентність майбутнього лікаря”. Розроблена модель інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього лікаря (1-й, 2-й курс навчання) формалізує особливості організації навчання у вищому медичному навчальному закладі, зокрема, ЗДМУ як лідера впровадження електронного дистанційного навчання серед вищих медичних навчальних закладів та дає змогу наблизитися до європейських стандартів цифрової грамотності майбутніх лікарів.

Зазначені складники інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКТ) студентів 1-го та 2-го курсів вищих медичних навчальних закладів для дистанційного електронного навчання визначають необхідність корекції робочої програми з курсу медичної інформатики та розширення обсягу навчальних предметів інформатичного напрямку у вищому медичному навчальному закладі.

Використана література:

1. Про державні фінансові гарантії медичного обслуговування пацієнтів : Закон України від 19 жовтня 2017 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2018, № 5, ст. 31.
2. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті : [посібник] / Биков В. Ю., Овчарук О. В. та інші. – Київ : Педагогічна думка, 2017. – 160 с.
3. Баловсяк Н. Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста [Електронний ресурс] / Н.Х. Баловсяк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – № 4 (11). – 2006. – С. 3–6. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/888>
4. Спірін О. М. Система інформаційно-технологічних компетентностей учителя інформатики // Інформаційно-комунікаційні технології навчання. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Умань : ПП Жовтий, 2008. – С. 160–162.
5. Тихонова Т. В. Дидактичний аналіз понять “інформатична компетентність” та “інформаційна культура” // International scientific conference “Open educational e-environment of modern University”. – 2015. С. 91–100.
6. Литвинова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / С. Г. Литвинова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 5. – С. 6–10.
7. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення [Електронний ресурс] / М.С. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 62–69. Режим доступу : <http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/handle/123456789/112>

8. Добровольська А. Формування і розвиток ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів за умов інтеграції дисциплін природничо-наукової підготовки / А. Добровольська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2016. – Вип. 1. – С. 87–100.
9. The Information Literacy Competency Standards for Higher Education are available for downloading at: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
10. Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення : міжнародні підходи / О. В. Овчарук // Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : [посібник] ; / За заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук ; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. – Київ : Атіка, 2014. – С. 7–16.
11. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomes S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. DOI:10.2791/11517.
12. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. – European Commission Joint Research Center. Institute of Prospective Technologies Studies: European Union, 2012. – 92 p.
13. Кліщ Г. І. Форми організації навчання у медичних університетах Австрії / Кліщ Г. І. // Медична освіта. 2014. – № 4. – С. 56–59.
14. European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Електронний ресурс] // European Quality Assurance, 2010. – Режим доступу : <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-qualifications-framework.aspx> – Загол. з титулу екрана.
15. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: [метод. рекомендації] / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – Київ : Атіка, 2010. – 88 с.
16. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мруга Марина Рашидівна. – Київ, 2007. – 250 с. – Бібліогр.: с. 202–223.
17. Мруга М. Р. Порівняльний аналіз вимог до інформатичної підготовки майбутніх лікарів на додипломному етапі навчання: вітчизняний та зарубіжний підходи / Мруга М. Р., Войтенко Л. П. // Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. № 6 (20). Режим доступу до журналу : <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>
18. Мруга М. Р., Войтенко Л. П. Порівняльний аналіз вимог до інформатичної підготовки майбутніх лікарів на додипломному етапі навчання: вітчизняний та зарубіжний підходи [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання. – 2010. – № 6(20).
19. Мороховець Г. Ю. Формування інформаційно-комунікаційних компетенцій у майбутніх лікарів : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Ю. Мороховець. – Хмельницький, 2017. – 237 с.
20. Лобач Н. В. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу [Текст] / Н. В. Лобач; ред. кол.: В. В. Радул [та ін.] // Наукові записки КДПУ. – Кіровоград : КДПУ, 2015. – Вип. 141. – ч. 1. – С. 124–128. – (Серія: “Педагогічні науки”).
21. Василюшин У. Р. Методологічні аспекти формування інформаційної культури як необхідної умови професійної компетентності лікаря-інтерна / У. Р. Василюшин // Український стоматологічний альманах. – 2014. – № 3. – С. 94–98.
22. Мисловська С. К. Підготовка студентів медичних ВНЗ до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2015. – Вип. 43. – С. 261–265.
23. Добровольська А. М. Концептуальна модель формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у процесі навчання дисциплін природничо-наукової підготовки [Текст] / А. М. Добровольська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка. – 2016. – № 3 (110). – С. 18–28.
24. Покидько М. І., Ліхницький О. М. Хірургічна кафедра як науково-методичний осередок впровадження в навчальний процес сучасних освітніх технологій // Підготовка медичних кадрів у сучасних умовах реформи системи охорони здоров'я України: Тези доповідей навчально-методичної конференції 15 лютого 2017 року. – Вінниця, 2017. – С. 152–154.
25. Морзе Н. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність науково-педагогічних працівників університету. Історичний розвиток формування понятійного апарату / Н. В. Морзе, А. Б. Кочарян // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць № 24. – 2015 р. – С. 20–31.
26. European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Електронний ресурс] // European Quality Assurance, 2010. – Режим доступу : <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-qualifications-framework.aspx> – Загол. з титулу екрана.
27. Яциніна Н. О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. О. Яциніна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 20 с.
28. Формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців в межах реалізації моделі педагогічної системи // Молодий вчений. – 2017. – № 5 (45). – С. 312–324.
29. Примірна робоча програма навчальної дисципліни (курс за вибором) “Європейський стандарт комп'ютерної грамотності” підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти кваліфікації освітньої “магістр педіатрії” кваліфікації професійної “Лікар-педіатр” галузі знань 22 “Охорона здоров'я”, спеціальності 228 “педіатрія”, 2018 н. р.
30. Примірна робоча програма навчальної дисципліни (курс за вибором) “Медична інформатика” підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти кваліфікації освітньої “магістр педіатрії” кваліфікації професійної “Лікар-педіатр” галузі знань 22 “Охорона здоров'я”, спеціальності 228 “педіатрія”, 2018 н. р.
31. Іванькова Н. А. Медична інформатика: сучасний стан та перспективи розвитку в Україні / Н. А. Іванькова // European humanities studies: State and Society. – 2018. – № 3. – С. 17–32.
32. Морзе Н. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність науково-педагогічних працівників університету. Історичний розвиток формування понятійного апарату / Н. В. Морзе, А. Б. Кочарян // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць № 24. – 2015 р. С. 20–31.

References:

1. Pro derzhavni finansovi harantii medychnoho obsluhovuvannya patsiientiv : Zakon Ukrainy vid 19 zhovtnia 2017 r. // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. – 2018, № 5, st. 31.
2. Otsiniuvannya informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti uchniv ta pedahohiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv v osviti : [posibnyk] / Bykov V. Yu., Ovcharuk O. V. ta inshi. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2017. – 160 s.
3. Balovsiak N. Kh. Struktura ta zmist informatsiinoi kompetentnosti maibutnoho spetsialista [Elektronnyi resurs] / N. Kh. Balovsiak // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova Serii № 2. Kompiuterno-orientovani systemy navchannia : Zb. nauk. prats. – Kyiv : NPU im. M.P. Drahomanova. – № 4(11). – 2006. – S. 3–6. Rezhym dostupu : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/888>
4. Spirin O. M. Systema informatsiino-tekhnologichnykh kompetentnosti uchytelia informatyky // Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii navchannia. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. – Uman : PP Zhovtyi, 2008. – S.160–162.
5. Tykhonova T. V. Dydaktychnyi analiz poniat “informatychna kompetentnist” ta “informatsiina kultura” // International scientific conference “Open educational e-environment of modern University”. – 2015. – S. 91–100.
6. Lytvynova S. H. Informatsiino-komunikatsiini kompetentnosti vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / S. H. Lytvynova // Kompiuter u shkoli ta simi. – № 5. – S. 6–10.
7. Holovan M. S. Informatychna kompetentnist: sutnist, struktura ta stanovlennia [Elektronnyi resurs] / M.S. Holovan // Informatyka ta informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladykh. – 2007. – № 4. – S. 62–69. Rezhym dostupu : <http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/handle/123456789/112>
8. Dobrovolska A. Formuvannya i rozvytok IT-kompetentnosti maibutnikh likariv i provizoriv za umov intehratsii dystsyplin pryrodnycho-naukovoï pidhotovky / A. Dobrovolska // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. – 2016. – Vyp. 1. – S. 87–100.
9. The Information Literacy Competency Standards for Higher Education are available for downloading at: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
10. Ovcharuk O. V. Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak predmet obhovorennia : mizhnarodni pidkhody / O. V. Ovcharuk // Formuvannya informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv stvorennia informatsiinoho osvitnoho prostoru : [Posibnyk] ; Za zah. red. V. Yu. Bykova, O. V. Ovcharuk ; NAPN Ukrainy, In-t inform. tekhnol. i zasobiv navch. – Kyiv : Atika, 2014. – S. 7–16.
11. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomes S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. DOI:10.2791/11517.
12. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. – European Commission Joint Research Center. Institute of Prospective Technologies Studies: European Union, 2012. – 92 p.
13. Klishch H. I. Formy orhanizatsii navchannia u medychnykh universytetakh Avstrii / Klishch H. I. // Medychna osvita. 2014. – № 4. – S. 56–59.
14. European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Elektronnyi resurs] // European Quality Assurance, 2010. – Rezhym dostupu : <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-qualifications-framework.aspx>. – Zahol. z tytulu ekrana.
15. Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti v systemi osvity Ukrainy : [metod. rekomendatsii] / [V. Iu. Bykov, O. V. Bilous, Yu. M. Bohachkov ta in.]; za zah. red. V. Iu. Bykova, O. M. Spirina, O. V. Ovcharuk. – Kyiv : Atika, 2010. – 88 s.
16. Mruha M. R. Strukturno-funktsionalna model profesiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria yak osnova diahnostuvannia yoho fakhovykh yakosteï : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Mruha Maryna Rashdydivna. – Kyiv, 2007. – 250 s. – Bibliohr.: s. 202–223.
17. Mruha M. R. Porivnialnyi analiz vymoh do informatychnoi pidhotovky maibutnikh likariv na dodyplomnomu etapi navchannia: vitchyzniani ta zarubizhnyi pidkhody / Mruha M. R., Voitenko L. P. // Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. 2010. № 6 (20). Rezhym dostupu do zhurnal: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
18. Mruha M. R., Voitenko L. P. Porivnialnyi analiz vymoh do informatychnoi pidhotovky maibutnikh likariv na dodyplomnomu etapi navchannia: vitchyzniani ta zarubizhnyi pidkhody [Elektronnyi resurs] // Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia : elektronne naukovye fakhove vydannia – 2010 – № 6 (20).
19. Morokhovets H. Iu. Formuvanni informatsiino-komunikatsiinykh kompetentsii u maibutnikh likariv: dyss. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / H. Iu. Morokhovets. – Khmelnytskyi, 2017. – 237 s.
20. Lobach N. V. Pedahohichni umovy formuvannia informatsiino-analitychnoi kompetentnosti maibutnikh likariv u osvitnomu seredivyshchi vyshchoho medychnoho navchalnoho zakladu [Tekst] / N. V. Lobach; red. kol.: V. V. Radul [ta in.] // Naukovi zapysky KDPU. – Kirovohrad : KDPU, 2015. – Vyp. 141. – ch. 1. – S. 124–128. – (Serii: “Pedahohichni nauky”).
21. Vasylyshyn U. R. Metodolohichni aspekty formuvannia informatsiinoi kultury yak neobkhidnoi umovy profesiinoi kompetentnosti likaria-interna / U. R. Vasylyshyn // Ukrainskyi stomatolohichniy almanakh. – 2014. – № 3. – S. 94–98.
22. Myslovska S. K. Pidhotovka studentiv medychnykh VNZ do vykorystannia informatsiinykh tekhnologii u profesiinii diialnosti. // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia. Vinnytsia, 2015. Vyp. 43. S. 261–265.
23. Dobrovolska A. M. Kontseptualna model formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh likariv i provizoriv u protsesi navchannia dystsyplinam pryrodnycho-naukovoï pidhotovky [Tekst] / A. M. Dobrovolska // Naukovyi visnyk Pivdenoukraiinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Serii: Pedahohika. – 2016. – № 3 (110). – S. 18–28.
24. Pokydko M. I., Likhitskyi O. M. Khirurhichna kafedra yak naukovo-metodychnyi osередok vprovadzhenia v navchalnyi protses suchasnykh osvitnikh tekhnologii // Pidhotovka medychnykh kadriiv u suchasnykh umovakh reformy systemy okhorony zdorovia Ukrainy : Tezy dopovidei navchalno-metodychnoi konferentsii 15 liutoho 2017 roku. – Vinnytsia, 2017. – S. 152–154.
25. Morze N. V. Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetu. Istorychnyi rozvytok formuvannia poniatinnoho aparatu / N. V. Morze, A. B. Kocharian // Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika / Zbirnyk naukovykh prats № 24. – 2015 r. C. 20–31.
26. European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Elektronnyi resurs] // European Quality Assurance, 2010. – Rezhym dostupu : <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-qualifications-framework.aspx>. – Zahol. z tytulu ekrana.

28. Yatsynina N. O. Formuvannya informatsiino-tehnologichnoi kompetentsii maibutnoho vchytelia u navchalnomu protsesi pedahohichnoho universytetu [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / N. O. Yatsynina; Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. – Kharkiv, 2008. – 20 s.
29. Formuvannya IT-kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv v mezhakh realizatsii modeli pedahohichnoi systemy // Molodyi vchenyi. – 2017. – № 5(45). – С. 312–324.
30. Prymyna robocha prohrama navchalnoi dystsypliny (kurs za vyborom) “Ievropeyskyi standart kompiuternoi hramotnosti” pidhotovky fakhivtsiv drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity kvalifikatsii osvitnoi “mahistr pediatrii” kvalifikatsii profesiinoi “Likar pediater” haluzi znan 22 “Okhorona zdorovia”, spetsialnosti 228 “pediatriia”, 2018 n. r.
31. Prymyna robocha prohrama navchalnoi dystsypliny (kurs za vyborom) “Medychna informatyka” pidhotovky fakhivtsiv drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity kvalifikatsii osvitnoi “mahistr pediatrii” kvalifikatsii profesiinoi “Likar pediater” haluzi znan 22 “Okhorona zdorovia”, spetsialnosti 228 “pediatriia”, 2018 n.r.
32. Ivankova N. A. Medychna informatyka: suchasnyi stan ta perspektvy rozvytku v Ukraini / N. A. Ivankova // European humanities studies: State and Society. – 2018. – № 3. – С. 17–32.
33. Morze N. V. Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetu. Istorychnyi rozvytok formuvannya poniatiinoho aparatu / N. V. Morze, A. B. Kocharian // Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika / Zbirnyk naukovykh prats. № 24. – 2015 r. С. 20–31.

Иванькова Н. А. Формирование содержания информационно-коммуникационной компетентности будущих врачей как элемента их профессиональной подготовки

Динамичное развитие информационно-коммуникационных сервисов на базе облачных технологий, появление новых концепций обучения, внедрение концепции обучения “на протяжении жизни”, ориентация на использование персональных мобильных устройств в учебной и профессиональной деятельности, меняют концептуальный и программно-технический базис информационного пространства университета, что связано с профессиональной деятельностью будущих врачей. Это наполняет новым содержанием информационно-коммуникационную компетентность как студентов высших учебных заведений, так и врачей. В работе проанализированы понятия, которые имеют отношение к внедрению информационно-коммуникационных технологий в обучение и определена сущность информационно-коммуникационной компетентности будущих врачей. Автором предложены три модели, которые наследуют свойства друг друга и раскрывают сущность информационно-коммуникационной компетентности студентов высшего медицинского учебного заведения на каждом этапе обучения. Раскрыта модель первого уровня (1-й–2-й курсы обучения) и определены уровни информационно-коммуникационной компетентности будущих врачей.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, дистанционное обучение, online обучение, платформа edX.

Ivankova N. A. Development of the content of information-communicative competence of future doctors as a part of professional training

The advent of new concepts of education, that are focused on dynamic implementation of cloud information-communicative services, implementation of life-long learning conception, commitment to application of personal mobile devices during educational and professional activities of doctors, change conceptual and technological basis of university information space, which is connected with professional activity training of future doctors. All of these factors form the new content of information-communicative competence in students of higher medical educational establishments. The article presents the analysis of essentials of multiple basic notions that are necessary for successful implementation of information-communicative technologies in the education system, and demonstrates nature of the information-communicative competence of future doctors. The author proposes three-level hierarchy model, which shows the essence of the information-communicative competence of students of a higher medical educational establishment on each stage of education. Insights into a model of the first level (the 1 and 2 training courses) are revealed and levels of the information-communicative competence of future doctors are demonstrated in the present article.

Key words: information-communicative competence, distance learning, e-learning, edX platform, training system of future doctors.

УДК 37.04+373+796

Ігнатенко С. О.

ДИТЯЧИЙ ФІТНЕС: ШЛЯХ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАДОВОЛЕННЯМ

Проблематика гармонійного розвитку молодого покоління досі залишається гострим питанням загального виховання дітей починаючи з раннього дитинства. Актуальною вона лишається як для батьків, так і для педагогів, психологів та лікарів. Інтенсивні темпи соціально-економічного розвитку держави висувають високі вимоги до сфери збереження та зміцнення здоров'я дитячого та підліткового населення країни, їхнього інтелектуального розвитку та соціальної адаптації.

У сучасних батьків є розуміння того, що фізичний розвиток та активність для дитини не менш важливі за навички письма, читання та інтелектуальний розвиток. Більше того, дуже часто фізична активність є невід'ємним фундаментом для подальшого розвитку дитини в інших напрямках. Для повноцінного функціонування молодого організму дуже важливе своєчасне формування постави, рухових навичок та умінь, м'язової сили та координації рухів.

Одним із засобів гармонійного поєднання "цікавого та корисного" та реалізації зазначених потреб, на нашу думку, є дитячий фітнес.

Метою цієї роботи стала необхідність обґрунтування системи дитячого фітнесу як засобу реалізації освітніх завдань з позиції методичних рекомендацій для студентів факультетів фізичного виховання та фахівців цієї галузі.

Ключові слова: дитячий фітнес, підлітки, вікові особливості, психоемоційний стан, дошкільники.

Проблематика гармонійного розвитку молодого покоління досі залишається гострим питанням загального виховання дітей починаючи з раннього дитинства. Актуальною вона лишається як для батьків, так і для педагогів, психологів та лікарів. Інтенсивні темпи соціально-економічного розвитку держави висувають високі вимоги до сфери збереження та зміцнення здоров'я дитячого та підліткового населення країни, їхнього інтелектуального розвитку та соціальної адаптації.

За останні 10–15 років суттєво змінилися погляди на виховання та розвиток дітей, змінилися інтереси дітей, їхні погляди на ігри та зацікавленість у різних сферах діяльності. Тенденція сучасного виховання спрямована на підтримку природних бажань дитини та її захопленість. Більшість батьків прагнуть дати своїй дитині найкраще вже змалечку. Основну увагу дорослі звертають насамперед на популярні системи раннього розвитку, що сприяють формуванню дрібної моторики, логічного мислення, пізнання довколишнього середовища.

Однак усе більше батьків починають зосереджуватися на тому, що у гонці за інтелектуальним розвитком у дітей відзначається дефіцит рухової активності. На рухливі ігри та прогулянки залишається все менше часу або дитина надає перевагу іншому виду діяльності на шкоду фізичній активності.

Практичний досвід показує, що прагнення до здорового способу життя та високого рівня фізичної працездатності знов набирає популярності серед дорослого населення. Але цього разу не лише стосовно себе, а вже і щодо своїх дітей. У сучасних батьків є розуміння того, що фізичний розвиток та активність для дитини не менш важливі за навички письма, читання та інтелектуальний розвиток. Більше того, дуже часто фізична активність є невід'ємним фундаментом для подальшого розвитку дитини в інших напрямках. Для повноцінного функціонування молодого організму дуже важливе своєчасне формування постави, ходи, рухових навичок та умінь, м'язової сили та координації рухів.

Одним із засобів гармонійного поєднання "цікавого та корисного" та реалізації зазначених потреб, на нашу думку, є дитячий фітнес.

Мета – необхідність обґрунтування системи дитячого фітнесу як засобу реалізації освітніх завдань з позиції методичних рекомендацій для студентів факультетів фізичного виховання та фахівців цієї галузі.

Для цього нами поставлено такі завдання:

1. Охарактеризувати напрям "дитячий фітнес" та визначити його місце у загальній системі фізичної культури.

2. Проаналізувати практичний досвід діючих інструкторів дитячого фітнесу.

3. Охарактеризувати принципи побудови занять дитячим фітнесом.

4. Виділити вікові та медичні групи для занять за напрямом "дитячий фітнес".

Перед тим, як дати визначення "дитячому фітнесу", згадаємо, що таке фітнес у цілому у звичному розумінні цього поняття. Загальний термін "фітнес" походить від англ. fitness, від дієслова "to fit" – відповідати, бути в гарній формі. Головною відмінністю фітнесу від загальної системи фізичної культури та спорту є включення до нього майже всіх видів рухової активності, контролю харчування та постійного моніторингу функціонального стану організму за допомогою тестувань. За твердженням фахівців, фітнес – це спосіб життя, який допомагає підтримувати своє тіло на високому функціональному рівні. Дитячий фітнес, своєю чергою, є одним з багатьох похідних напрямів фітнесу та має низку характерних особливостей. Дитячий фітнес – це симбіоз гімнастики, аеробіки, йоги, хореографії та загально-розвивальних вправ.

Метою дитячого фітнесу є виховання любові до здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я дитини та її гармонійний розвиток.

Відмінність дитячого фітнесу від фізичної культури в школі або спортивної секції перш за все полягає в індивідуально підібраній програмі занять на основі обов'язкового попереднього тестування, віку дитини та рівня її фізичної підготовленості. Заняття проходять в ігровій формі, розвивають основні фізичні якості та сприяють емоційному розвантаженню. На заняттях фітнесом не відбувається оцінювання фізичних можливостей дитини, йому не ставляться бали за виконання завдання. Саме тому такі тренування укріплюють відчуття впевненості в собі. При цьому фітнес не є спортом, позаяк не передбачає виснажливих професійних занять, що спрямовані на досягнення кращих результатів.

Аналізуючи вищесказане, можна зробити висновок, що дитячий фітнес – це система додаткових занять фізичними вправами різної спрямованості, що має загальнооздоровчий, тонізуючий вплив на організм дитини.

Практичний досвід організації роботи дитячих фітнес-клубів, опитування і бесіди з батьками дають нам змогу говорити про те, що знову набирає силу прагнення до здорового способу життя, у батьків є розуміння, що діти мусять не тільки вміти читати, писати і все на світі знати, але і володіти хорошими фізичними кондиціями. Для них важливо, щоб у дітей своєчасно формувалися рухові навички та вміння, правильна постава і хода, м'язова сила і координація рухів.

Натепер термін або поняття “дитячий фітнес” широко увійшло в побут фахівців, що працюють з дітьми та використовують сучасні оздоровчі технології як в освітніх закладах загальної та додаткової освіти, так і в системі фітнес-клубів і клубів за місцем проживання.

Програми “дитячого фітнесу” охоплюють дітей від 3 до 16 років. Однак зараз усе частіше фізкультурно-оздоровчі заняття починають проводитися з дітьми раннього віку від 8 місяців. Найчастіше такі заняття об'єднуються загальною назвою “Baby fitness” [3].

Що вкладається в поняття “Baby fitness”?

- це напрям у фітнес-індустрії;
- це програма з дитячого фітнесу;
- це фітнес для дітей до 3 років;
- це фізкультурно-оздоровчі та розвиваючі заняття для дітей раннього віку, спрямовані на розвиток фізичних і психічних якостей дитини відповідно до вікових особливостей.
- це “РОЗВИТОК ЧЕРЕЗ РУХ”.

Для успішної організації та управління процесом навчання і виховання важливо правильно розділити дітей на вікові групи. У клубах дітей раннього віку частіше розподіляють так: від 8 місяців до 1 року; від 1 року до 1,5 року; від 1,5 року до 2 років; від 2 до 3 років.

Такий поділ на групи для проведення занять пов'язаний з особливостями вікового розвитку, формування рухової, емоційно-вольової та інтелектуальної сфери дитини.

Для цієї вікової категорії оптимальним навантаженням є 2 заняття на тиждень. Для вікової групи від 2 до 3 років пропонується проводити регулярні заняття 9 місяців на рік, позаяк діти цього віку часто припиняють відвідування клубу в літню пору року.

Нижче представлено розподіл занять у кожній виділеній віковій групі:

- 8 місяців–1 рік – 32 заняття;
- 1 рік–1,5 року – 48 занять;
- 1,5 року–2 роки – 48 занять;
- 2–3 роки – 72 заняття.

У програмі для підбору адекватних засобів і змісту занять умовно виділяються чотири основні види розвитку дітей раннього віку: розвиток рухової активності, сенсорний розвиток, мовленнєвий розвиток і розвиток дрібної моторики. На кожному занятті приділяється увага кожному з них.

До 8 місяців у здорової дитини вже сформований зрозумілий мамі режим дня: період активного неспання збільшується до 4–5 годин.

Здорова дитина до цього віку сама може не тільки сидати і сидіти, вона досить швидко повзає, встає біля опори, а значить, виникає потреба в спеціальному безпечному довкіллі для нормальної рухової активності.

Інструктор пропонує дитині виконати частину вправ активно, а не пасивно за допомогою мамі. Це сприяє розвитку самостійності дитини. А також дає змогу оцінювати досягнення дитини в цьому віці [3].

Аналізуючи практичний досвід фахівців дитячої фітнес-індустрії, можна зробити висновок, що потреба в спеціально-організованому фізичному навантаженні виникає з раннього дитинства, а наявні натепер програми можуть цілком задовольнити ці потреби.

Основними принципами побудови занять дитячим фітнесом є індивідуальний підхід, врахування як фізичних, так і психічних процесів, що властиві певному віковому періоду.

Особливістю розвитку опорно-рухового апарату в період дошкільного віку є гнучкість кістково-суглобового апарату і еластичність м'язів. Фізіологічні вигини нестійкі, кістки і суглоби легко піддаються деформації під впливом несприятливих чинників. Еластичність і гнучкість дитячої кістки можуть стати причиною травм кінцівок і хребта. У дітей п'яти–семи років спостерігається і незавершеність будови стопи. У зв'язку з цим необхідно попереджати появу у дитини плоскостопості.

Саме на цей час випадають чутливі періоди розвитку дитини – сенсорного, рухового, мовленнєвого, соціального, формування елементів математичних уявлень. У цьому віці зростає пізнавальна активність.

Відбувається інтенсивний розвиток мови. Малюки в цьому віці починають виконувати дії за словесною інструкцією, також здатні засвоювати знання на основі пояснень, але тільки у разі опори на чіткі наочні уявлення. Значення сенсорного розвитку в цьому віці величезна. Малюк вчиться використовувати свої почуття під час вивчення навколишнього світу. Основний вид діяльності в цьому віці – гра.

На період дошкільного віку припадають одразу дві психологічні вікові кризи: криза трьох років і криза дошкільника. Кризу трьох років психологи відносять до числа гострих – дитина справді важко керована, її поведінка майже не піддається корекції. Але це норма в розвитку будь-якого малюка і якщо криза трьох років протікає мляво, психологи говорять про затримку розвитку вольових сторін особистості.

Заняття для дітей 3–6 років мають проходити в ігровій формі. Це можуть бути як фітнес-заняття, спрямовані на розвиток основних рухових якостей і профілактику плоскостопості, так і розвиваючі заняття, спрямовані на розвиток уваги, логіки, уваги, творчих здібностей, дрібної моторики та мовлення дитини [2].

Вік від 7 до 11 років є найбільш сприятливим періодом для розвитку швидкісних здібностей як у хлопчиків, так і у дівчат. Цей віковий період особливо піддається цілеспрямованому спортивному тренуванню.

У цьому віці діти дуже рухливі, енергійні, активні. Їм подобається брати участь у груповій діяльності і в іграх. Триває подальший розвиток мови: збільшується і збагачується словниковий склад, дитина освоює правильну літературну мову. Увага у молодших школярів мимовільна.

Діти цього віку легко відволікаються на будь-який зовнішній подразник, який заважає процесу навчання. Здатність концентрації розвинена не досить. Діти ще не здатні довго утримувати увагу на одному і тому ж об'єкті. Напружена і зосереджена увага швидко приводить до втоми. Пам'ять у молодших школярів має наочно-образний характер: діти краще запам'ятовують зовнішні особливості предметів, що вивчаються, ніж їхню логічну смислову сутність. У цьому віці основним є наочний метод навчання.

Удосконалюється нервова система. Однак спостерігається дисгармонія у фізичному розвитку, він явно випереджає нервово-психічний розвиток дитини. Це позначається на нервовій системі дитини, провокуючи її тимчасове ослаблення, що проявляється в підвищеній втомлюваності, неспокої, підвищеній потребі в рухах. На періоди молодшого і середнього шкільного віку припадають дві психологічні кризи: криза 7 років і криза 11–12 років.

Період молодшого шкільного віку відповідає періоду другого округлення. Сповільнюється зростання і помітно збільшується вага дитини. Всі тканини дитячого організму перебувають у стані зростання. Йде інтенсивний розвиток м'язової системи. З розвитком дрібних м'язів кисті з'являється здатність виконувати тонкі рухи, завдяки чому дитина опановує навички швидкого письма.

Однак м'язи в молодшому шкільному віці ще слабкі, особливо м'язи спини, і не здатні довго підтримувати тіло в правильному положенні, що призводить до порушення постави. Кістки скелета, особливо хребта, відрізняються великою піддатливістю до зовнішніх впливів, тому в результаті тривалих статичних напружень у молодших школярів часто спостерігається викривлення хребта. На щастя, в цьому віці, якщо не йдеться про вроджені порушення, викривлення хребта ще є поправним за допомогою спеціальних вправ і контролю за поставою дитини.

Підлітковий вік – це певний перехідний період між дитинством і дорослістю. Підліток ще не дорослий, але вже і не дитина. Це час швидких змін. Причому зміни ці можна помітити і у фізичному, і у психологічному стані підлітка. Період статевого дозрівання збігається з підлітковим віком і є його основною відмінною рисою. У першій половині пубертатного періоду зростання тіла активно прискорюється, а закінчується із завершенням статевого дозрівання [1].

У період статевого дозрівання багато органів і систем розвиваються особливо інтенсивно. Це відноситься до скелету, м'язів, серця, легень, печінки, нирок і системи кровообігу. Часто підлітки відчувають неприємні відчуття в ділянці серця (прискорене серцебиття, болі, відчуття здавлювання в області грудної клітини), також вони можуть страждати підвищеною стомлюваністю і схильністю до непритомних станів. Ця особливість діяльності серця і судин пов'язана зі зміною гормонального статусу і нервової системи. Відбувається інтенсивний ріст серця, збільшується обсяг його порожнин.

Завершується формування кісткової тканини. Для нормального росту кісток скелета необхідна підтримка позитивного рівня кальцієвого обміну, саме тому підліток має отримувати більш значну кількість кальцію, ніж дорослий і дитина. Обмін кальцію в організмі підлітка залежить від функціонального стану органів і систем, з якими пов'язані надходження і виділення цього мінералу з організму.

Брак кальцію, а також вітаміну D може відображатися на силових можливостях м'язів. У підлітковому періоді кісткова тканина чутлива до впливу різних чинників, тому дуже високий ризик формування специфічної для підліткового віку патології кісткової тканини – остеохондропатій, а також деформацій хребта і грудної клітини.

Характерною особливістю для системи органів дихання є інтенсивний розвиток грудної клітини, дихальних м'язів, зростання легень. Дихання підлітків, на відміну від дихання дітей, стає глибшим і рідшим. Встановлюються статеві відмінності в типі дихання (у юнаків – черевний, у дівчат – грудний).

Для підліткового періоду характерні інтенсивний ріст і розвиток м'язової системи, особливо наприкінці пубертатного періоду, коли за 2–3 роки маса м'язів збільшується на 12 %. У підлітків стомлення працюючих м'язів настає швидше, ніж у дорослих. Однак відновлення проходить швидше завдяки більш швидкому обміну речовин і тому, що кисень доставляється до м'язів набагато швидше, ніж у дорослих.

На тлі швидкого зростання може відставати розвиток координації рухів, позаяк інтенсивне зростання скелета, що досягає 4–7 см за рік, випереджає розвиток мускулатури. Все це призводить до певної непропорційності тіла, тому підлітки виглядають незграбними, неповороткими.

Характерною рисою підліткового віку є емоційна нестійкість, яка проявляється в збудливості, частих змінах настрою, нерівноваженості. На цей період припадає одна з найскладніших психологічних криз – криза підліткового віку.

“Правильна” поведінка вчорашньої дитини раптом змінюється “неправильною” поведінкою підлітка. Людина, яка дорослішає, намагається чинити всупереч тому, що наказують правила або пропонують дорослі. Це перехідний період від опікуваного дорослими дитинства до самостійності.

Підліток хоче і вимагає, щоб і дорослі й однолітки ставилися до нього не як до маленького, а як до дорослого. У психологічній літературі цей етап називають етапом “другого перерізання пуповини”. Дитина відокремлюється від батьків і йде у свій світ – світ однолітків. Внутрішній конфлікт, який відчуває підліток у період кризи, полягає в тому, що він жадає швидше попрощатися з дитинством і водночас відчуває, що ще не готовий попрощатися з відсутністю відповідальності.

Тренування підлітків у жодному разі не має бути скороченою програмою тренування дорослої людини! Під час розробки тренувальної програми для підлітків необхідно враховувати психологічні й анатомо-фізіологічні особливості цього вікового періоду [1].

Отже, можна зробити висновок, що одне з головних завдань дитячого фітнесу – створення сприятливого емоційного фону для занять – нерозривно пов’язане з психоемоційними процесами, що протікають в організмі дитини певного віку, врахування яких є базою для побудови оптимальної фітнес-програми.

Розподіл на вікові групи у дитячому фітнесі відрізняється підвищеною точністю і розподіляє дітей за їхніми фізіологічними та психологічними потребами. Ще однією особливістю дитячого фітнесу є відсутність відокремлених медичних груп. Рекомендації щодо підбору занять виходять від наявності протипоказань. Якщо вони є, то з переліку наявних програм виключаються ті, що можуть бути небезпечними для дитини, та все одно залишається місце для самостійного вибору дитиною із запропонованих програм.

Використана література:

1. Гущина Н. В. Эффективность применения нестандартного оборудования на уроках физической культуры с учащимися шестых классов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2012. – № 4(25).
2. Козлова И. П. Проблема поиска новых форм и видов оздоровительной деятельности, направленных на укрепление здоровья дошкольников // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 2(25).
3. Левченкова Т. В. Технология проведения занятий по программе “Детский фитнес” с детьми раннего возраста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2013. – № 3(123).

References:

1. Gushchina N. V. Effektivnost' primeneniya nestandardnogo oborudovaniya na urokah fizicheskoy kul'tury s uchashchimisya shestyyh klassov // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta. – 2012. – № 4(25).
2. Kozlova I. P. Problema poiska novyyh form i vidov ozdorovitel'noy deyatel'nosti, napravlennyh na ukreplenie zdorov'ya doshkol'nikov // Nauka i obrazovanie segodnya. 2018. № 2 (25).
3. Levchenkova T. V. Tekhnologiya provedeniya zanyatij po programme “Detskij fitnes” s det'mi rannego vozrasta // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3 : Pedagogika i psihologiya. – 2013. – № 3(123).

Игнатенко С. А. Детский фитнес: путь к здоровому образу жизни с удовольствием

Проблематика гармоничного развития подрастающего поколения до сих пор остается острым вопросом общего воспитания детей начиная с раннего детства. Актуальной она остается как для родителей, так и для педагогов, психологов и врачей. Интенсивные темпы социально-экономического развития государства предъявляют высокие требования к сфере сохранения и укрепления здоровья детского и подросткового населения страны, их интеллектуального развития и социальной адаптации.

Для полноценного функционирования растущего организма очень важно своевременное формирование осанки, двигательных навыков и умений, мышечной силы и координации движений.

Одним из средств гармоничного сочетания “интересного и полезного” и реализации указанных потребностей, по нашему мнению, является детский фитнес.

Целью данной работы стала необходимость обоснования системы детского фитнеса как средства реализации образовательных задач с позиции методических рекомендаций для студентов факультетов физического воспитания и специалистов этой отрасли.

Ключевые слова: детский фитнес, подростки, возрастные особенности, психоэмоциональное состояние, дошкольники.

Ignatenko S. A. Children's fitness: the path to a healthy lifestyle with pleasure

The issue of harmonious development of the younger generation still remains an acute question of the general upbringing of children from early childhood. It remains relevant for both parents and teachers, psychologists and doctors. The intensive pace

of social and economic development of the state places high demands on the sphere of preserving and strengthening the health of children and adolescents in the country, their intellectual development and social adaptation.

For the full functioning of the growing body is very important timely formation of posture, motor skills and abilities, muscle strength and coordination of movements.

One of the means of harmonious combination of "interesting and useful" and the implementation of these needs, in our opinion, is children's fitness.

The aim of this work was the need to justify the children's fitness system as a means of implementing educational tasks from the perspective of methodological recommendations for students of physical education faculties and specialists in this industry.

Key words: children's fitness, adolescents, age characteristics, psycho-emotional state, preschoolers.

УДК 37.013

Ілляхова М. В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ

У статті досліджено концептуальні основи становлення креативної моделі освіти з позицій синергетичного, діалектичного і дискурсивного підходів. На основі теоретико-методологічного аналізу проявів креативної активності особистості в культурі визначено характерні ознаки споглядальної, операційної, інноваційної і креативної освітніх моделей. Доведено, ізоморфність освіти і культури, що передбачає відповідність ознак освітніх моделей характеристикам актуальної культури. Встановлено, що креативна модель освіти має відображати фундаментальні ознаки інформаційного суспільства і коеволюційний тип відносин у системі "людина-світ". Ця модель має стати когерентним освітнім середовищем, що не лише задовольняє запит суспільства на інноваційність, а й забезпечує самодетермінацію освітньої діяльності, розвиток умінь людини контролювати трансфер домінант власної креативної активності, усвідомлення можливостей професійної і життєво-особистісної системи, вміння визначати "еволюційний тренд".

Ключові слова: інновація, креативна модель освіти, креативна активність, самодетермінація, саморозвиток.

Сучасне наукове знання, нові тенденції розвитку інфосвіту, прискорений розвиток інновацій поступово руйнують стійкі стереотипи епохи модерну. Сучасність залучає нас до нової нормативності, організації мисленнєвої діяльності та веде за межі стандартизації, синхронізації, лінійності. Сучасний світ вимагає від нас ініціативності, креативності, інноваційності, щоразу загострюючи конфлікт між догматичністю нашого мислення та невпинно зростаючими хвилями нових викликів. Але досі пріоритетною залишається репродуктивна, класична модель освіти, що задовольняє третій рівень психіки особистості (А. Леонтьєв) – інтелектуальний, але залишає поза активізацією рівень креативної діяльності. Також у сучасних процесах диверсифікації, технологізації пізнавальної діяльності прискорюються темпи збільшення обсягу знань і кількості дисциплін. Неоднорідна, непередбачувана соціальність вимагає від людини щоразу розширювати стратегії власної поведінки, створювати альтернативні діяльнісні практики, коли ж архітектоніка педагогічного процесу переважно заснована на бінарності класичної логіки "або-або", яка закрита для можливостей створення варіативних нелінійних праксіологічних сценаріїв. Відповідно, має бути сформована сучасна, креативна модель освіти, яка б відповідала методологічним настановам нелінійної парадигми, принципам постмодерного суспільства і ринковим засадам інноваційного типу економіки.

Осмислення динаміки освітніх систем і формування моделей освіти у сучасній педагогіці та освітології вирішується з позиції різних підходів. Зокрема, формування гуманістичного підходу в освіті відображено у дослідженнях В. Андрущенко, Г. Балла, Б. Бім-Бада, Г. Волета, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, З. Паттерсона та інших. З точки зору культурологічного підходу проблеми освіти вирішували В. Астахова, О. Газман, О. Іванов, Н. Крилова та інші. Герменевтичні аспекти освіти були в центрі уваги А. Закірова, В. Зінченка, Ю. Сенько, І. Суліми та інших. У межах аксіологічного підходу проблеми освіти досліджують В. Караковський, А. Кір'якова, І. Котова, Є. Шиянов, Є. Ямбург та інші. З позицій синергетики проблеми освіти досліджено у працях О. Астаф'єва, Л. Бевзенка, В. Буданова, І. Добронравова, В. Ільїна, Н. Кочубея, В. Лутай, В. Скотного.

Теоретико-методологічний аналіз творчого характеру педагогічної діяльності представлено у дослідженнях Д. Вількеєва, М. Кашапова, Т. Кісельова, О. Корнєєва, Ю. Корнілова, В. Сластьоніна та інших. Зміст, структура, ознаки педагогічної креативності представлено у розвідках О. Антонова, О. Дунаєва, В. Кан-Калик, Л. Петришин та інших дослідників. Завдяки дослідженням вітчизняних і зарубіжних науковців визначено фундаментальні характеристики, принципи, методологічні підходи у формуванні освітніх систем і парадигм. Проте системний аналіз методологічних і практичних аспектів креативної моделі освіти, механізми, стратегія її становлення досі залишаються без належного комплексного дослідження. Відповідно, мета статті – виявлення концептуальних основ становлення креативної моделі освіти.

Освіта – модель культури як автономна, локальна сфера, в якій концентруються і продукуються фундаментальні соціокультурні процеси. Ж. Бодрійяр визначає, що це штучне середовище презентує “зв’язність культурної системи знаків” [1, с. 46]. Ця система взаємозв’язків утворює загальну модель відносин людини і світу та детермінує природу креативної активності людини у її широкому значенні. Відповідно, утворюються освітні моделі з власним автономним функціонуванням і логікою саморозвитку, що зумовлено системою поглядів, типом соціокультурних відносин, ідеологічними процесами, факторами інноваційного розвитку.

Кожна освітня система визначає свій ідеал – модель активності людини, що концентрує сутнісні ціннісні підстави буття і способи їхнього втілення. В основі цієї активності лежить креативний потенціал особистості, який детермінований аксіологічними й етичними настановами. Багатоаспектність духовно-моральної природи креативного потенціалу особистості по-різному реалізується у соціальних, культурних і економічних практиках від матеріального або людського капіталу до феномена багатства загалом. Це зумовлене креативністю людської активності, що уможливило конструювання образів, формування моделей, створення систем поглядів. Креативність, таким чином, акумулює, транслює, оновлює соціальний досвід у системі діяльнісних технологій і смисложиттєвих рефлексій.

Отже, розвиток освітніх моделей можна розглядати як динамічний процес актуалізації, виникнення, утвердження, кризи, зміни, компонентів креативної активності людини. Тому доцільно простежувати формування і розвиток освітніх моделей не з точки зору виявлення у них власне педагогічних феноменів, а фіксує прояви креативної активності особистості як соціокультурного суб’єкта. Таким чином, дослідження динаміки освітніх систем через виявлення у них креативної активності особистості уможливило розробку креативної моделі освіти. Це передбачає визначення ідеалізацій, що характеризують типи взаємин людини зі світом та прояв у них креативної активності. Йдеться про споглядальний, операційний, інноваційний і коеволюційний типи взаємин у системі “людина–світ”.

Споглядальний тип активності характеризує сутність традиційної культури, в якій людина адаптується до фундаментальних характеристик світобудови, що є базовими для всієї людської активності. Стародавні філософи розуміли сутність традиції як ідеалу, що має глибинний космічний сенс у людській активності. Закономірності світобудови – абсолютні і непорушні, і навіть у процесі перетворення світу, створенні нового людина тлумачить свою діяльність і мислення від імені “самого” світу, а себе визнає його функцією, що діє “від імені” світобудови. За цією моделлю людина не протистоїть світу і не позиціює власну виняткову суб’єктивність. Всесвіт є абсолютним, а людська креативність – відносною, носієм сутнісних ознак і тенденцій світобудови.

Античне виховання – пайдея – орієнтувалося на досягнення гармонії розуму, волі і бажань. Принцип подібності мікрокосмосу макрокосмосу став фундаментальним для формування вільного активного громадянина полісу. За словами Сократа, хочеш змінити світ – зміни його спочатку для себе. У творах “Держава” і “Законо” Платон трактує навчання філософів і воїнів (еліти ідеальної держави) як фундаментальну основу процвітання всього суспільства. Відповідно, основою раціоналістичної етики була освіта як самовдосконалення людини – уподібнення до космічної гармонії [1]. За часів античності була сформована традиційна модель освіти – споглядальна – метою якою було виховання активної особистості, яка мала вести правильне, збалансоване життя в ідеальній державі, що було запорукою її душевного добробуту. Пайдея – це передача знань та умінь не лише необхідних для життя, а насамперед формування характеру, духовних якостей особистості, тому вона включала фізичну підготовку, музику, віршування, спів, риторику, етику тощо.

Ідея пайдеї була успадкована і християнською освітою (схоластикою), але первинний сенс був трансформований, оскільки був вписаний у контекст релігії порятунку. Зник ідеал громадянина полісу, освіта почала співвідносити людину з істинами християнської релігії. Але залишається базовим принцип цілеспрямованого формування людини відповідно до певних ідеалів, визначених панівним світоглядом. Відповідно, і мета освіти – гармонійне формування людини шляхом духовного розвитку. У споглядальній моделі освіти людині відводиться роль “чистої дошки”, на якій природа залишає автограф, об’єкт виявляється активною стороною, суб’єкт – пасивною. В освіті учень – “порожня посудина”, яку учитель наповнює знаннями. Споглядальна модель статична, антиномічна, якщо світ змінюється, то не людина його змінює. Світ перетворюється самостійно і саме до цього процесу вплетена людина з власною креативністю.

Відродження створює фундамент для розвитку світської моделі освіти, метою якої є систематизація знання, на зміну метафізиці речей приходить метафізика знання. Формується новий ідеал освіти, орієнтований не стільки на осягнення Бога і порятунок душі, скільки на реалізацію здібностей і можливостей людини, освоєння наук для вивчення і перетворення природи. Релігійний складник поступово відходить на другий план, оскільки змінюється саме світогляд суспільства – освіта поступово виходить з-під церковної монополії. Відбувається визнання пріоритету активно-діяльнісного ставлення людини до світобудови. Всесвіт більше не влаштовує людину і вона наважується змінити його власними креативними зусиллями. Культура стає знаряддям перетворювальної діяльності людини в інтересах задоволення всезростаючих потреб суспільства. З розвитком науки та перетворенням світу на парадигму “людина емансипується від середньовічної скутості та звільняє себе для себе”. Саме в цьому М. Гайдегер вбачає сутність епохи Нового часу: “Внаслідок звільнення людини Новий час приніс із собою суб’єктивізм та індивідуалізм” [2, с. 48]. Людина стає

суб'єктом, точкою відліку, з якою змінюється сприйняття сутності в цілому. Наука стає незамінною формою цього самоствердження у світі та єдиною перспективою для пізнання природи речей.

Сутнісною ознакою операційного типу креативності стає технологія, яка, на думку В. Розіна, є "своєрідним двійником релігії" [5, с. 56]. Цей своєрідний монтаж релігії і технології спричинив соціально-економічний зсув – бурхливий розвиток господарства, що охопив світобудову перетворенням, спираючись на досягнення науки і техніки. Природа і суспільство стали залежними від креативності людини, яка отримала статус всемогутнього суб'єкта.

Мета освіти – це раціоналіст, корисний член суспільства, готовий слідувати визначеним моральним нормам. Горизонти людини й освіти детерміновано суспільством, яке поступово стає єдиною соціальною реальністю. Якщо в античній освіті соціальним горизонтом людини був поліс і метою виховання – ідеальний громадянин полісу, то у Новий час на зміну громадянину приходять підданий держави. Універсалізм споглядальної моделі освіти залишається у минулому. Утворюється операційна модель освіти, метою якої є виховання громадянина певної держави і носія певної національної культури. Операційна креативність стає синонімом "справжньої дійсності" й отримує інший храм – Університет. Б. Рідінгс описує цю модель, що стала своєрідним підсумком дискусій про освіту, в яких брали участь І. Кант, Ф. Шіллер, І. Фіхте: "План Берлінського університету, намічений Гумбольдтом, передбачав фундаментальну реорганізацію дискурсу знання, у результаті університет мав перейняти культурну функцію, покладену на нього державою: пошук об'єктивного культурного сенсу держави як історичної величі й одночасно суб'єктивне моральне виховання громадян-суб'єктів як потенційних носіїв цієї ідентичності" [4, с. 89].

Формування індустріального суспільства, культурні і структурні потрясіння вплинули на утвердження соціальних функцій в освіті – підготовка кваліфікованих кадрів для технологізованої економіки, розвитку науки й освічених громадян, здатних брати участь у виборчому процесі. Ідея освіти як духовного наближення до Бога й уподібнення йому стала анахронізмом. Змінився світоглядний і соціальний контексти освіти. Для О. Конта, Дж. Мілля, Г. Спенсера освіта – це перш за все механізм пристосування людини до суспільства, розвиток навичок, необхідних для активної діяльності у соціальному і професійному середовищі. Усвідомлюється роль освіти як механізму, що забезпечує соціальну мобільність. Тобто освіта стає все більш утилітарною і все віддаляється ідея освіти як формування гармонійної особистості. Операційна модель освіти – "знання заради панування" (М. Шелер). Людина підкорює природу, розширює свої можливості, раціонально управляє суспільством, розвиває виробництво і техніку, що забезпечує небачену цінність і затребуваність знання і освіти. Так, освіта втрачає антропологічний вимір, тобто зміст антропологічного зводиться до соціально-функціонального.

З прискоренням процесів технологічного розвитку, орієнтацією на інновації, розширенням технічних можливостей особистості в інформаційному суспільстві метою освіти стає виробництво компетентних людей, які здатні безперервно актуалізовувати власну креативність задля підвищення конкурентоздатності. Отже, відбувається певний розрив між активністю людини та реальністю. Операційна, класична освіта намагалася долати цей розрив шляхом створення універсальної моделі відповідності внутрішнього світу людини до суспільних вимог. Операційна модель освіти перетворилася, таким чином, на могутній механізм штучного моделювання поведінки людини. Як наслідок, відношення людини зі світом вибудовувалися у межах формувального і соціалізованого підходів у класичній педагогіці. Формувальна технологія виховання давала змогу керувати поведінкою людини: заохочувати соціально позитивні дії та обмежувати соціально негативні. Ці підходи характеризують міцно вбудований у педагогічній свідомості лінійний принцип розвитку людини задля її соціальної ефективності. Але щоби бути успішною у сучасному гетерогенному світі, що постійно висуває нові, неочікувані вимоги, людина не може керуватися лише традиційними схемами планування та моделями поведінки. Інноваційна модель освіти, яка орієнтована на швидке досягнення успіху, не встигає відповідати змінам і потребам людини та суспільства.

На нові виклики інформаційного суспільства інноваційна освіта відповідає своєю дивергенцією. Розрив "людина – реальність" вона долає "політеоретичністю", "мультипарадигмальністю", намагаючись зберегти множинність підходів замість створення концептуальних засад задля їхнього синтезу. Нині освіта не спрямована на формування цілісного наукового світогляду. У кращому разі освіта дає наукові фрагменти світу, які майже не пов'язані один з одним і не задовольняють усі потреби людини. Вона створює, таким чином, динамічну схему всіх можливих відповідей, реакцій на певні базові проблемні ситуації. Така система одночасно розширює межі свободи і детермінує їх. Тобто вона відкриває низку творчих можливостей, що можливі лише як відповідь на ту чи іншу ситуацію, яку система сама артикулює. Таким чином, вона задає межі можливих практичних дій. Намагаючись зберегти множинність відповідей, сучасна освіта перетворилася на комплекс дивергентних освітніх практик, які позбавлені єдиної герменевтичної основи [3].

Нині надмірна людська креативність, що абсолютизується інноваційним підходом, стала загрозою для існування життя на Землі, що прискорює глобальну еко-культурну кризу. Це свідчить про те, що операційний та інноваційний типи активності особистості вичерпали себе. Подальший соціокультурний розвиток можливий в умовах коеволюційної креативності, яка передбачає паритет людини і світобудови, орієнтує креативну активність особистості на захист співіснування у світі, адже піклуючись про природу, людина дбає про себе і навпаки.

Креативна модель освіти є необхідним синтезом споглядальної, операційної та інноваційної моделей освіти, особливістю якої є принцип самодетермінації освітньої діяльності. На етапі становлення вона має відбивати фундаментальні ознаки інформаційного суспільства і коеволюційних відносин системи “людина–світ”, зокрема: 1) прискорений темп соціальної динаміки вимагає від освіти забезпечення готовності особистості до непередбачуваних змін інфосвіту; 2) формування автономно-гуманістичного типу свідомості особистості вимагає від освіти забезпечення її можливостей самоорганізації як ключового фактора соціальної активності, потребу у саморозвитку й самоосвіті протягом життя, формування відкритих, партнерських взаємин і співпраці; 3) цифрові інформаційні технології, електронні носії як пріоритетна форма комунікації вимагають створення креативного інформаційного освітнього середовища, де освоєння кіберпростору стане не метою освіти, а механізмом саморозвитку особистості; 4) громадянське суспільство як пріоритетна форма соціальної організації вимагає участі його інститутів у функціонуванні системи освіти не тільки на рівні вибору запропонованих освітніх послуг, але перш за все на рівні замовника утворення і громадського контролера всіх етапів освітнього процесу. Креативна модель передбачає відкритий і публічний характер освіти, де замовником є громадянське суспільство, а держава – переважно організатор і гарант якості і доступності освіти; 5) полікультурний комунікативний характер сучасної культури вимагає від системи освіти забезпечення соціальної мобільності, толерантності і розвитку міжкультурної компетентності; 6) поліваріантність інформаційної культури вимагає від освіти впровадження і науково-методичного забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій; 7) конвергентний характер сучасної культури потребує впровадження і забезпечення в освіті принципів відкритості і трансферності, що передбачає активну взаємодію суб’єктів освітнього процесу із суб’єктами інших галузей на основі кооперації можливостей і ресурсів.

Висновки. Дослідження соціокультурного розвитку і типів креативної активності особистості, визначених в освітніх моделях, дає змогу зафіксувати, з одного боку, ізоморфність освіти – репрезентацію в освітніх моделях ознак активності особистості, і з іншого – кваліфікувати освіту як механізм культурогенезу, оскільки саме в його межах формується суб’єкт культури, здатний реалізовувати культурні програми майбутнього. На етапі становлення креативна модель освіти має відображати фундаментальні ознаки інформаційного суспільства і коеволюційних відносин. У разі невідповідності цих ознак в освіті як підсистемі культури настає криза перехідного періоду. Вихід із цієї ситуації можливий у двох варіантах: або підсистема адаптується до класифікаційних ознак нової культури і тоді відбувається подальша культурна еволюція, або підсистема повертається до традиційних форм, що призводить до культурної стагнації.

Використана література:

1. Бодрийяр Ж. Система вещей. / Ж. Бодрийяр. – Москва : Директ-Медиа, 2007. – 224 с.
2. Хайдеггер М. Бытие и время / Мартин Хайдеггер / Пер. с нем. В. Библихин. – Москва : Ad Marginem, 1997. – 457 с.
3. Ілляхова М. Модус андрагогії у синергетичній моделі освіти / М. Ілляхова // Синергетика і освіта : [монографія] / за ред. акад. В. Г. Кременя. – Київ : Ін-т обдаров. дитини НАПН України, 2014. – 347 с. – С. 114–137 с.
4. Ридингс Б. Университет в руинах. / Б. Ридингс / пер. с англ. А. М. Корбута; отв. ред. М. А. Гусаковский. – Минск : БГУ, 2009. – 248 с.
5. Розин В. Мышление и творчество. / В. Розин. – Москва, 2006. – С. 45–67.

References:

1. Bodriyyar Zh. Sistema veshchej / Zh. Bodriyyar. – Moskva : Direkt-Media, 2007. – 224 s. [in Russian].
2. Hajdegger M. Bytie i vremya / Martin Hajdegger / Per. s nem. V. Bibihin. – Moskva : Ad Marginem, 1997. – 457 s. [in Russian].
3. Illyahova M. Modus andragogiki u sinergetichnij modeli osviti / M. Illyahova // Sinergetika i osvita : [monografiya] / Za red. akad. V. G. Kremeny. – Kyiv : In-t obdarov. ditini NAPN Ukraini, 2014. – 347 s. – S. 114–137 s. [in Ukrainian].
4. Ridings B. Universitet v ruinah. / B. Ridings / Per. s angl. A. M. Korbuta; Otv. red. M. A. Gusakovskij. – Minsk : BGU, 2009. – 248 s. [in Russian].
5. Rozin V. Myshlenie i tvorchestvo. / V. Rozin. – Moskva, 2006. – S. 45–67. [in Russian].

Ілляхова М. В. Теоретико-методологический аспект формирования креативной модели образования

В статье исследованы концептуальные основы становления креативной модели образования с позиций синергетического, диалектического и дискурсивного подходов. На основе теоретико-методологического анализа проявлений креативной активности личности в культуре определены характерные признаки созерцательной, операционной, инновационной и креативной образовательных моделей. Доказана изоморфность образования и культуры, что предполагает соответствие признаков образовательных моделей характеристикам актуальной культуры. Установлено, что креативная модель образования должна отражать фундаментальные признаки информационного общества и коэволюционный тип отношений. Эта модель должна стать когерентной образовательной средой, которая не только удовлетворяет запрос общества на инновационность, но и обеспечивает самодетерминацию образовательной деятельности, развитие умений человека контролировать трансфер доминант собственной креативной активности, осознание возможностей профессиональной и жизненно-личностной системы, умение определять “эволюционный тренд”.

Ключевые слова: инновация, креативная модель образования, креативная активность, самодетерминация, саморазвитие.

Illia Khova M. V. Theoretical and methodological aspect of the formation of a creative model of education

The article explores the conceptual foundations of the formation of a creative model of education from the standpoint of synergistic, dialectical and discursive approaches. On the basis of the theoretical and methodological analysis of the manifestations of the creative activity of the individual in culture, the characteristic features of contemplative, operational, innovative and creative educational models are determined. It is proved that education and culture is isomorphic, which implies that the characteristics of educational models correspond to the characteristics of the actual culture. It is established that the creative model of education should reflect the fundamental features of the information society and the co-evolutionary type of relations. This model should become a coherent educational environment that not only satisfies the public demand for innovation, but also provides self-determination of educational activities, development of a person's abilities to control the transfer of dominants of their own creative activity, awareness of the capabilities of the professional and life-personality system, ability to determine the "evolutionary trend".

Key words: innovation, creative model of education, creative activity, self-determination, self-development.

УДК 378(12)

Козловський Ю. М.

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті проаналізовано концептуальні підходи до формування педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти непедагогічного профілю. Доведено, що вимогою часу стала потреба нового осмислення педагогічної підготовки сучасного викладача. Обґрунтовано теоретичні засади та розроблено структуру і зміст підходів до формування педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників. Показано, що формування педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти непедагогічного профілю доцільно розділити на три блоки: загальна педагогічна компетентність, професійна педагогічна компетентність та індивідуальна педагогічна траєкторія. Обґрунтовано програмні результати навчання, що забезпечують формування педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти непедагогічного профілю.

Ключові слова: педагогічна компетентність, науково-педагогічні працівники, заклади вищої освіти непедагогічного профілю, педагогічна підготовка, професійний розвиток.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і посідає провідне місце у державотворенні, формуванні національної свідомості й духовної культури українського суспільства. У сучасну епоху педагог вищої школи має одночасно бути: викладачем (передає знання, стимулює активність студентів, формує навички та вміння); вихователем (здійснює всебічний розвиток особистості студента, формує професійні й психологічні якості); ученим (здійснює наукові пошуки в галузі дисципліни, яку викладає); менеджером (організовує аудиторні заняття, стимулює й контролює самостійну роботу студентів); експертом і консультантом (допомагає студенту орієнтуватися у світі наукової інформації) [1, с. 169].

Загальновизнано, що головною особливістю діяльності викладача закладу вищої освіти є постійна взаємодія його наукової та педагогічної діяльності. Історично первісною формою такої взаємодії було зосередження наукової діяльності здебільшого у закладах вищої освіти. У їхній структурі поєднувалися створення і передача знання. У ті часи обсяг наукового знання був відносно невеликим, а темпи його зростання не створювали проблем для своєчасної передачі знання тим, кого навчають. Поєднання процесів пізнання й викладання було персоніфіковане фігурою вченого-педагога. У його роботі взаємодія наукової й педагогічної діяльності відбувалася через просте їх об'єднання [2, с. 114].

Виходячи з таких уявлень щодо педагогічної професії та педагогічної спеціальності, професіоналізм педагогічної праці для всіх педагогічних спеціальностей можна визначити як педагогічний професіоналізм, що виступає базовою характеристикою (за ознаками професії, а не спеціальності). Зміст словосполучень "професіоналізм учителя", "професіоналізм вихователя", "професіоналізм соціального працівника" тощо не виключає, а, навпаки, підкреслює належність до педагогічної професії. Це вказує на значущість загальнопедагогічної підготовки для будь-якої категорії педагогічних працівників [3, с. 93].

Проблема підготовки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до викладацької діяльності представлена у дослідженнях відомих науковців, зокрема щодо фахової підготовки науково-педагогічних працівників (В. Гриньова, М. Євтух, О. Глузман, К. Левітан, В. Семиченко); професійного становлення науково-педагогічного працівника (Н. Кузьміна, Ю. Фокін, І. Ісаєв); соціокультурного феномена науково-педагогічної діяльності (О. Васильєва); професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю (С. Шара). Дослідники відзначають, що професійна компетентність науково-педагогічного працівника зосереджена на галузевій підготовці та результатах наукової

діяльності. Водночас педагогічний складник діяльності науково-педагогічних працівників часто потребує суттєвого вдосконалення, а теоретичні аспекти його формування є малодослідженими.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад формування педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти непедагогічного профілю на основі розроблення відповідної структури та аналізу змісту наявних концептуальних підходів.

Особливості професійної діяльності науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти непедагогічного профілю викликають значні труднощі в контексті віднесення її до певної класифікаційної групи. Насамперед ці труднощі пов'язані з дисциплінарними відмінностями наук: педагогічних (людина–людина), природничих (людина–природа), технічних (людина–техніка) тощо. Виходячи з цього, науково-педагогічний працівник може належати до певної групи класифікації за ознакою галузі науки, у якій він працює. Водночас в умовах закладу вищої освіти більшість осіб, які займаються науковою діяльністю, є одночасно викладачами (за винятком спеціальних наукових підрозділів). Тому одночасно з класифікацією за галуззю науки чи наук, за якими ведеться підготовка фахівців у закладі вищої освіти, науковець-викладач додатково належить до групи “людина–людина” за ознакою педагогічної діяльності. За таких умов було би логічно скласти класифікаційну комплексну характеристику: викладача як педагога-практика, викладача як педагога-науковця та науковця галузі за профілем закладу вищої освіти. Очевидно, що зазвичай навіть дуже здібна та працездатна особистість неспроможна витримати на високому рівні всі три професійні функції.

Останніми роками виявляються основні тенденції розвитку діяльності викладача вищої школи: взаємозв'язок досвіду наукової і педагогічної діяльності; постійне збагачення змісту, форм і методів наукової діяльності викладача та науково-дослідної діяльності студентів; підвищення вимог до рівня наукової підготовки викладача; підвищення вимог до особистісних якостей викладача. Це пояснюється тим, що викладач у своїй науковій і педагогічній діяльності та особливо у процесі керівництва дипломними роботами свідомо чи несвідомо закладає у студентів науковий світогляд, формує погляди на взаємозв'язки науки та релігії, акцентує увагу студентів на тих чи інших аспектах наукової діяльності.

Закон України про освіту (2017) акцентує увагу на обов'язках науково-педагогічних працівників, серед яких: постійно підвищувати свої професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність; виконувати освітню програму для досягнення здобувачами освіти передбачених нею результатів навчання; сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я; дотримуватися академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами освіти в освітньому процесі та науковій діяльності; дотримуватися педагогічної етики; поважати гідність, права, свободи і законні інтереси всіх учасників освітнього процесу; настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства та ін. Слід акцентувати увагу на необхідності підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників як базового чинника ефективної педагогічної діяльності.

Якщо формально професійно-педагогічні обов'язки викладача закладу вищої освіти є доволі чіткі та однозначні, то вимоги до його науково-педагогічної діяльності найчастіше зводяться лише до написання певної кількості методичних рекомендацій чи наукових статей. До того ж часто ця наукова продукція має низку суттєвих недоліків: у галузі педагогічних наук методичні рекомендації, як правило, є не науковими (не містять нове знання), а просто дидактичними матеріалами, які, будучи корисними для викладачів, усе ж не можуть бути зараховані до наукових праць. Своєю чергою продукція науково-галузевої діяльності викладача теж не завжди є науковою продукцією. Науковці, які мають суттєві здобутки у галузі непедагогічних, профільних наук, часто вважають педагогічну діяльність додатковим навантаженням, а іноді просто неспроможні передати свої досягнення студентам, грамотно трансформувати отримане ними наукове знання у навчальне. Спостерігається і протилежне явище, про яке ми вже згадували: коли викладач успішно виконує свої педагогічні обов'язки, але неспроможний на належному рівні виконувати науково-галузеві чи навіть науково-педагогічні обов'язки.

В умовах сьогодення значна частина науково-педагогічних працівників не має професійної педагогічної кваліфікації, позаяк законодавство не передбачає відповідних вимог до первинних викладацьких посад. Згідно зі статтею 55 (пункт 9) Закону України про вищу освіту (2014) посади науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра.

Таким чином, часто особа без жодної теоретичної та практичної педагогічної підготовки може стати учасником освітнього процесу та здійснювати викладацьку діяльність. Курси підвищення кваліфікації, тренінги, стажування та самоосвіта не здатні забезпечити системну підготовку до педагогічної діяльності. Тому формування педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників потребує теоретичного обґрунтування та системної реалізації на практиці.

Для забезпечення педагогічної компетентності викладача необхідно розглянути три блоки: загальна педагогічна компетентність, професійна педагогічна компетентність та індивідуальна педагогічна траєкторія. Лише гармонічне поєднання вищезазначених складників дає можливість науково-педагогічним працівникам забезпечувати якісну підготовку майбутніх фахівців. Особливо актуальним формування педагогічної компетентності є для закладів вищої освіти непедагогічного профілю, де йому часто приділяється не досить уваги.

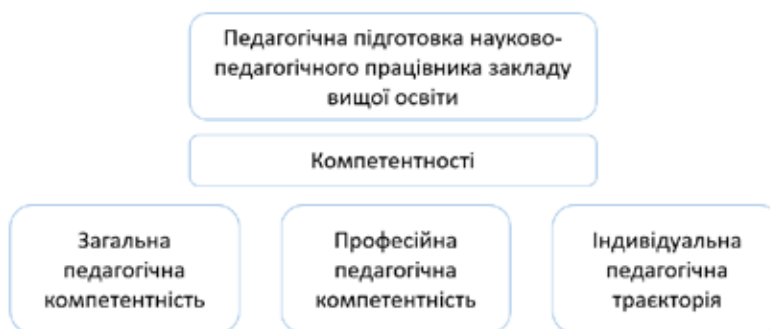


Рис. 1. Структура формування педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти

Перший блок забезпечує формування загальної педагогічної компетентності безвідносно до галузевої спрямованості науково-педагогічного працівника. Другий блок спрямований на специфіку педагогічної компоненти у визначеній галузі освіти – професійну педагогіку. Після формування цих педагогічних компетентностей науково-педагогічний працівник постійно підвищує педагогічну кваліфікацію відповідно до індивідуальної траєкторії, котра відповідає його науковим та освітнім інтересам. Зазвичай науково-педагогічні працівники одразу формують індивідуальну педагогічну траєкторію, проте без набутих компетентностей із загальної та професійної педагогіки вона часто є недосконалою. Розглянемо детально структуру та зміст кожного з блоків.

Загальна педагогічна компетентність розглядається як здатність розв'язувати проблеми та практичні завдання під час професійної діяльності у галузі педагогіки, що пов'язані із професійним застосуванням теорій та методів навчання і виховання, відбором засобів навчання та виховання і розробкою нових освітніх та виховних методик з урахуванням вимог сучасної освіти та ринку праці. Для визначення рівня сформованості загальної педагогічної компетентності використовуємо програмні результати навчання, котрі характеризують знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

До основних програмних результатів навчання для визначення рівня сформованості загальної педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти відносимо: знання теоретико-методологічних основ та категоріального апарату педагогіки; знання сутності організаційної структури навчально-виховного процесу, характеристик структурних елементів процесу навчання у вищій школі; знання сучасних підходів, методів, методик та засобів планування, організування та проведення виховної роботи зі студентською молоддю; знання методичних вимог до підготовки та проведення навчальних занять різних організаційних форм, методів навчання у системі освіти та основних вимог до їх вибору; знання структури та дидактичних вимог до підготовки навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін; знання психологічних особливостей студентського віку в реалізації організаторської, аналітичної та соціальної функцій у вихованні креативної особистості, закономірностей та особливостей її розвитку; знання історії виникнення освіти і виховання в світовій суспільній цивілізації, загальної характеристики світових та вітчизняних освітніх систем.

Поряд зі знаннями науково-педагогічний працівник мусить опанувати: володіння практикою передачі фахових знань, уміннями аналізувати та визначати цілі навчального заняття на основі теоретичних підходів у методиці навчання і виховання; володіння уміннями проектувати зміст навчання, розробляти та використовувати дидактичні засоби методичного супроводу навчального заняття; володіння уміннями пояснювати, узагальнювати, аналізувати та статистично обробляти результати навчальних досягнень студентів; володіння уміннями налагоджувати комунікативні суб'єкт-суб'єктні стосунки в студентській групі, організовувати та проводити групову та індивідуальну виховну роботу; володіння уміннями організації та здійснення контролю навчальних досягнень студентів; володіння умінням виявляти та розвивати творчі якості особистості, застосовувати методи навчання творчості та проводити тренінги для розвитку творчих здібностей; володіння уміннями планувати та проводити виховну роботу зі студентами в аудиторний та позааудиторний час, організовувати ефективну комунікативну діяльність, розв'язувати педагогічні задачі та ситуації; володіння уміннями використовувати педагогічну спадщину в організації навчально-виховного процесу.

Професійна педагогічна компетентність ґрунтується на методологічних засадах освітньої галузі та результатах сучасних наукових досліджень у сфері інноваційного розвитку теорії і практики професійної освіти. Вона спрямована на розвиток теоретико-методологічної та методико-прикладної бази професійної освіти та орієнтує викладача на актуальні спеціалізації. Це супроводжується акцентуванням на новітніх тенденціях розвитку професійної освіти, що поглиблює фаховий науковий світогляд викладача і забезпечує підґрунтя для проведення науково-педагогічних досліджень та подальшої науково-педагогічної діяльності. Формування професійної педагогічної компетентності передбачає надання науково-педагогічним працівникам спеціальних знань та професійну підготовку у сфері професійної освіти, необхідних для проведення наукового дослідження і науково-педагогічної діяльності.

Формування професійної педагогічної компетентності є предметом окремого дослідження, проте виділяємо його основні компоненти, а саме: здатність аналізувати теоретичні основи методики професійної освіти, демонструвати глибокі знання закономірностей, принципів та методів навчання у професійній школі; здатність розв'язувати комплексні завдання з проблем методики формування змісту освіти і фахових дисциплін; здатність демонструвати знання та вміння розробки власних методик організації та проведення навчальних занять різних організаційних форм навчання у професійній школі; здатність узагальнювати теоретичні та практичні досягнення шляхом підготовки навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у професійній школі; здатність організовувати виховну роботу на основі особистісно орієнтованого підходу, формувати зміст виховання, спираючись на варіативність, гнучкість форм і методів виховання, діагностувати та розвивати творчі здібності особистості; здатність визначати та формувати основні складники педагогічної майстерності викладача професійної школи.

Таким чином, сучасна українська освітня система потребує реформування педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти непедагогічного профілю. Перш за все необхідно на законодавчому рівні обґрунтувати необхідність педагогічної кваліфікації викладачів. Структура педагогічної компетентності викладача передбачає три рівні: загальна педагогічна компетентність, професійна педагогічна компетентність та індивідуальна педагогічна траєкторія. Для формування кожного з рівнів необхідно розробити та реалізувати на практиці програмні результати навчання. Є декілька способів здобуття педагогічної компетентності науково-педагогічними працівниками, зокрема: здобуття педагогічної освіти, здобуття професійної кваліфікації педагогічного працівника, перепідготовка, довготермінові сертифіковані курси підвищення кваліфікації. Підвищення педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти буде мати позитивний вплив на навчальні досягнення студентів та ефективний розвиток освітньої системи України.

До подальших напрямів дослідження проблеми відносимо конкретизацію процесу формування професійної педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти та принципи побудови індивідуальної педагогічної траєкторії.

Використана література:

1. Гринько В. О. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху / В. О. Гринько // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. праць. – Київ : Логос, 2012. Вип. 17. – С. 166–173.
2. Василюєва О. В. Специфіка соціокультурного феномена науково-педагогічної діяльності викладача ВНЗ / О. В. Василюєва // Культура України. – 2012. – Вип. 39. – С. 113–122.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія]. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Сучасні виклики професійної освіти : [колективна монографія]. – Львів: Сполом, 2018.
5. Сікорський П. І. Основні засади нової української початкової школи у наукових працях К. Д. Ушинського та В. О. Сухомлинського : [монографія] / П. І. Сікорський. – Львів : ФОП Кепешчук П. М., 2018. – 249 с.
6. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики : [монографія] / Ю. М. Козловський. – Львів : Видавництво “Львівської політехніки”, 2018. – 420 с.
7. Вихрущ В. О. Педагогіка рефлексії у професійній діяльності викладача вищого навчального закладу // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи. – 2018. – Вип. 60, т. 1. – С. 86–90.

References:

1. Hrynyk V. O. Osoblyvosti pedahohichnoi diialnosti vykladacha vyshchoi shkoly u suchasnu epokhu / V. O. Hrynyk // Aktualni problemy sotsiolohii, psyholohii, pedahohiky : zb. nauk. prats. – Kyiv : Lohos, 2012. Vyp. 17. – S. 166–173.
2. Vasyliieva O. V. Spetsyfika sotsiokulturnoho fenomenu naukovykh pedahohichnoi diialnosti vykladacha VNZ / O. V. Vasyliieva // Kultura Ukrainy. – 2012. – Vyp. 39. – S. 113–122.
3. Huzii N. V. Pedahohichniy profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty : [monohrafiia]. – Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, 2004. – 243 s.
4. Suchasni vyklyky profesiinoi osvity : [kolektyvna monohrafiia]. – Lviv : Spolom, 2018.
5. Sikorskyi P. I. Osnovni zasady novoi ukrainskoi pochatkovo shkoly u naukovykh pratsiakh K. D. Ushynskoho ta V. O. Sukhomlynskoho : [monohrafiia] / P. I. Sikorskyi. – Lviv : FOP Kepeshchuk P. M., 2018. – 249 c.
6. Kozlovskiy Yu. M. Intehratsiini protsesy v profesiinii osviti: metodolohiia, teoriia, metodyky : [monohrafiia] / Yu. M. Kozlovskiy. – Lviv : Vydavnytstvo “Lvivskoi politekhniki”, 2018. – 420 c.
7. Vykhruyshch V. O. Pedahohika refleksii u profesiinii diialnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu // Naukovy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy. – 2018. – Vyp. 60, t. 1. – S. 86–90.

Козловский Ю. М. Формирование педагогической компетентности научно-педагогических сотрудников высших учебных заведений непедагогического профиля

В статье проанализированы концептуальные подходы к формированию педагогической компетентности научно-педагогических сотрудников высших учебных заведений непедагогического профиля. Доказано, что требованием времени стала необходимость нового осмысления педагогической подготовки современного преподавателя вуза. Обоснованы теоретические основы, а также разработана структура и содержание подходов к формированию педагогической компетентности научно-педагогических сотрудников. Показано, что формирование педагогической компетентности научно-педагогических работников высших учебных заведений непедагогического профиля целесообразно

разделить на три блока: общая педагогическая компетентность, профессиональная педагогическая компетентность и индивидуальная педагогическая траектория. Обоснованы программные результаты обучения, обеспечивающие формирование педагогической компетентности научно-педагогических сотрудников высших учебных заведений непедагогического профиля.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, научно-педагогические сотрудники, учреждения высшего образования непедагогического профиля, педагогическая подготовка, профессиональное развитие.

Kozlovskiy Yu. M. Forming of pedagogical competence of teacher in university of non-pedagogical profile

The article analyzes conceptual approaches to the formation of pedagogical competence of teachers of the university of non-pedagogical profile. It is proved that the demand of the time was the need for a new understanding of the pedagogical training of a modern teacher of higher education. The theoretical principles are substantiated, and the structure and content of approaches to the formation of teacher competence of teachers are developed. It is shown that formation of pedagogical competence of teachers of the university of non-pedagogical profile is expedient to be divided into three blocks: general pedagogical competence, professional pedagogical competence and individual pedagogical trajectory. The program results of training, which provide formation of pedagogical competence of teachers of the university of non-pedagogical profile, are substantiated.

Key words: pedagogical competence, teachers, institutions of higher education of non-pedagogical profile, pedagogical preparation, professional development.

УДК 378.091.12.011.3-051:81'243

Кокнова Т. А.

**АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ
ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

У статті представлено аналіз зарубіжного досвіду у сфері формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Проаналізовано передові сучасні праці науковців, присвячені різним аспектам реформування та важливим принципам функціонування сучасних освітніх закладів у рамках підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в окремих розвинутих країнах; висвітлено основні напрями підготовки викладачів іноземних мов у країнах Європи, у Сполучених Штатах та Канаді. Зроблено висновки, що підготовка викладачів іноземних мов у розвинених країнах світу передбачає врахування різних національних, етнічних культурних та гендерних особливостей, сприяє поширенню толерантності, використовує нові педагогічні технології, враховує новітні наукові досягнення; модернізація європейської освіти спрямована на виховання нового покоління, яке буде конкурентоспроможним на світовому ринку, реформуючи її на засадах демократизації, відкритості, безперервності, рівного доступу до здобуття освіти, мобільності, зберігаючи при цьому автентичність національної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні викладачі іноземних мов, компетентнісний підхід, лінгвометодична підготовка, формування, модернізація, професійні компетентності, професійна діяльність.

Специфіка професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов зумовлена потребами національної системи освіти, яка орієнтована на глобалізацію та євроінтеграцію. Найбільш високого рівня нині сягає система підготовки розвинутих країн Європи, які вже мають позитивний досвід підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, а також уже запустили позитивні інтеграційні соціально-політичні та економічні процеси. В умовах оновлення національної системи освіти відбувається активний пошук шляхів для удосконалення змісту навчання, використовуючи передовий зарубіжний досвід.

Метою цього дослідження є вивчення й аналіз сучасного передового досвіду підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у рамках компетентнісного підходу. Це допоможе осмислити і виявити деструктивні тенденції, виправити помилки у напрямі вдосконалення системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

Сучасні вчені у своїх дослідженнях уже привнесли у сучасний освітній простір трансцендентний рух, за допомогою якого приведено у відповідність до міжнародних вимог освітньо-кваліфікаційні рівні та ступеневість освіти, започатковано розробку державних стандартів, розпочато укладання угод про співпрацю та співробітництво з країнами світу. Важливість високого рівня підготовки викладачів іноземних мов стане інструментом для взаємного збагачення та взаєморозуміння, сприятиме спілкуванню і взаємодії, відкриє можливість професійної мобільності, працевлаштування, освіти і доступу до інформації у всіх сферах громадського життя.

Українськими вченими накопичено значний досвід використання здобутків зарубіжної професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Н. Автешнюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, К. Ковтун, М. Марусинець вивчали у своїх працях компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах. С. Сисо-

ева, Т. Кристопчук розглядали у своєму науковому доробку освітні системи країн Європейського Союзу; О. Мархева займалася питанням стандартизації професійної підготовки у країнах Європи; сферою наукових інтересів таких науковців, як І. Задорожна, В. Базуріна, Т. Григор'єва, Ю. Кіщенко, постає методична та професійна підготовка у Великій Британії; О. Авксентьєва вивчає професійно-лінгвістичну підготовку у Франції; В. Базова розглянула питання професійно-лінгвістичної підготовки у Німеччині; М. Раковська – у Польщі; І. Козубовська та М. Леврінц – в Угорщині; Є. Процько – у Бельгії; І. Сілютіна – у Швеції. А. Заслужена у своїх працях вивчала особливості підготовки магістрів у Швейцарській Конфедерації. Досвід Канади з цього питання вивчав А. Ушаков. І. Пасинкова, Н. Батечко, М. Кокор, І. Білецька вивчали питання підготовки викладачів вищої школи у Сполучених Штатах Америки.

У своїх дослідженнях учені підкреслювали окремі аспекти реформування та важливі принципи функціонування сучасних освітніх закладів у рамках підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в окремих розвинутих країнах у контексті формування єдиного глобалізаційного освітнього простору. Актуальність цього дослідження зумовлена відсутністю в українському науковому просторі ґрунтовного аналізу зарубіжного досвіду формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Проблему реалізації змісту лінгвометодичної підготовки висвітлено і у зарубіжних публікаціях таких дослідників, як: Франк Дж. Кенінгс, Д. Ньюбай, К. Катор, К. Шнедер, С. Борґ та ін.

Аналіз наведених досліджень свідчить про те, що у закладах освіти зарубіжних країн нагромаджено значний позитивний досвід модернізації сучасної підготовки викладачів іноземних мов, стрижнем якого є інтеграція системи формування лінгвометодичної підготовки викладачів іноземних мов в європейський освітній простір.

Протягом останніх років навколо проблеми забезпечення гармонійної взаємодії людини з інформаційно-технологічним суспільством відбувається ґрунтовна дискусія. Орієнтація системи підготовки спеціалістів на компетентнісну модель була вимогою ринку праці, що потребує таких випускників, які одразу зможуть виконувати професійні обов'язки на нормативно-заданому рівні. Результати такої підготовки можна відзначити перш за все у США, Канаді та у країнах ЄС. Концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах глобалізаційного інноваційного суспільства закладені в положеннях Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Лондонського, Празького комюніке Європейської Комісії тощо.

У рамках зусиль глобальної науково-педагогічної громади та всебічної політичної підтримки Єврокомісією були затверджені “Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій”, які і становлять фундаментальну основу західної якості педагогічної системи. Отже, на думку С. Сисоевої та Т. Кристопчук, модернізація європейської освіти спрямована на виховання нового покоління, яке буде конкурентоспроможне на світовому ринку, реформуючи її на засадах демократизації, відкритості, безперервності, рівного доступу до здобуття освіти, мобільності, зберігаючи при цьому автентичність національної освіти [8, с. 254]. Як наголошує О. Локшина, головне завдання підготовки в країнах ЄС, що здатна забезпечити ефективність системи педагогічної освіти, – це, з одного боку, підвищення якості та ефективності освіти і професійної підготовки вчителів у країнах-членах у контексті нових вимог “суспільства знань” (тобто базові навички, що потребує суспільство), а з іншого – розвиток навичок для суспільства знань [7, с. 6]. Підготовка викладачів іноземних мов у країнах Європи спрямована на створення відповідного мовного режиму “EU language regime”, який реалізується у таких напрямках: сприяння збільшенню різноманітності мов, що вивчаються; підготовки вчителів іноземних мов, які володіли б не однією іноземною мовою, та формування необхідних професійних компетентностей випускників; запровадження нових форм контролю якості навчальних програм; розробки освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу; взаємодії між педагогічними ЗВО та школами у процесі їхньої підготовки; формування готовності майбутніх учителів-практиків до науково-дослідної роботи у педагогічній галузі; залучення вчителів-практиків та викладачів ЗВО до удосконалення процесу підготовки майбутніх викладачів іноземних мов [8; 10].

Спираючись на дані дослідження “Європейці та мови”, англійська мова є найпоширенішою мовою, що вивчається в Європі (90 %), тому аналіз досвіду ґрунтується саме на підготовці викладачів англійської мови.

Аналізуючи програми щодо удосконалення мовної політики у країнах ЄС, можна зробити висновки, що модернізація педагогічної освіти у межах мовної політики відбувається у рамках “Єдиних європейських принципів вивчення педагогічних компетентностей та кваліфікацій” (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications) [10]. Важливість цього документа полягає в уніфікації вимог до викладачів на території ЄС. Аналіз документа говорить, що вчитель відіграє ключову роль у підготовці тих, хто навчається, задля їхньої особливої позиції як громадянина ЄС. Принципи підготовки викладачів орієнтовані на:

- підготовку високопрофесійних спеціалістів, що мають можливість продовжувати навчання впродовж життя та постійно підвищувати свій рівень професійного зростання, розуміти важливість своєї ролі у процесі самоосвіти та самовдосконалення, що полягає у можливості бути мобільним у професії (a mobile profession), тобто вміти співпрацювати у європейських освітніх проектах, працювати та навчатися в інших країнах ЄС, у різних навчальних установах, різного рівня акредитації;

- забезпечення ґрунтовними знаннями з профільної дисципліни та педагогіки, формування навичок та компетенцій, спрямованих на підтримку тих, кого вони будуть навчати, розуміння своєї соціальної та культурної ролі;

– заохочення до плідного професійного партнерства між установою, що готує викладачів, та інституціями, де вони будуть працювати у подальшому, наприклад ЗВО, з одного боку, та школа, училище, коледж, інший ЗВО, з іншого, що дасть можливість забезпечити формування професійно необхідних компетентностей та стати об'єктом навчання, викладання та науково-дослідної діяльності [10].

Розглянуті напрями модернізації професійної підготовки викладачів взагалі та викладачів іноземних мов спонукають до удосконалення всіх ланок освітньої системи, від початкової освіти до освіти дорослих, де і реалізуються європейський принцип неперервності освіти. Тому виникає необхідність проаналізувати освітню мету підготовки викладачів іноземних мов у рамках їхньої лінгвометодичної підготовки у розрізі розвинених країн світу.

Так, наприклад, у Великій Британії підготовка викладачів іноземних мов відбуваються у зв'язку із середовищем, в якому їм доведеться працювати [4, с. 11]. Тож мета навчання орієнтована на врахування студентоцентрованого компонента під час їхньої підготовки. Під "підготовкою вчителя" британці розуміють як підготовку у відповідних навчальних закладах (навчання у вузькому значенні), так і підготовку до професійної діяльності; самоосвіту й саморозвиток вчителя-практика; підвищення його професійної кваліфікації за допомогою відповідних курсів, стажувань тощо [1, с. 12]. Вміння вчителя визначати потреби тих, кого вони навчають, вміння використовувати ефективні методи і засоби навчання, вміння організовувати роботу у групах, гнучкість, здатність до адаптації, швидкість реакції та оптимізм виступають метою у процесі підготовки майбутніх спеціалістів, що будуть працювати з дорослою аудиторією [3, с. 12].

Дещо адаптована канадська мета підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, яка вторить британській моделі, але доповнюється особливостями роботи у багатонаціональному середовищі, а отже, орієнтована на мультикультуралізм [9]. Так, на ринку праці є попит на викладачів, що не тільки володіють знаннями з предмета викладання, а й готові до постійного пошуку, професійного самовдосконалення, діалогу культур, переосмислення власного педагогічного стилю до нових умов, що диктує час [9, с. 155].

Система освіти, що намагається увібрати весь інноваційний досвід провідних країн світу, побудована у США. Процес підготовки викладачів відбувається із наданням інформації про різні напрями викладацької діяльності, ознайомленням з організацією кар'єри викладача, мотивуванням майбутніх викладачів до довготривалого самостійного дослідження. Сам процес підготовки відбувається як у межах факультативних курсів та тренінгів, так і у процесі виконання різної кафедральної роботи, що постійно проводиться у процесі підготовки [6].

Загалом, мета навчання на сучасному американському педагогічному просторі позначається у таких термінологічних формулюваннях: *aims* (які визначають цінності у суспільстві); *goals* (які спрямовані на формування особистості як результат навчальної діяльності); та *objectives* (які передбачають опанування конкретних знань, умінь та навичок як результат конкретних навчальних дій [2, с. 27]. А отже, метою професійної підготовки американських учителів іноземної мови є підготовка висококваліфікованого спеціаліста, який здатен здійснювати науково-практичну і викладацьку діяльність відповідно до суспільних потреб і вимог тих, кого навчають; участь у діяльності багатомовної спільноти; готовність до самоосвіти й освіти впродовж життя [2, с. 27].

Так, з появою нових соціально-економічних потреб підготовка викладачів іноземних мов розвинених країн світу передбачає врахування різних національних, етнічних культурних та гендерних особливостей, сприяє поширенню толерантності, використовує нові педагогічні технології, враховує новітні наукові досягнення. Отже, провідна мета процесу підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у провідних країнах світу орієнтована на забезпечення рівних можливостей; високого рівня володіння мовою, що сприятиме мовній політиці; формування низки компетенцій, які дають можливість ефективно здійснювати педагогічну та наукову діяльність майбутнім фахівцям; заохочення до стажування у різних країнах світу; студентоцентровану та діяльнісну модель підготовки. Подальшого вивчення потребує питання перспектив використання та впровадження передового зарубіжного досвіду в сфері підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у рамках компетентнісного підходу у вітчизняному освітньому просторі.

Використана література:

1. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В. М. Базуріна. – Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2006. – 22 с.
2. Білецька І. О. Американський досвід підготовки вчителів іноземних мов / І. О. Білецька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2013. – Вип. 20. – С. 26–30. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_8
3. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Т. Ю. Григор'єва. – Житомир, 2010. – 21 с.
4. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. П. Задорожна. – Тернопіль, 2002. – 21 с.
5. Заслужена А. І. Підготовка магістрів з англійської мови та літератури в університетах Швейцарської Конфедерації: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А. І. Заслужена. – Суми, 2016. – 24 с.
6. Кокор М. М. Сучасні моделі підготовки викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням в університетах США // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 146–153.

7. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/272/258> – Назва з екрана.
8. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : [навчальний посібник] / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.
9. Ушаков А. С. Іншомовна підготовка викладачів іноземних мов у Канаді в умовах інтеграційних процесів // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – 2014. – Вип. 3. – С. 154–161.
10. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2004. – 5 p. – Mode of access : <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> (Last access: 2018). – Title from the screen.

References:

1. Bazurina, V. M. (2006). Profesijna pidhotovka maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u Velykiy Brytaniyi [Professional training of future foreign language teachers in Great Britain]. Extended abstract of candidate's thesis. Zhytomyr [in Ukrainian].
2. Biletska, I. O. (2013). Amerykans'kyi dosvid pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov [American experience of foreign language teachers training]. Scientific issues of National Pedagogical Dragomanov University, 20, s. 26–30. Retrieved from : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_8 [in Ukrainian].
3. Hryhoryeva, T. Y. (2010). Pidhotovka vchyteliv-filolohiv do navchannya doroslykh u systemi neperervnoyi osvity Velykoyi Brytaniyi [Teachers-philologists training to teaching adults in the system of continuing education of Great Britain]. Extended abstract of candidate's thesis. Zhytomyr [in Ukrainian].
4. Zadorozhna, I. P. (2002). Osoblyvosti metodychnoyi pidhotovky vchyteliv anglis'koyi movy u Velykiy Brytaniyi [Features of methodical training of English language teachers in Great Britain]. Extended abstract of candidate's thesis. Ternopil [in Ukrainian].
5. Zasluzhena, A. I. (2016). Pidhotovka magistriv z anglis'koyi movy ta literatury v universytetakh Shveytsars'koyi Konfederatsiyi [English language and literature Master's training at the universities of Swiss Confederation]. Extended abstract of candidate's thesis. Sumy [in Ukrainian].
6. Kokor, M. M. (2011). Suchasni modeli pidhotovky vykladachiv inozemnykh mov za profesijnym spryamuvanniam v universytetakh [Modern models of professional foreign language teachers training at the universities of the USA]. Scientific issues, Pedagogy, 1, s. 146–153 [in Ukrainian].
7. Lokshina, O. I. Etapy rozvytku strategiyi Yevropeys'koho Soyuzu u haluzi osvity [Developmental stages of the educational strategy of the European Union]. Retrieved from : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/272/258> [in Ukrainian].
8. Sysoyeva, S. O. & Krystopchuk T. Y. (2012). Osvitni systemy krayin Yevropeys'koho Soyuzu: zagalna kharakterystyka [Educational systems of European Union countries: general characteristics]. Rivne : Ovid [in Ukrainian].
9. Ushakov, A. S. (2014). Inshomovna pidhotovka vykladachiv inozemnykh mov u Kanadi v umovakh integratsiynykh protsesiv [Foreign language training of foreign language teachers in Canada in conditions of integration processes]. Scientific issues of Berdyansk State Pedagogical University, 3, s. 154–161 [in Ukrainian].
10. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications, (2004). Brussels: European Commission. Retrieved from : <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

Кокнова Т. А. Анализ зарубежного опыта формирования лингвометодической компетентности будущих преподавателей иностранных языков

В статье представлен анализ зарубежного опыта в сфере формирования лингвометодической компетентности будущих преподавателей иностранных языков. В статье проанализированы передовые современные работы ученых, посвященные различным аспектам реформирования и важным принципам функционирования современных образовательных учреждений в рамках подготовки будущих преподавателей иностранных языков в отдельных развитых странах; освещены основные направления подготовки преподавателей иностранных языков в странах Европы, в США и Канаде. Сделаны выводы, что подготовка преподавателей иностранных языков в развитых странах мира предполагает учет различных национальных, этнических, культурных и гендерных особенностей, способствует распространению толерантности, использует новые педагогические технологии, учитывает новейшие научные достижения; модернизация европейского образования направлена на воспитание нового поколения, которое будет конкурентоспособным на мировом рынке, реформируя его на основе демократизации, открытости, непрерывности, равного доступа к получению образования, мобильности, сохраняя при этом аутентичность национального образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие преподаватели иностранных языков, компетентностный подход, лингвометодическая подготовка, формирование, модернизация, профессиональные компетентности, профессиональная деятельность.

Koknova T. A. Analysis of foreign experience of development of linguistic-and-methodological competence of future foreign language teachers

The article presents the analysis of foreign experience in the field of development of linguistic and methodological competence of future foreign language teachers. The article analyzes the advanced modern works of scientists devoted to various aspects of improvement and important principles of functioning of modern educational institutions, in the framework of future foreign language teachers training in some developed countries; the main directions of foreign language teachers training in European countries, in the United States and Canada are highlighted. It is concluded that in the process of training of foreign language teachers in developed countries different national, ethnic, cultural and gender peculiarities are taken into account, tolerance is promoted, new pedagogical technologies are applied, as well as the latest scientific achievements are considered, while the modernization of European education is directed at the upbringing of a new generation that will be competitive in the world market, reforming it on the principles of democratization, openness, continuity, equal access to education, mobility, preserving at the same time the authenticity of the national education.

Key words: vocational training, future foreign language teachers, competence approach, linguistic-and-methodological training, development, modernization, professional competence, professional activity.

УДК 378.1

Кононова М. М.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

У статті окреслено актуальність проблеми формування професійних якостей майбутніх дефектологів. Проаналізовано основні наукові погляди на проблему формування професійних якостей фахівців спеціальної освіти. Визначено необхідні професійно важливі якості майбутнього дефектолога. Зроблено акцент на важливості самопізнання і самокорекції у підготовці особистості до професійної взаємодії. Проведено теоретичний аналіз освітніх технологій, який засвідчує, що зміст навчання має органічно поєднувати як виконавські, так і самовизначальні, цілеспрямовані, проєктувальні та рефлексивні процедури. Розглянуто можливості методу активного соціально-психологічного пізнання в контексті традиційного навчання й особистісно орієнтованих освітніх технологій щодо формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців.

Зазначено, що активне соціально-психологічне пізнання можна класифікувати як окрему одиницю сучасних освітніх технологій, яка гармонійно поєднує у собі психолого-педагогічні аспекти впливу на особистість, на розвиток професійно-особистісних якостей.

Ключові слова: дефектолог, професійні якості, формування, професійна діяльність, освітні технології, активне соціально-психологічне пізнання.

Пріоритетом освіти сьогодення стає становлення і розвиток творчої, активної особистості з чітко вираженою суб'єктною позицією, здібної швидко адаптуватися до умов динамічного суспільства. Важлива роль у цьому процесі належить учителям-дефектологам, професійна підготовка яких вимагає постійної модифікації, пошуку нових підходів, педагогічних технологій, прийомів та засобів у роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Нових підходів потребують і завдання формування професійних якостей студентів дефектологічних спеціальностей; розроблення програм особистісно-професійного розвитку майбутніх дефектологів.

Для аналізу професійної діяльності дефектолога можна виокремити такі сторони, як професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала і результати його праці. Показники зазначених сторін виступають у вигляді об'єктивно необхідних знань, навичок й умінь, психологічних особливостей (якостей), позицій й акмеологічних інваріантів.

Аспекти формування професійної готовності вчителя-дефектолога розкриваються в низці досліджень, виконаних у таких напрямках: гуманістичний напрям професійної діяльності вчителя-дефектолога (Н. Засенко, Т. Сак), професійно-особистісна готовність (І. Єременко, Г. Коберник, С. Миронова), формування професійних навичок (М. Кот, О. Козирєва, В. Липа).

Теоретико-методологічні основи формування професійних якостей дефектологів закладені працями Л. Аксенової, Б. Архипова, Л. Белякової, Г. Коберник, О. Колишкіна, С. Миронової, Н. Назарової, Ф. Рау, А. Рацула, В. Синьова, І. Шишової, В. Шевчук, Т. Янаданової та інших науковців.

Зміст підготовки дефектологів, зміст навчання має накладатися на їхні індивідуальні особливості, формувати і розвивати окремі їхні риси, якості особистості. Зазначена проблема є досить актуальною в умовах сьогодення й потребує подальшого вивчення та обґрунтування.

Метою статті є визначення ролі методу активного соціально-психологічного пізнання у формуванні професійних якостей майбутніх дефектологів у контексті сучасного стану дослідження проблеми професійного розвитку фахівців спеціальної освіти.

Для загальної характеристики спеціальності дефектолог необхідно визначити низку ознак, які дадуть можливість висвітлити те особливе, що відрізняє її від інших педагогічних спеціальностей; розглянути соціальні ролі, професійні обов'язки та основні види діяльності дефектолога.

Значний внесок у розвиток уявлень про професійні якості дефектолога зробив Х. Замський. Він у своїх наукових працях відобразив зміни вимог до дефектолога на різних етапах розвитку суспільства, а його учениця А. Живіна розкрила ті знання, вміння та якості, якими мав володіти дефектолог у середині 1970-х рр. Дослідниця зауважила, що мистецтво педагога-дефектолога полягає в умінні розбудити у дітей допитливість.

Результати вивчення цієї проблеми сучасними вітчизняними науковцями С. Мироною, О. Колишкіним свідчать, що професійна діяльність вчителя-дефектолога включає взаємодію таких видів діяльності, як реабілітаційна, соціально-педагогічна, консультативно-діагностична, психотерапевтична. Особливі вимоги, наголошують учені, висуваються до корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки вона є специфічною у роботі дефектолога та є вирішальним фактором розвитку й навчання дитини [3; 2].

Педагоги-дефектологи виконують свої професійні обов'язки у сфері освіти, соціального захисту, охорони здоров'я; у спеціальних закладах освіти і в закладах з інклюзивним навчанням; у нових структурах системи соціальної підтримки дітей.

Підкреслимо, що робота дефектологів здійснюється в таких умовах, що на них діє комплекс несприятливих виробничих факторів різної природи, нервово-емоційного напруження, високої відповідальності: постійно притаманне робочим ситуаціям відчуття новизни; велика кількість контактів з дітьми з психофізичними порушеннями, їхніми рідними, постійне зіткнення з чужими проблемами та чужим боєм, з негативними емоціями; підвищення вимоги до професійної компетентності фахівця спеціальної освіти, самовіддачі; відповідальність за підопічних; постійне включення в діяльність вольових процесів. Крім того, до дефектологів ставляться високі вимоги рідними та близькими дітей з порушеннями психофізичного розвитку, колегами. Звертаючись до спеціалістів, батьки очікують їхньої зацікавленості, уваги, бажання зрозуміти і допомогти, терпимості та доброзичливості, не завжди відповідаючи взаємністю, що приводить до виникнення так званого асиметричного спілкування з різних позицій та перспектив.

Виходячи з цього, особливого значення набуває психологічна готовність майбутніх дефектологів до роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку різної нозології, яка визначається певними факторами: внутрішньою готовністю до роботи з людьми з “хворим тілом” і зміненим психоемоційним станом; всесторонньою обізнаністю з психологічними, емоційними та поведінковими реакціями дітей з особливими освітніми потребами.

Основою психологічної готовності є моральні якості та психологічні можливості. Не випадково Януш Корчак нагадував, що педагог має піднятися до духовного світу дитини, а не опуститися до нього.

На думку В. Сухомлинського, “...без знання дитини – її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, нахилів – немає виховання” [7].

Імпонує позиція А. Рацула та І. Шишової, які зазначають, що результати діяльності вчителів-дефектологів можна порівняти із казкою, коли відступають прикросі і дитина може жити нормальним дитячим життям – грати і вчитися, спілкуватися з батьками і товаришувати з ровесниками, виступати на шкільній сцені, майструвати і малювати, готуватися бути потрібною своїй державі людиною [5].

Тож особливо доречним тут буде згадати, що виховання – це не усунення недоліків, а зміцнення всього позитивного.

В. Синьов та Г. Коберник підкреслюють важливе значення моральної, етичної культури вчителя-дефектолога, його організованості і громадянської зрілості. Особистість вчителя-дефектолога, на думку вчених, має відповідати низці вимог, серед яких: володіння системою знань загальної, вікової, педагогічної та спеціальної психології; володіння знаннями і вміннями відповідно до спеціалізації; володіння певними особистісними якостями, що необхідні для роботи з дітьми з психофізичними порушеннями; володіння суб’єктивними характерологічними рисами (педагогічна чуйність, терпіння, наполегливість у досягненні поставленої мети, твердість і послідовність, організованість, педагогічний такт, витримка, доброзичливість); високий рівень оволодіння технікою вербального спілкування [6].

Ф. Рау наголошує на фізичному і психічному стані дефектолога, виділяючи такі необхідні професійні якості: фізична витривалість, опірність інфекційним захворюванням, відсутність дефектів мови та значного зниження зору, психічне здоров’я. Н. Назарова робить акцент на особистісних чеснотах педагога спеціальної освіти: доброті, відповідальності, терпінні, здатності до емпатії, енергійності, захопленості своєю роботою, пошані і любові до своїх вихованців, професійній чесності і порядності [4].

Отже, здатність легко встановлювати контакти з різними категоріями дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їхніми батьками, комунікабельність, доброзичливість, спостережливість, емоційна стабільність, енергійність, розвинута емпатія, рефлексія, сповненість оптимістичного професіоналізму – ті риси та якості, які мають бути обов’язковим складником особистості дефектолога. На результати роботи дефектолога впливають також професіоналізм педагога, його культура, духовність, моральність.

Солідаризуючись з науковцями, можна зазначити, що серед тих, хто обрав фах дефектолога, дуже часто звучить мотив допомоги людям. Їхня особистість стає одним з основних інструментів в обраній професії.

Необхідно зазначити, що провідною у підготовці до роботи та у формуванні професійних якостей дефектологів є спрямованість на психологічну готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами.

До того ж важливе те, які завдання поставив перед собою майбутній фахівець у процесі навчання. Останнє потребує нових технологій професійно-педагогічної підготовки, орієнтованих на модифікацію суб’єктивного простору майбутніх спеціалістів, їхнього внутрішнього “я” через формування механізмів педагогічної рефлексії, професійного самоаналізу та саморегуляції. Фахівець спеціальної освіти – не тільки професійно спрямована система, а й система, що саморегулюється. Це виявляється у відчутті й усвідомленні “професійного “я”. Воно включає в себе: образи “я” (“я” в минулому, “я” в теперішньому, “я” в майбутньому), “Я-концепцію” [1].

Самоспостереження та адекватна самооцінка – важливі складники самовизначення дефектолога. Аналізуючи складники своєї особистості, фахівець відкриває нові обрії і в стосунках зі значущими іншими людьми, і у професійній діяльності, і у майбутній самореалізації.

Крім цього, невіддільною частиною є самовиховання особистості професіонала, яке має два основні складники – високий рівень самоконтролю та постійне самовдосконалення. Як стверджує Т. Яценко, самопізнання і самокорекція є необхідними передумовами у підготовці особистості до професійної взаємодії [9].

Зазначені складники навчання та професійного й особистісного розвитку реалізуються, зокрема, через *активні методи*, які позначаються як *освітні технології*. Це зумовлене необхідністю розвивати у студентів уміння працювати як самостійно, так і в групі, здатність застосовувати отримані знання на практиці, уміння планувати зміст своєї діяльності.

Визначаючи важливість практичної діяльності дефектологів, Л. Фомічова наголошує на важливості використання активних форм навчання, головною ознакою яких виступає їхня контекстна схожість із реальною професією [8].

Педагогічні і психологічні дослідження порівняльної ефективності різних технологій навчання і корекції показують різну ефективність конкретних інноваційних підходів, що зумовлюють комплексний психолого-педагогічний аналіз теорії і практики навчальних, виховних і корекційних технологій та визначення їхніх структурних компонентів.

У представленому огляді активних методів навчання дослідники виокремлюють авторський метод активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Метод АСПП, розроблений академіком НАПН України Т. Яценко у ракурсі психодинамічної теорії, являє собою “цілісну психолого-педагогічну систему, спрямовану на глибинне пізнання особистості” [9, с. 357], що сприяє розширенню самосвідомості суб’єкта навчання.

Використання поняття “активне” означає, що під час навчання суб’єкт задіяний цілісно як особистість через актуалізацію попереднього досвіду спілкування, вербальних і невербальних засобів самовираження, власного особистісного потенціалу. Все це створює у суб’єкта особливий стан активності, що виявляється у підвищенні чутливості стосовно себе та іншої людини. Використання терміна “психологічне” зумовлене забезпеченням індивідуалізованого ефекту навчання шляхом процесуальної психодіагностики особистісних труднощів спілкування. У назві активне соціально-психологічне пізнання підкреслюється також соціальний аспект навчання, оскільки воно відбувається в групі і за допомогою групи, а основним його змістом є взаємини між учасниками групового процесу в ситуації “тут і зараз”, динаміка зазначеної взаємодії.

Обґрунтовуючи групову практику активного соціально-психологічного пізнання як прогресивне “навчання”, Т.С. Яценко виокремлює такі його *особливості*: керівництво цим процесом носить недирижуваний, часто прихований характер; підтримується та заохочується ініціатива учасників навчання; відносини між керівником та учасниками навчання будуються на основі співробітництва; повна єдність змістової та процесуальної сторони навчання; об’єктом уваги учасників навчання є не тільки результати певного процесу, а і його динаміка; ефективність навчання визначається не лише засвоєнням нових знань, а й оволодінням процесом і методом їх пізнання; пізнання здійснюється шляхом створення проблемної ситуації та мислення суб’єкта, вирішення якої призводить до відкриття нового, раніше не усвідомлюваного, але особистісно значущого матеріалу; відпрацювання (тренаж) умінь та навичок виступає як супроводжуюче і другорядне явище стосовно процесу пізнання [9].

Отже, активне соціально-психологічне пізнання сприяє розвитку здібності до рефлексії, що розширює межі пізнання, спонукає суб’єкта навчально-виховного процесу до самовдосконалення.

Висновки. Крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання студенту необхідно здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості, формування її професійно важливих якостей.

Ефективність формування професійних якостей майбутнього дефектолога забезпечується створенням комплексу психолого-педагогічних умов, серед яких досить важливою умовою є запровадження інноваційних освітніх педагогічних технологій, активних методів навчання.

Активне соціально-психологічне пізнання можна класифікувати як окрему одиницю сучасних освітніх технологій, яка гармонійно поєднує у собі психолого-педагогічні аспекти впливу на особистість, на розвиток професійно-особистісних якостей.

Вважаємо, що дослідження психологічних особливостей майбутніх дефектологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання є перспективним у напрямі формування їхніх професійних якостей.

Використана література:

1. Бондар Г. О. Пошук шляхів формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів при викладанні філологічних дисциплін / Г. О. Бондар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 11. – 2005. – С. 123–128.
2. Колишкін О. В. Педагогічна деонтологія вчителя-дефектолога / О. В. Колишкін // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4. – С. 429–437.
3. Миронова С. П. Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах освіти / С. П. Миронова // Вісник Львів ун-ту. Серія педагогічна. – 2003. Вип. 17. – С. 19–24.
4. Проскурняк О. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / О. Проскурняк. – 2016, № 4(58). – С. 408–415.
5. Рацул А. Б. Підготовка студентів педагогічного університету до інклюзивної освіти дітей із порушеннями розвитку [Електронний ресурс] / А. Б. Рацул, І. О. Шишова. – 2011. – Режим доступу : https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbitnik_nauk_praz/2011/2011_1_28.pdf.
6. Синьов В. М. Основи дефектології: [навч. посібник для студ. пед. ін-тів] / В. М. Синьов, Г. М. Кoberник. – Київ : Вища школа. – 1994. – 143 с.
7. Сухомлинський В. О. Виховання без покарань / В. О. Сухомлинський. Вибр. твори : в 5 т. – Київ : Вища школа, 1980. – С. 343–347.

8. Фомічова Л. І. Проблеми психології вищої школи / Л. І. Фомічова // Психологія та педагогіка : спеціальні : у 2-х кн. : зб. наук. пр. / за ред. Л. І. Фомічова. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Кн. 1. – С. 51–55.
9. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання : [навчальний посібник] / Т. С. Яценко. – Київ : Вища школа, 2004. – 679 с.

References:

1. Bondar H. O. Poshuk shliakhiv formuvannia humanistynohoho svitohliadu maibutnykh uchyteliv pry vykladanni filolohichnykh dystsyplin / H. O. Bondar // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. – Vypusk 11. – 2005. – S. 123–128.
2. Kolyshkin O. V. Pedahohichna deontolohiia vchytelia-defektoloha / O. V. Kolyshkin // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – 2014. – № 4. – S. 429–437.
3. Myronova S. P. Kontseptualni osnovy pidhotovky vchytelia-defektoloha do korektsiinoi roboty u spetsialnykh zakladyakh osvity / S. P. Myronova // Visnyk Lvivskoho un-tu. Seriia pedahohichna. – 2003. Vyp. 17. – S. 9–24.
4. Proskurniak O. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii / Olena Proskurniak. – 2016, № 4 (58). – S. 408–415.
5. Ratsul A. B. Pidhotovka studentiv pedahohichnoho universytetu do inkluzyvnoi osvity ditei iz porushenniamy rozvytku [Elektronnyi resurs] / A. B. Ratsul, I. O. Shyshova. – 2011. – Rezhym dostupu : https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2011/2011_1_28.pdf
6. Synov V. M. Osnovy defektolohii : [navch. posibnyk dlia stud. ped. in-tiv] / V. M. Synov, H. M. Kobernyk. – Kyiv : Vyshcha shkola. – 1994. – 143 s.
7. Sukhomlynskyi V. O. Vykhovannia bez pokaran / V. O. Sukhomlynskyi. Vybr. tvory: v 5 t. – Kyiv : Vyshcha shkola, 1980. – S. 343–347.
8. Fomichova L. I. Problemy psykholohii vyshchoi shkoly / L. I. Fomichova // Psykholohiia ta pedahohika: spetsialni : u 2-kh kn. : zb. nauk. pr. / za red. L. I. Fomichova. – Kyiv : NPU im. M. P. Dragomanova, 2003. – Kn. 1. – S. 51–55.
9. Yatsenko T. S. Teoriia i praktyka hrupovoi psykholokorektsii. Aktyvne sotsialno-psykholohichne navchannia: [navchalnyi posibnyk] / T. S. Yatsenko. – Kyiv : Vyshcha shkola, 2004. – 679 s.

Кононова М. М. Формирование профессиональных качеств будущих дефектологов в процессе активного социально-психологического познания

В статье обозначена актуальность проблемы формирования профессиональных качеств будущих дефектологов. Проанализированы основные научные взгляды к проблеме формирования профессиональных качеств специалистов специального образования. Определены необходимые профессионально важные качества будущего дефектолога. Сделан акцент на важности самопознания и самокоррекции в подготовке личности к профессиональному взаимодействию. Проведен теоретический анализ образовательных технологий, который показывает, что содержание обучения должно органично сочетать как исполнительские, так и самоопределяющие, целеустремленные, проектировочные и рефлексивные процедуры. Рассмотрены возможности метода активного социально-психологического познания в контексте традиционного обучения и личностно ориентированных образовательных технологий по формированию профессионально важных качеств будущих специалистов.

Отмечено, что активное социально-психологическое познание можно классифицировать как отдельную единицу современных образовательных технологий, которая гармонично сочетает в себе психолого-педагогические аспекты воздействия на личность, на развитие профессионально-личностных качеств.

Ключевые слова: дефектолог, профессиональные качества, формирование, профессиональная деятельность, образовательные технологии, активное социально-психологическое познание.

Kononova M. M. Forming of professional quality of future speech pathologists in the process of active social-psychological cognition

The article outlines the urgency of the problem of formation of professional qualities of future speech pathologists. The basic scientific views on the problem of formation of professional qualities of special education specialists are analyzed. The necessary professional qualities of the future speech pathologist are determined. The emphasis is placed on the importance of self-knowledge and self-correction in personal training for professional interaction. A theoretical analysis of educational technologies has been conducted, which shows that the content of teaching should organically combine both performative and self-directed, purposeful, designing and reflexive procedures. The possibilities of the method of active social-psychological knowledge in the context of traditional education and personally oriented educational technologies in relation to the formation of professionally important qualities of future specialists are considered.

It is noted that active social-psychological knowledge can be classified as a separate unit of modern educational technologies, which harmoniously combines the psychological and pedagogical aspects of the influence on the personality, on the development of professional and personal qualities.

Key words: speech pathologist, professional qualities, formation, professional activity, educational technologies, active social-psychological knowledge.

УДК 376-056.264:81'234

Конопляста С. Ю., Синиця А. О.

ДИЗАРТРИЯ У СИСТЕМАТИЦІ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ (СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД)

Складність та важливість вивчення дизартрії як клініко-психолого-логопедичної проблеми полягає в тому, що дизартрія – багатовекторна проблема, не до кінця вивчена і знаходиться у полі зору медицини, логопатології, психолінгвістики, нейролінгвістики, логопедії, логопсихології та ін.

У статті проаналізовано наукові підходи до проблеми систематики мовленнєвих порушень, зокрема місця дизартрії серед вад мовлення. Системний аналіз різних підходів (клінічний, психолого-педагогічний, лінгвістичний, клініко-психолого-педагогічний та нейропсихологічний) до класифікацій мовленнєвих порушень забезпечив сучасне уявлення про місце дизартрії як тяжкого порушення мовлення у систематиці мовленнєвих вад.

Наголошується на актуальності проблеми місця дизартрії у систематиці мовленнєвих порушень, оскільки з кожним роком кількість дітей із цієї мовленнєвої патологією неухильно зростає.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, клінічна, психолого-педагогічна класифікація, систематика мовленнєвих порушень, вад мовлення, діти з порушеннями мовлення, дизартрія, анартрія, психомовленнєвий розвиток, логосимптоматичний, діагностично-термінологічний період.

Останнім часом кількість народжених дітей із психофізичними порушеннями перевищує кількість дітей, які народжуються здоровими (В. Мартинюк, Л. Беякова, Н. Волоскова). Чільне місце серед порушень психофізичного розвитку займають діти з ураженням кори головного мозку, що призводить до порушень органічного характеру. До таких порушень належить дитячий церебральний параліч, який займає перше місце серед дитячої інвалідності.

Церебральний параліч є поліморфною групою непрогресувальних захворювань центральної нервової системи, які клінічно проявляються різноманітними руховими, мовленнєвими та психічними розладами, їх основою є спотворений розвиток чи порушення різних структур головного мозку, які виникають у дитини у ранньому онтогенезі під впливом негативних чинників (генетичних, травматичних, інтоксикаційних, інфекційних та інших) [5; 9].

Найбільш частою проблемою при церебральному паралічі, крім проблем фізичного розвитку, є психологічні та мовленнєві порушення (О. Архіпова, Л. Беякова, О. Винарська, В. Галущенко, О. Дьякова, А. Іпполітова, С. Конопляста, В. Козявкін, О. Корнєв, Н. Манько, О. Мастюкова, К. Семенова, М. Смуглін, О. Приходько, А. Пулатов, В. Тарасун та ін.)

Особливості порушень мовлення та ступінь прояву залежить від локалізації та тяжкості ураження мозку. В основі порушень мовлення при церебральному паралічі лежить не лише ураження визначених структур мозку, але й більш пізні форми формування або недорозвиток, тих відділів кори головного мозку, які забезпечують психомовленнєву діяльність. Спеціалісти у галузі вивчення мовленнєвих патологій при церебральному паралічі зазначають складність та тяжкість мовленнєвих порушень, які проявляються у таких різних формах мовленнєвої патології, як дизартрія, алалія, заїкання, що зустрічаються як ізольовано, так і комбіновано [1; 2]. У складній структурі порушень у дітей із церебральним паралічем дизартрія як мовно-руховий розлад посідає перше місце серед інших вад психофізичного розвитку (О. Винарська, І. Левченко, О. Приходько, В. Тарасун та ін.).

Дизартрія – тяжкий мовно-руховий розлад, що характеризується тотальним порушенням формування навичок вимови, функцій фонації, артикуляції, просодії, голосотворення, мовленнєвого дихання, що спровоковане раннім органічним ураженням головного мозку (О. Архіпова, Л. Беякова, С. Конопляста, Л. Лопатіна, О. Правдіна, О. Винарська, Є. Серебрякова, Л. Позднякова, О. Приходько, О. Корнєв, В. Тарасун та ін.) [1; 2; 6; 7].

Окрім дизартрії, останнім часом частіше зустрічаються мовнорухові розлади іншого походження за типом диспраксії (О. Корнєв, О. Мастюкова, Н. Беякова) [7].

Проблема дизартрії багатовекторна та міжгалузева. Ґрунтовний аналіз проблеми дизартрії від становлення терміна “дизартрія” до сьогодення, дозволив глибше зрозуміти її актуальність, а також визначити її місце у сучасній систематиці мовленнєвих порушень.

Мета статті – визначити місце дизартрії у систематиці мовленнєвих порушень, зважаючи на сучасний стан логопедичної науки та практики.

Розробленість, логічна організація систематики відображають зрілість наукової дисципліни, глибину пізнання предмета дослідження. Цікавим є той факт, що на початку становлення у логопедії навіть не було власної класифікації порушень мовлення й не виникало питання про потребу її створення, оскільки на неї мали величезний вплив успіхи європейської медицини в галузі вивчення мовленнєвих порушень; ця наука ґрунтувалася на наявних клінічних класифікаціях вад мовлення кінця XIX – початку XX ст. [6].

Із початку XIX ст. різко підвищується інтерес до мовленнєвих порушень органічної генези, зокрема до вад мовлення у дітей із церебральним паралічем. У Західній Європі увагу медиків дослідників (А. Kussmaul, W. Little та ін.) привертають мовленнєві порушення, серед яких є дизартрія як складна мовно-рухова вада.

Саме в цей час у Європі бурхливо розвивається наука та техніка, що призвело до промислового перевороту та відкрило епоху розквіту фабричного виробництва. XIX ст. в Європі час розвитку природничих наук, зокрема фізики, хімії, які сприяли вдосконаленню методів дослідження у медицині. Клінічна медицина поступово набуває характеру природничо-наукової дисципліни. Із досягнень хімії у першій половині XIX ст. для медицини особливе значення мали роботи німецьких хіміків Фрідріха Велера, Юстуса Лібіха та російського хіміка М. Зініна (А. Голуб) [4].

У культурі цього історичного етапу зароджується та розвивається антропологічний принцип, сутність якого зосереджена на людині з її свідомою діяльністю, емоційною сферою, логікою, ідеалами, метою та формами життєзабезпечення. Таємниці людської поведінки протягом XIX ст. були предметом переважно медиків (із XX ст. ці питання перейшли у розгляд філософської та психологічної думки (Л. Фейєрбах, З. Фрейд, Ю. Юнг, А. Адлер та ін.). Тому початкове вивчення проблеми мовленнєвих вад, насамперед дизартрії, проводилось у медичній сфері, зокрема невропатологами при ураженнях різних ділянок мозку в дорослих та дітей у межах церебрального паралічу. Little W. досліджував мовленнєві розлади, пов'язані з порушеннями центрального та периферичного мовленнєвого апарату. Дослідник визначив порушення звуковимови у дітей із бульбарним або псевдобульбарним церебральним паралічем, які зумовлені внутрішньоутробним або пологовим ураженням мозку [1].

Клінічна картина дизартрії вперше була охарактеризована європейськими науковцями більше ста років тому в дорослих у межах псевдобульбарного синдрому (Lepine, A. Oppenheim, G. Pezits та ін.).

Як результат досліджень у галузі медицини виникає одна з перших мовленнєвих класифікацій А. Kussmaul (1877), який систематизував та упорядкував термінологію мовленнєвих порушень. Німецький терапевт, видатний клініцист та спеціаліст із нервових хвороб А. Kussmaul (1879), уперше використав термін “дизартрія”, який розглядав цю мовленнєву патологію як одну з форм лалопатій. Учений зосереджував увагу на природі центральної (інтрацеребральної) дизартрії, підкреслюючи її органічне походження. Важливим для розвитку логопедії та становлення у систематиці мовленнєвих порушень цього терміна в теорії А. Kussmaul про дизартрію є те, що автор вперше звернув увагу на системне порушення мовлення при дизартрії, та порушення просодичної площини, розглядаючи цей аспект у контексті поняття дикції: “...це мішаний чуттєво-інтелектуальний акт, за допомогою якого слова, як чуттєві знаки для вираження думок не тільки пов'язуються з уявленнями, але й приймають граматичну форму та синтаксичне поєднання...” [2]. Отже, починаючи з кінця XIX ст., термін “дизартрія” зайняв своє автономне місце у логопедичному науковому тезаурусі.

Але клінічну картину та специфіку дизартрії як мовленнєвого порушення будуть розкривати та розширювати багато років аж до сьогодення. Так, наприкінці XIX ст. дослідники А. Oppenheim, Zammerling розширили клініко-логопедичну симптоматику цього мовленнєвого порушення. Вони виявили наявність атетодічних гіперкінезів як у мовленнєвій, так і в загальній моториці, під час дослідження клініки псевдобульбарного паралічу, що вказували не лише на мовленнєві порушення, але й на розлади дихання та серцевої діяльності [4].

На ранніх етапах розвитку логопедії в другій половині XIX ст. з усього розмаїття аномалій мовлення виокремили лише дві групи, зокрема недорікуватість та заїкання (С. Ляпідевський, Б. Гріншпун та ін.). Потім до них додалася ідіопатична слухонімота, названа алалією. Так сформувався прототип більшості майбутніх класифікацій мовленнєвих порушень. У подальших дослідженнях охарактеризовані групи порушень трансформувалися у розгалужену систему категорій. Ми можемо, передбачити, що саме до групи недорікуватості тоді могли відносити стерту дизартрію як найлегший ступінь дизартрії [6].

У XIX ст. розгортає свою діяльність університет Святого Володимира у Києві у 1841 р., на базі якого було відкрито медичний факультет, де працював професор І. Сікорський. Він підтримував та розширював ідеї К. Ушинського щодо комплексного пізнання дитини. І. Сікорський у праці “Заїкання” (1889) довів значення медико-психолого-педагогічного вивчення особистості. Саме такий комплексний медико-психолого-педагогічний підхід вивчення дитини з мовленнєвими вадами, серед яких є дизартрія, у майбутньому стане ключовим у побудові систематики мовленнєвих порушень. Гуманістичні ідеї І. Сікорського займають провідне місце у роботі з дітьми з психофізичними та мовленнєвими порушеннями [9].

Проблема дизартрії, серед інших мовленнєвих порушень у Росії, стала розглядатися наприкінці XIX ст. Учень засновника російської наукової неврологічної школи професора О. Кожевнікова, видатний російський учений В. Муратов детально вивчав дитячі церебральні паралічі та виділив окремі клінічні форми цього захворювання. У 1898 р. виходять його “Клінічні лекції з нервових хвороб дитячого віку”, де В. Муратов зазначав, що дизартрія при церебральному паралічі має спастичний та паретичний характер. По суті, це була перша спроба класифікувати дизартрію (ідеї В. Муратова значно пізніше знайдуть підтримку і подальший розвиток, які є актуальними і сьогодні). В. Муратов – перший науковець, який започаткував пошук місця дизартрії у систематиці мовленнєвих вад, саме він спробував класифікувати дизартрію як самостійну вад мовлення. Підкреслюємо те, що вчені XIX ст. характеризували дизартрію, описуючи її клінічні ознаки. Саме тут підтверджується медичний аспект дослідження проблеми дизартрії, який буде провідним упродовж багатьох десятиків років [2].

Отже, на початковому етапі становлення логопедії як науки сформувалися клініко-симптомологічні аспекти класифікацій мовленнєвих порушень. Завдяки досягненням учених-лікарів зарубіжної та російської

дореволюційної наукових шкіл (W. Little, A. Kussmaul, A. Oppenheim, Zammerling, B. Муратов та ін.) почали розкриватися клінічні глибини порушень мовлення, які супроводжували церебральні паралічі як бульбарні та псевдобульбарні.

Починаючи з XX ст., відбувається уточнення клінічної симптоматики та початковий лого-симптоматичний період, який розпочався на початку XX ст. Цей період представлений роботами Н. Gutzmann, Leri, М. Маргуліса, І. Філімонова та ін. Науковці детально розкривають особливості порушення мовлення при псевдобульбарному паралічі не лише з точки зору клініки, а й із позиції логопатології. Це вивчення проблеми дизартрії продовжує розвиватися у Західній Європі та Росії в першій половині XX ст. Наука XX ст. здійснила прорив до глибини осягнення матерії. У цей період із новаторськими науковими ідеями виступають Н. Gutzmann, Leri, М. Маргуліс, І. Філімонов, М. Аствацатуров, К. Вітторф та ін. Дослідники визначили наступний етап становлення мовленнєвої систематики, вивчення місця та значення дизартрії серед інших вад мовлення [4].

Представник німецької логопедичної школи, логотерапевт Н. Gutzmann у 1911 р. дав детальний опис псевдобульбарної дизартрії: "...загальна характеристика усіх розладів розмитість, стертість артикуляції різного ступеня. Рухи язика уражені у кожному разі більшою або меншою мірою. Більшою частиною спостерігаються лише слабкість і утруднення рухів. Часто висовування язика реалізується досить нормально, але вгору, вниз, рухи до піднебіння або в сторону неможливі. Після багаторазових рухів, за легкої втомлюваності, рухи робляться неповними, повільними. Розлади артикуляції визначаються тим, які групи м'язів найбільш уражені. Залежно від того, чи переважають розлади губ, язика або мускулатури піднебіння, розрізняють різні порушення" [1]. Саме він визначив дизартрію як порушення артикуляції та виокремив її форми (центральну та периферичну).

Початок XX ст. у радянській корекційній педагогіці відзначився започаткуванням програми розвитку допомоги дітям із психофізичними порушеннями, відкриттям курсів із підготовки вчителів-дефектологів (Москва, Петроград), заснуванням першого дефектологічного факультету, який пізніше перетворився в Інститут соціального виховання та дефективної дитини (Петроград). Важливим у розвитку української корекційної педагогіки є створення Інституту фізичної дефективності у м. Харкові, також у цей період продовжує свою діяльність університет Святого Володимира в Києві, який у 1939 році отримав назву університету імені Т. Г. Шевченка, на базі якого створюються нові гуманітарні факультети. У цей період зароджується психологічний напрям у дефектології, який пов'язаний із фундаментальними працями видатного психолога зі світовим ім'ям Л. Виготського про закономірності особистісного розвитку аномальної дитини, про психологічні засади дефектології в педагогіці. На цьому історичному етапі значний внесок М. Маргуліса (1926) у розумінні патогенезу та механізмів дизартрії є важливим науковим кроком на сучасне тлумачення цієї мовленнєвої вад. М. Маргуліс – представник Московської наукової школи, учень професора П. Преображенського, радянський клініцист-невролог, професор продовжує дослідження Н. Gutzmann про центральну дизартрію, поглибивши знання з цього питання (периферична форма дизартрії залишилась поки що поза увагою). Учений уперше чітко відмежував клінічну симптоматику дизартрію від моторної афазії. М. Маргуліс відносив до дизартрії рухові розлади мовлення, окрім тих, які пов'язані з ураженням "кортикальної ділянки рухових образів слова" та які мають прояв у клініці моторної афазії та апраксії. Усі дизартрії він розділив на бульбарну та церебральну форми, при цьому церебральна ділилась ним на кортикальну та субкортикальну. До останньої М. Маргуліс відносив різні варіанти капсулярних, екстрапірамідних та мозочкових дизартрій. Отже, автор уперше запропонував класифікацію церебральних форм дизартрії на основі локалізації ділянки ураження головного мозку, що знайшло відображення в неврологічній літературі, а пізніше у підручниках з логопедії (О. Правдіна, 1973), зокрема у висвітленні питання про сучасну класифікацію дизартрії за принципом локалізації, яка буде найбільш вживана у логопедичній практиці, починаючи із середини XX ст. [8]. З ім'ям М. Маргуліса започатковується радянська наукова школа з вивчення проблем дизартрії. Послідовник ідей М. Маргуліса І. Філімонов – відомий радянський невролог, керівник морфологічного сектора інституту мозку АМН СРСР та одночасно завідувач кафедрою нервових хвороб Українського психоневрологічного інституту в Харкові (1932-1936), один із засновників еволюційної нейроморфології в СРСР, зробив значний внесок у розвиток учення про локалізацію функцій, клініко-морфологічні та клініко-фізіологічні дослідження центральної нервової системи, чим забезпечив наукове підґрунтя для класифікації за локалізаційним принципом. У 30–40-х роках XX ст., продовжуючи наукові інтереси О. Муратова про нервові хвороби у дітей, звертається увага вчених М. Аствацатурова, К. Вітторф, представників Ленінградської наукової школи, на розлади мовлення при дизартрії у дитячому віці при церебральному паралічі. Так, важкий ступінь дизартричних розладів, які представляють собою нерозбірливе мовлення, що складається з неможливості вимовляти диференційовано звуки та об'єднувати їх у склади та слова, була описана М. Аствацатуровим (1933). Під терміном "анартрія" (у 60-х роках XX ст. Тардсьном (G. Tardien) буде виділено анартрію як четвертий ступінь важкості мовленнєвих порушень при дизартрії, а І. Панченко (1979) з часом класифікує її за принципом порушень тону м'язів периферичного артикуляційного апарату. М. Аствацатуров розглядав розвиток мовлення як результат засвоєння зовнішніх звукових вражень, рухових образів та поживлення слідів цих образів, розвиток зовнішніх реакцій. Він уважав, що в основі мовлення лежить вироблення шляхом вправ міцних поєднаних зв'язків між слідами від певних звуко-

вих вражень та слідами тих рухів, які відтворюються мовленнєвою мускулатурою, що відтворюють словесний знак. Аналіз М. Аствацатуровим усіх цих механізмів у дітей із церебральними паралічами показує, що ураження моторики має генералізований характер, однотиповий і як для скелетної, і для мовленнєвої мускулатури. В основі патології рухів, на його думку, лежить значне до ступеня ригідності, підвищення тону мускулатури за будь-якого активного руху та меншою мірою за пасивного руху. Вищезазначене свідчить про те, що саме М. Аствацатуров уперше описав нейропсихологічний аспект породження мовлення у дітей із церебральним паралічем. Пізніше на основі вище описаних матеріалів у 1958 р. М. Жинкін у "Механізмах мовлення" відмічав велику роль кінстетичних відчуттів у розвитку мовлення [4].

Таким чином, до середини ХХ ст. було уточнено клінічні ознаки дизартрії (Н. Gutzmann, М. Маргуліс, М. Аствацатуров, К. Вітторф та ін.), вперше запропоновано методику педагогічного впливу за цієї мовленнєвої вади (Н. Gutzmann), започатковано класифікацію дизартрії на основі принципу локалізації уражень головного мозку (М. Маргуліс, О. Винарська, С. Ляпідевський та ін.) та виявлено першу психологічну спробу дослідити пізнавальну діяльність дітей із церебральним паралічем (М. Гуревич, М. Озерецький).

Слід зазначити, що саме в цей період активізується українська наукова школа з вивчення цієї проблеми, зароджується психолого-педагогічний напрям дослідження проблеми дизартрії. Керуючись зазначеним вище, цей період визначається уточненням систематики мовленнєвих порушень, зокрема становлення дизартрії як "терміна" (перша половина ХХ ст.) – визначається уточненням клінічної симптоматики, початковим лого-симптоматичним періодом, який представлений ученими зарубіжної (Н. Gutzmann, Leri) та вченими радянської школи (М. Маргуліс, І. Філімонов, М. Аствацатуров, К. Вітторф, М. Гуревич, М. Озерецький, Л. Виготський, О. Винарська та ін.).

Далі відбувається становлення систематики мовленнєвих порушень у діагностично-термінологічному розрізі [4; 5]. На думку С. Коноплястої, А. Голуб, на перший план виступають питання наукового пошуку діагностичних шляхів і методик вивчення мовленнєвих порушень, зокрема дизартрії, узгодження наукового тезаурусу. Цей період, представлений як роботами зарубіжних (Brain, Peocher, Grewell, Harard Hugot), так і радянських вчених, зокрема українських (О. Архіпової, Л. Белякової, Н. Волоскової, Л. Литвака, М. Хватцева, М. Ейдінової, В. Орфінської, Р. Левіної, О. Винарської, К. Семенової, М. Рождественська, К. Яценко, Т. Кисель та ін.).

В історії радянської логопедії перша диференційована класифікація вад мовлення належить М. Хватцеву (1960). За цією класифікацією розрізняли такі мовленнєві розлади, як недорікуватість (патологічна та непатологічна), недоліки голосу (хрипкий голос, патологічна мутація, фонастенія й дисфонія), порушення темпу і ритму мовлення (заїкання, прискорене мовлення й уповільнене мовлення), а також порушення мовлення у зв'язку з органічним порушенням кори головного мозку (афазія, алалія, дислексія, дисграфія). Надзвичайно цінним у цій класифікації є вперше запропонований поділ мовленнєвих розладів на первинні та вторинні. Зважаючи на структуру і зміст класифікації, вона може належати до категорії клінічних систематик [6]. У цій класифікації чільне місце у систематичності мовленнєвих порушень займає і таке мовленнєве порушення, як дизартрія.

Наступною за хронологією є класифікація В. Орфінської (1963). За цією класифікацією вирізняли такі категорії розладів, як первинне недорозвинення мовленнєвих систем (моторна і сенсорна алалії); вторинне недорозвинення мовленнєвих систем, зумовлене недорозвиненням словесних і граматичних понять (моторна синтаксична й оптична алалії; вторинне недорозвинення мовленнєвих систем, пов'язане з неповноцінністю загальних мовленнєвих функцій (сенсомоторна амнестична і сенсорна амнестична алалії)). Саме В. Орфінська одна з перших систематизувала клінічні форми недорозвинення мовлення з нейролінгвістичних позицій та зрозуміла складність структурної організації клінічної картини тотального недорозвинення мовлення, поліфакторну природу його механізмів. Сучасні науковці коментують цю класифікацію. Так, О. Корнев говорить про складність цієї класифікації для того часу, а також він стверджує, що ідеї класифікації можуть бути розкриті лише за сучасного розвитку науки. С. Конопляста підтверджує цей факт та визнає цю класифікацію як своєрідний місток, намагання на основі лінгвістичного і психологічного підходів описати вади мовлення у дітей, ураховуючи клінічну симптоматику.

На рівні з удосконаленням систематики мовленнєвих порушень відбувається розширення уявлень про дизартрію як клініко-психолого-логопедичну проблему. Так, у Європі на основі клінічних досліджень виникає класифікація дизартрії за ступенем зрозумілості для оточення, яку запропонував французький невропатолог G. Tardier (1968), застосовуючи її до дітей із церебральним паралічем. Автор виділяє чотири рівні тяжкості мовленнєвих порушень у цих дітей [3].

Нарівні з клінічними дослідженнями мовленнєвих порушень, відбувається і психолого-педагогічне вивчення проблеми. У 1968 р. Р. Левіна запропонувала педагогічну класифікацію, описову за змістом і психолого-лінгвістичну за принципом структури. У ній систематизуються види порушень формування мовних засобів: а) несформованість звукового аспекту мовлення (фонетико-фонематичне недорозвинення); б) несформованість усіх мовних засобів (загальне недорозвинення мовлення). С. Конопляста підкреслює, що саме Р. Левіна сприяла формуванню принципово нового підходу до категоризації мовленнєвих порушень, який, до речі, одночасно виник і у зарубіжній логопедії, був досить поширеним активно розвивався й удосконалювався. Протягом наступних 30 років у такій систематичності (вона витіснила інші класифікації) майже не відбулося суттєвих змін, тобто вона не розвивалася.

У 1969 р. С. Ляпідевський і Б. Гріншпун опублікували модифіковану версію класифікації М. Хватцева, а у 1989 р. Б. Гріншпун суттєво переробив та удосконалив її. Згідно з його версією, до цієї класифікації належать такі категорії розладів: а) порушення фонаційного оформлення висловлювання (дисфонія, брадилалія, тахілалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія); б) порушення структурно-семантичного оформлення висловлювання (афазії й алалії); в) порушення писемного мовлення (дислексія та дисграфія).

Серед західних класифікацій однією з перших, але достатньо диференційованою, є систематика М. Морлі (1957), доопрацьована у 1972 р. За принципом побудови ця систематика належить до категорії клініко-лінгвістичних. У ній розрізняють: а) порушення мовлення (афазія, алексія, аграфія, затримка розвитку мовлення внаслідок розумової відсталості й порушень слуху); б) порушення артикуляції (анартрія, артикуляційна апраксія, дислалія, дефекти артикуляції, зумовлені порушеннями слуху й аномаліями будови зубощелепного апарату); в) порушення реалізації висловлювання (заїкання, прискорене, зі спотиканнями мовлення); г) порушення голосу (афонія, дисфонія). Але разом із позитивними аспектами цієї класифікації (об'єднання лінгвістичного та клінічного принципів категоризації), у дій неочачно поєднуються первинні та вторинні мовленнєві порушення [7].

Дизартрія як складне поліморфне порушення мовлення завжди привертала увагу науковців паралельно з пошуком місця дизартрії серед інших вад мовлення, продовжується вивчення дизартрії як мовнорухового розладу центральної генези. Так, І. Панченко (1979) на основі синдромологічного підходу виокремлює форми дизартрії, застосовуючи їх для дітей із церебральним паралічем. Цієї класифікації користуються досі у медичній та корекційно-педагогічній сфері для побудови корекційно-абілітаційного процесу дітей із церебральним паралічем.

У другій половині ХХ ст. почали розглядати дизартрію з позиції психолого-педагогічних проблем, урахуовуючи її клінічну симптоматику. У логопедичній галузі почали паралельно використовувати дві класифікації мовленнєвих порушень – педагогічну та психолого-педагогічну, цей підхід на разі використовується й сьогодні. Беручи до уваги зазначені класифікації, створюється сучасна клініко-педагогічна, яка поєднує в собі уявлення як про клінічну, так і про логопедичну симптоматику. Однак такий перебіг подій не дає підстави стверджувати, що поняття дизартрії може бути розкрито однією з класифікацій або належить клініко-педагогічній. Саме таке розуміння дизартрії, як вади мовлення, через призму клінічної симптоматики, пояснень логопатологічних симптомів та синдромів дає сьогодні можливість глибше вивчити логопедичну симптоматику дизартрії та шляхи її подолання.

Проведені наукові розвідки дозволили підхід О. Корнева до систематики станів різних порушень мовлення, керуючись такими принципами, як клініко-патогенетичний, багатовимірний підхід до діагностики, мультидисциплінарний підхід до характеристики станів, що досліджуються, системно-функціональний підхід до оцінки стану взагалі, визначити як найвдаліший сучасний на сьогодні. Це стосується дизартрії та диспраксії, які привернули увагу автора найбільше, зокрема визначення місця у систематиці мовленнєвих порушень та шляхів подолання [7].

Таким чином, результати наукових пошуків, з одного боку, показали міждисциплінарну розробленість та однобічність визначення місця дизартрії у систематиці мовленнєвих вад, з іншого – здійснений системний аналіз медикопсихологопедагогічних досліджень мовленнєвого розвитку дітей із церебральним паралічем. У вітчизняній та зарубіжній логопедії дозволив глибоко вивчити історію питання, окреслити нові періоди (лого-симптоматичний, діагностично-термінологічний періоди) становлення як систематики мовленнєвих порушень взагалі та визначення місця дизартрії у цій систематиці зокрема [4; 6].

Безперечно, окреслена нами проблема залишається відкритою й дискусійною, вимагає подальшого вивчення та пошуку інноваційних підходів порушень мовлення при церебральному паралічі, починаючи з раннього віку.

Використана література:

1. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. / Л. Белякова, Н. Волоскова – Москва: Владос, 2009. – 287 с.
2. Винарская Е.Н., Пулатов А. М. Дизартрия и ее диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. / Е. Винарская, А. Пулатов – Ташкент: Мектеп, 1989. – 435 с.
3. Волкова Л. С. Логопедия / Л. Волкова, Р. Лалаева, Е. Мастюкова, и др.; под. ред. Л. С. Волковой. – Москва: Просвещение, 1989. – 528 с.
4. Голуб А.В. Исторический аспект проблемы дизартрии (хронологизация. Перший та другий періоди) / А. Голуб // збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету Івана Огієнка. Сер.: Соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 22(1). – С. 30–40.
5. Козьякин В. И. Детские церебральные параличи: медико-психологические проблемы / В. Козьякин, Л. Шестопалова, В. Подкорытов. – Львов: Медицина. – 1999. 246 с.
6. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихология: навч. посіб. / С. Конопляста, Т. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – Київ: Знання, 2010. – 293 с.
7. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. / А. Корнев – Санкт-Петербург: Речь, 2006. 380 с.
8. Куссмауль А. Расстройства речи. Опыт патологии речи. / А. Куссмауль. – Киев: Книга и К, 1879. – 276 с.
9. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации. / О. Приходько. Монография – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 208 с.
10. https://ru.wikipedia.org/wiki/Сикорский,_Иван_Алексеевич

References:

1. Belyakova L. Y., Voloskova N. N. Lohopedyya. Dyzartryya. / L. Belyakova, N. Voloskova – M.: Vldos, 2009. – 287 с.
2. Vynarskaya E.N., Pulatov A. M. Dyzartryya y ee dyagnostycheskoe znachenye v klynike ochahovykh porazheniy mozha. / E. Vynarskaya, A. Pulatov – Tashkent: Mektep, 1989. – 435 s.
3. Volkova L. S. Lohopedyya / L. Volkova, R. Lalaeva, E. Mastyukova, y dr.; pod. red. L. S. Volkovoj. – M.: Prosveshhenye, 1989. – 528 s.
4. Holub A.V. Istorychnyj aspekt problemy dyzartriyi (xronolohizaciya. Pershyj ta druhyj periody) / A. Holub // zbirnyk naukovykh prac Kamyanec-Podilskoho universytetu Ivana Ohiyenka. Ser.: Socialno-pedahohichna. – 2013. – Vyp. 22(1). – S. 30–40.
5. Kozyavkyn V. Y. Detskye cerebranye paralychy: medyko- psyxolohycheskye problemy / V. Kozyavkyn, L. Shestopalova, B. Podkorytov. – Lvov: Medycyna. – 1999. 246 s.
6. Konoplyasta S. Yu., Sak T. V. Lohopsyxolohiya: navch. posib. / S. Konoplyasta, T. Sak; za red. M. K. Sheremet. – K.: Znannya, 2010. – 293 s.
7. Kornev A. N. Osnovy lohopatolohyy detskoho vozrasta: klynicheskyye y psyxolohycheskye aspekty. / A. Kornev SPb.: Rech, 2006. 380 s.
8. Kussmaul A. Rasstrojstva rechy. Opyt patolohyy rechy. / A. Kussmaul – K.: Knyha y K, 1879. – 276 s.
9. Pryxodko O. H. Rannyya pomoshh detyam s cerebralnym paralychom v systeme kompleksnoj reabylytatsyy. / O. Pryxodko. Monohrafiya – SPb.: Yzd-vo RHPU ym. A. Y. Hercena, 2008. – 208 s.
10. https://ru.wikipedia.org/wiki/Sykorskiy,_Yvan_Alekseevych

Коноплястая С. Ю., Синица А. А. Дизартрия в систематике речевых нарушений (современный взгляд)

Сложность и важность изучения дизартрии как клиникопсихологологопедической проблемы заключается в том, что дизартрия – многовекторная проблема, не до конца изучена и находится в поле зрения медицины, логопатологии, психолингвистики, нейролингвистики, логопедии, логопсихологии и др.

В статье проанализированы научные подходы к проблеме систематики речевых нарушений, а именно места дизартрии среди патологий речи. Системный анализ различных подходов (клинический, психолого-педагогический, лингвистический, клинко-психолого-педагогический и нейропсихологический) к классификации речевых нарушений обеспечил современное представление о месте дизартрии как тяжелого нарушения речи в систематике речевых патологий.

Отмечается актуальность проблемы места дизартрии в систематике речевых нарушений, так как с каждым годом количество детей с данной речевой патологией неуклонно растет.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; клиническая, психолого-педагогическая классификация; систематика речевых нарушений, нарушения речи, дети с нарушениями речи, дизартрия, анатрия, психоречевое развитие; лого-симптоматический, лечебно-терминологический период.

Konoplyasta S. Yu., Sinitsa A. A. Dysarthria in the systematics of speech disorders (modern look)

The complexity and importance of studying dysarthria as a clinical psychological and logopedic problem is that dysarthria is a multi-vector problem and it is in the field of view of many sciences: medicine, logopathology, psycholinguistics, neurolinguistics, speech therapy, logopausicology, and others.

The article analyzes the scientific approaches to the problem of taxonomy of speech disorders, namely the place of dysarthria among speech defects.. System analysis of various approaches (clinical, psychological, pedagogical, linguistic, clinical-psychological and pedagogical and neuropsychological) to the classification of speech disorders, provided a modern view of the place of dysarthria as a severe speech impairment in the systematization of speech disorders

It is emphasized the urgency of the problem of place of dysarthria in the systematization of speech disorders, because since each year the number of children with this speech pathology is steadily increasing.

Key words: cerebral palsy; clinical, psychological and pedagogical classification taxonomy of speech disorders, speech defects, children with speech disorders, dysarthria, anthrax, psycho-mental development; logo-symptomatic, diagnostic-terminological period.

УДК 38.091.3.026.13

Крюкова Є. С.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАЧАМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена вивченню використання інноваційних педагогічних технологій викладачами ВНЗ під час викладання предметів. На підставі аналізу педагогічної та методичної літератури автором було визначено поняття “інноваційні педагогічні технології”, сформульовано основні види інноваційного навчання та визначена сфера їх застосування у ВНЗ. Автором було сформульовано основні принципи та засади інноваційності педагогічного процесу у ВНЗ, а також на підставі власного досвіду визначено переваги та недоліки використання інноваційних технологій у навчальному процесі.

Ключові слова: інноваційні технології, навчальний процес, інтерактивне навчання, кооперативне навчання, Інтернет.

Сучасний розвиток системи вищої освіти України ставить все нові вимоги перед викладачем вищої школи, адже завданням, що постає перед системою вищої освіти, є формування конкурентоспроможного на світовому (а не тільки на українському) ринку праці фахівця. Отже, перед викладачем ВНЗ постає завдання не лише надати студентові теоретично-прикладні знання та вміння, а сформувати цілеспрямовану, всесторонньо розвинуту креативну особистість, здатну працювати як самостійно, так і в команді. Також важливим є завдання “навчити” студента нормально сприймати різні соціокультурні системи та працювати в них, коли за кордоном ринок праці орієнтований на комп’ютерно освіченого, креативного, співпрацюючого фахівця. А отже, постають численні зміни у навчальному процесі, які поступово готують студента до нового мислення та гнучкості сприйняття. Такими змінами є використання інноваційних технологій, які на поточний момент широко застосовуються в усіх ВНЗ України. Проблема використання інновацій в освіті широко вивчалась як українськими сучасними, так і іноземними авторами, погляди яких були проаналізовані автором.

Завдання дослідження. У цій роботі було визначено такі завдання дослідження: на основі теоретичного аналізу літературних джерел, а також особистого досвіду автора сформулювати визначення поняття “інноваційні технології” та сферу їх застосування у навчальному процесу у ВНЗ, типологію інноваційних технологій та деякі їх особливості, а також переваги та недоліки застосування інноваційних технологій у ВНЗ.

Проблема інновацій в освіті широко вивчалась численними іноземними та вітчизняними авторами. Вітчизняними педагогами вивчались різноманітні аспекти інноваційного навчання. Велика увага приділялась інтерактивному аспекту інноваційного навчання. Теорію інтерактивних технологій вивчали О. Пометун, О. Пироженко, В. Бедерханова, Н. Семергей, С. Крамаренко, Г. Сиротенко, Л. Павленко та ін. Інтерактивне навчання як специфічну освітню технологію у загальнодидактичному аспекті ґрунтовно досліджено О. Пометун та Л. Пироженко. У наукових публікаціях визначаються інтерактивні методи професійного розвитку фахівців (Н. Карпенко), ігрові методи як перехід від теорії до практики (С. Ткачов), інтерактивні методики комунікативної підготовки й тренінги як засіб навчання студентів (Л. Ізотова, О. Коломієць), особливості суб’єктних характеристик учасників професійної інтеракції (Т. Сила) та ін.

Що стосується власне інноваційності різні автори по-різному визначають це поняття. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Такі педагоги, як: С. Архипова, О. Безпалько, А. Бойко, Р. Вайнола, І. Григ, О. Іванов, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, С. Литвиненко, Г. Локарьова, О. Межирицький, Л. Міщик, А. Первушина, В. Поліщук, Т. Семигіна, С. Харченко та ін., досліджували питання покращення української вищої освіти та дійшли до єдиної думки, що лише введення інновацій здатне “перевести” вітчизняних фахівців після закінчення ними ВНЗ на новий якісний рівень, відмінний від традиційного “пострадянського” спеціаліста.

Інновація – це термін, який позначає якесь нове поняття, правило, методику, не обов’язково позитивну чи негативну. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує протікання і результати навчально-виховного процесу. Тобто можемо визначити, що інноваційний процес в освіті – це сукупність дій, спрямованих на її оновлення. Педагогічну інновацію розглядають як особливу організацію діяльності і мислення, метою яких є організація нововведення в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті [2, с. 272]. За В. Стрельниковим, до інноваційних технологій навчання належать інформаційні технології, технології дистанційного навчання, модульні технології, технології дослідницького (евристичного) навчання, технології розвиваючого навчання у вищій школі, а також імітаційні технології навчання, до складу яких входять соціально-психологічні тренінги, ігрові, дискусійні технології. При цьому особистісно орієнтовані методи інноваційного навчання включають: дистанційне навчання, метод проектів та аналізу ситуацій, адаптивне тестування і рейтинговий контроль знань.

За аналізом літератури нами було визначено науково-методологічні засади реалізації системи підготовки фахівців засобами інноваційних технологій [2, с. 186]:

1) *філософсько-методологічні засади*, які ґрунтуються на філософських *ідеях* (реальність, гуманізм, свобода, права, цінності та ідеали людини, альтруїзм, благодійність, суспільна діяльність, допомога), загальнофілософських *принципах* (принципи об'єктивності, всебічності, конкретності, історизму, суперечності, детермінізму) і науково-методологічних *підходах*: системний, гносеологічний, комплексний, особистісний, діяльнісний, єдності свідомості й діяльності, праксеологічний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний з використанням філософських категорій, понять, дефініцій, термінів, суджень, умовиводів, теорій;

2) *наукову методологію професіоналізації*, у якій розкриваються концептуальні парадигми професійної діяльності як науки, синтетичної навчальної дисципліни, професійної діяльності, галузей практичного застосування теоретичного та емпіричного знання, в якому використовується категоріально-понятійний апарат професійної діяльності, враховується *специфіка професійної роботи* (різні сфери діяльності та ін.), різні підходи до професіоналізації (тобто комплексності й інтегративності, історичний, соціологічний, психологічний, педагогічний, акмеологічний та ін.), що визначають специфіку професійної підготовки фахівців засобами інтерактивних технологій;

3) *наукову методологію інноваційних технологій* інтерактивного навчання, які мають свою мету, вимоги до застосування, класифікаційні ознаки (мікротехнології, модульно-локальні, макротехнології, метатехнології); визначається як навчання, що ґрунтується на принципах цілепокладання, цілеспрямованості, активності, проблемності, професійної спрямованості, професійної самоідентифікації та особистісного, діяльнісного, діалогічного, аксіологічного, акмеологічного, гносеологічного, практичного підходів; ґрунтується на різних моделях педагогічного процесу у вищій школі (продуктивна технологія, технологія особистісно орієнтованого навчання, партнерська технологія, що ідентична інтерактивним технологіям навчання);

4) *науково-методичні засади використання інноваційних технологій під час навчання студентів у ВНЗ*.

Авторами були визначені основні педагогічні умови реалізації інноваційних технологій у ВНЗ: наявність мотивації до навчання (обов'язково!), сприятливе освітнє середовище, достатність часу та матеріальних ресурсів для навчання, відчуття власного самоконтролю студентами результатів навчання, професійна орієнтація як процес формування ціннісних орієнтацій студентів засобами інтерактивних технологій, забезпечення професійної толерантності студентів, організація самоосвітньої діяльності студентів і забезпечення формування професійної ідентичності студентів. Також у педагогічній літературі часто згадується про обов'язкову умову реалізації інновацій як зміну позицій викладача та студента, тобто перехід від авторитарної до демократичної моделі співпраці і навіть певного домінування студента в навчальному процесі. Тобто мається на увазі, що відчуття студентом своєї незалежності та особистого внеску в навчальний процес сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвиває відповідальність та творчість, а також кооперантні здібності. Ми маємо власний погляд на цю тенденцію, який полягає у тому, що насамперед саме викладач є відповідальним за навчальний процес та за результативність навчання. Отже, викладач бере відповідальність за обрання технологій навчання, їх упровадження та контроль результатів. Окрім цього, викладач здебільшого (особливо викладач ВНЗ) є цілком психологічно сформованою особистістю, здатною враховувати особисті особливості студентів, які здебільшого становлять вікову групу 17–23 роки, інколи із пізньою підлітковою кризою, руйнуванням стереотипів щодо дорослого життя та які вперше стикаються з незнайомим освітнім середовищем. А отже, викладач може і мусить домінувати на заняттях, хоча він і може створювати ймовірність розподілу ролей зі студентами 50:50, проте головною контролюючою та керуючою фігурою є саме він. Підтвердження нашої думки ми знаходимо у різних авторів, які визначають певні вимоги до інноваційного навчання.

Так, ціла низка авторів [6] вважають, що інноваційна технологія має відповідати деяким основним методологічним вимогам: концептуальності (опорі на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети), системності (логіці процесу, взаємозв'язку всіх його частин, цілісність), можливості управління, планування, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів), ефективності (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти), відтворюваності (можливість відтворення педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами) та візуалізації (характерна для окремих технологій). Інноваційне навчання передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників.

До основних інноваційних форм викладання у ВНЗ відносяться: використання мережі Інтернет та дистанційне навчання, використання електронних підручників та спеціальних програм у режимі онлайн, навчання по Скайп, застосування інтерактивних методів навчання, які зумовлюються взаємодією викладача та студента. До інтерактивних технологій, які належать до інноваційного навчання, відноситься [6] кооперативне навчання у малих групах, метод проектів, метод мозкового штурму, метод ідей, конференції, круглі столи та брифінги, театральні постановки, рольові ігри тощо. Проте, якщо інтерактивне навчання можна запроваджувати за будь-якої технічної оснащеності, навчання по Інтернет потребує технічних ресурсів, як-то наявність комп'ютерів з операційною системою не нижче Windows 98 та підключення до Інтернет. При цьому використовуються спеціальні технології, як-то кейс-технології (пакети навчально-методичних матеріалів для навчання, контрольні завдання та тести контролю), телевізійні технології (замкнуті теле-

візійні системи зі зворотним зв'язком), технології відеоконференцій (засоби забезпечення двостороннього аудіо- та відеозв'язку на значних відстанях) та комбіновані технології. По-перше, інноваційне використання комп'ютерів зумовлює такі можливості: здобуття домашньої освіти в результаті використання web-ресурсів (дистанційне навчання). По-друге, це альтернативна освіта: завдяки Інтернету значно розширюється вибір форм і методів навчання. По-третє, Інтернет створює прекрасні умови для додаткової освіти тим, хто бажає поглибити свої знання з тих чи інших предметів.

Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний (або особистісно зорієнтований) підхід (спрямований на розвиток особистості), творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивованість на пошук нового в організації педагогічного процесу.

У підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності взаємодія викладача зі студентами має відповідати [3]: принципу неперервності та цілісності розвитку та інтеграції всіх цих аспектів, професійно-практичній спрямованості, альтернативності та свободі вибору; усвідомленості професійно-особистісного розвитку під час навчання, творчого самовираження як студента, так і викладача та їхньої співпраці; розвитку професійних та особистісних якостей, усвідомленню смислу і цілей освітньої діяльності в контексті актуальних педагогічних проблем навчання у ВНЗ, осмисленій та зрілій педагогічній позиції; умінням по-новому формулювати освітні цілі у контексті актуальних педагогічних проблем, здатності вибудовувати цілісну освітню програму з індивідуальним підходом до особистості студентів, співвіднесення сучасної реальності з вимогами особистісно орієнтованої освіти; здатності до коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності, умінням продуктивно та нестандартно організовувати навчання у ВНЗ, опанування технологіями, формами і методами інноваційного навчання; здатності бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження студентів; умінням аналізувати зміни в освітній діяльності в результаті введення інновацій, а також здатності до особистого творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Зважаючи на аналіз літератури та власний досвід, нами були сформульовані такі переваги та недоліки застосування інноваційного навчання. Отже, основними перевагами інноваційного навчання є:

1. Активізація пізнавальної діяльності студентів за умови їхньої попередньої мотивації до навчання. Окрім цього, напрацювання низки психологічно-професійних якостей: творчості, оригінальності та гнучкості мислення, самостійності думки та здатності до адаптації, відповідальності та вміння працювати в команді.

2. Створення середовища, близького до майбутнього професійного (проте це не стосується всіх спеціальностей).

3. Розширення меж стереотипів не лише у студентів, а і у викладача, а отже, персональне зростання обох.

4. Зумовлене підвищенням активізації пізнавальної діяльності покращення результативності навчання студентів.

5. Загалом створення українського навчального середовища, ідентичного зарубіжному, що надає подальші можливості для обміну трансферу студентів, тощо.

Основними недоліками інноваційного навчання вважаємо таке:

1. Інноваційні технології не досить вивчені, а отже, являють собою творчість викладачів. Це зумовлює низку певних вимог до особистості викладача, його знань, ерудиції, гнучкості мислення тощо. Малодосвідченому викладачеві не рекомендується самостійно впроваджувати систематичні інноваційні технології в навчальний процес, окрім тих випадків, коли інноваційні технології є тенденцією усього ВНЗ.

2. Несформованість певних психологічних показників, несамостійність мислення, страх втратити домінуючу роль на заняттях та небажання руйнувати стереотипи щодо викладання можуть сприяти тому, що викладач буде саботувати всіма можливими варіантами впровадження інноваційності. Потрібно чітко визначити, чи може певний викладач впроваджувати інноваційне навчання за своєю готовністю.

3. Впровадження інноваційного навчання можливе лише за умови самостійного та свідомого вибору студентами ВНЗ, в якому вони навчаються, та вмотивованості навчальної діяльності. Вибір професії "за порадою батьків" або "для отримання корочок" є протипоказанням до участі студента в інноваційних технологіях, тому що відсутність вмотивованості до навчання буде гальмувати інших.

4. Якщо зважати на інтерактивні інноваційні технології, варто підготувати студентів до їх запровадження шляхом проведення ігрових форм, тренінгів мислення та уяви, психологічних завдань у роботі окремо та в групі. Несприйняття студентами інноваційних методів зводить нанівець гарні методики навчання.

5. Інноваційне навчання є досить трудомістким процесом та потребує наявності детально розробленого плану, схеми методик, упорядкованого пакету завдань та контрольних тощо. Без достатньої кількості методичного забезпечення та продуманої схеми тематичного застосування ми не вважаємо доцільним запроваджувати інноваційне навчання у навчальний процес.

Висновки. Видатні українські педагоги та науковці С. Архипова, О. Безпалько, А. Бойко, Р. Вайнола, І. Григ, О. Іванов, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, С. Литвиненко, Г. Локарєва, О. Межирицький, Л. Міщик, А. Первушина, В. Поліщук, Т. Семігіна, С. Харченко та ін. вивчали інноваційні технології в навчальному процесі української освіти. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує протікання і результати навчально-виховного процесу. До інноваційних технологій навчання на-

лежать інформаційні технології, технології дистанційного навчання, модульні технології, дослідницького (евристичного) навчання, технології розвиваючого навчання у вищій школі, а також імітаційні технології навчання, до складу яких входять соціально-психологічні тренінги, ігрові, дискусійні технології. Наявність мотивації до навчання, сприятливе освітнє середовище, достатність часу та матеріальних ресурсів для навчання, відчуття власного самоконтролю студентами результатів навчання, професійна орієнтація як процес формування ціннісних орієнтацій студентів засобами інтерактивних технологій, забезпечення професійної толерантності студентів, організація самоосвітньої діяльності студентів та забезпечення формування професійної ідентичності студентів є обов'язковими умовами запровадження інноваційного навчання. Основними перевагами інноваційного навчання є набуття студентами та викладачами нових психологічно-професійних якостей та підвищення кваліфікаційного рівня: стилю мислення, гнучкості уяви, креативності, самостійності та здатності працювати в команді. Основними недоліками інноваційного навчання є неготовність як студентів, так і викладачів до запровадження певних змін на тлі закостенілої пострадянської системи освіти. Вважаємо, що тематика інновацій в педагогіці вищої школи є актуальною та потребує подальшого вивчення, зокрема в контексті зміни стереотипів вищої школи в бік євроінтеграції.

Використана література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: [підруч. для студ.] / А. М. Алексюк; Міжнар. фонд "Відродження". – Київ: Либідь, 1998. – 558 с. – (Програма "Трансформація гуманітарної освіти в Україні").
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник]. / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 405 с.
3. Кошечко Н. В. Методика викладання у вищій школі: [навч. посібник]. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 115 с.
4. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Лисенко Микола Владиславович; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т України "Київ. політехн. ін-т". – Київ, 2013. – 16 с.
5. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 34.
6. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: [метод. посіб.] / О. І. Пометун; авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ: А.П.Н., 2002. – 136 с.
7. Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. №1556-VII // Офіц. вісн. України. – 2014. – № 63. – Ст. 1728.

References:

1. Aleksyuk A. M. Pedagogika vyshchoi osvity Ukrainy: istoriia, teoriia [Pedagogy of Higher Education of Ukraine: History, Theory], pidruchnyk dlia stud., A. M. Aleksyuk, Mizhnar. fond "Vidrodzhennia", Kyiv: Lybid, 1998, p. 558, (Prohrama "Transformatsiia humanitarnoi osvity v Ukraini").
2. Duchkivcka I. M. (2004). Innovaziyni pedagogichni tehnologii [Innovative educational technologies]. Ukraine. Akademvudav, 2004. – 352 p.
3. Koshechko N. V. Metoduka vukladannja u vuschiy schkoli: [navh. pocibnuk]. – Nigin: NDU im. M. Gogolja, 2013. – 115 p.
4. Lysenko M. V. (2013). Innovatsiina paradyhma vyshchoi osvity Ukrainy za umov perekhodu do informatsiinoho suspilstva [Innovation Paradigm of Higher Education in Ukraine Under Conditions of Transition to an Information Society]. Kyiv, Ukraine.
5. Pidlasuy I. P. (1998). Pedagogichni innovacii [Educational innovations]. Russia. Native school, (12), 34–35. [in Russian].
6. Pometun O. I. (2002). Interaktivni pedagogichni tehnologii [Interactive educational technologies], Ukraine, 136 p.
7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lyp. 2014. No. 1556-VII [Higher Education: Law of Ukraine on July 1. 2014. №1556-VII], / Ofitsiyni visnyk Ukrainy, 2014, No. 63, St. 1728

Крюкова Е. С. Особенности внедрения инновационных технологий преподавателями высших учебных заведений

Статья посвящена изучению использования инновационных педагогических технологий преподавателями высших учебных заведений. На основании анализа педагогической и методической литературы автором определено понятие "инновационные педагогические технологии", сформулированы основные виды инновационного обучения и сфера их внедрения. Автором сформулированы основные принципы и основы инновационности педагогического процесса, а также на основании собственного опыта определены преимущества и недостатки использования инновационных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: инновационные технологии, учебный процесс, интерактивное обучение, кооперативное обучение, Интернет.

Krutykova Ye. S. Peculiarities of innovative pedagogical technologies' application within the higher school system

The article is devoted to the study of innovative pedagogical technologies by the teachers of high schools. According to the pedagogical and methodical sources analysis, the author has defined the notion of "innovative pedagogical technologies", formulated the main kinds of innovative learning, and defined the key principles and bases of innovations within the higher schools educational process. Using the author's personal experience, the main advantages and disadvantages of innovations in the higher school educational process have been distinguished.

Key words: innovative technologies, educational process, interactive learning, cooperative learning, computer technologies, Internet.

УДК 376-056.34-053.4:[005.336.2:376]

Куренкова А. В., Бондаренко Ю. А.

АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті викладено результати проведеного аналізу практики роботи закладів дошкільної освіти у напрямі формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано програмний матеріал, практику проведення освітніх занять та роботу педагогічних працівників у напрямі формування і розвитку показників соціальної компетентності у дітей визначеної нозології.

Результати вивчення програмного матеріалу засвідчили недостатнє акцентування уваги на соціальному розвитку дошкільників із інтелектуальними порушеннями. Вивчення освітніх занять показало недостатнє приділення уваги розвитку соціально-мотиваційного та соціально-розвиткового складникам соціальної компетенції. Аналіз практики роботи педагогічних працівників виявив недостатню їх усвідомленість значимості і важливості розвитку у дітей соціальних якостей особистості. Особливої уваги потребує розробка діагностичного інструментарію та методичних рекомендацій, зокрема сюжетно-рольових ігор для старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, що цілеспрямовано впливатимуть на корекцію виявлених порушень у соціальному розвитку.

Ключові слова: соціальна компетентність, діти з інтелектуальними порушеннями, старші дошкільники, аналіз практики.

Для ефективного життя дітей з інтелектуальними порушеннями у сучасному суспільстві необхідний певний рівень сформованості у них соціальної компетентності. Однак через своєрідність їхнього психічного розвитку такі діти не в змозі самостійно сприйняти та зрозуміти складний світ людських стосунків, навчитися взаємодіяти в ньому через неможливість їх пізнання тими способами, які доступні для їхніх однолітків з типовим розвитком. Тож проблема формування соціальної компетентності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями є актуальною на сучасному етапі розвитку.

Вивченню питання формування соціальної компетентності у особистості приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні вчені Д. Годлевська, М. Докторович, О. Кононко, В. Краєвський, А. Макаров, А. Петров, З. Фройд, А. Хуторський, М. Шуре та ін.

У дошкільній освіті соціальну компетентність досліджували Л. Божович, О. Запорожець, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Поніманська, С. Якобсон та ін., які акцентували увагу на необхідності створення умов для успішної її формування.

Деякі особливості розвитку складників соціальної компетентності представлено у наукових працях вітчизняних дослідників, зокрема, В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, Л. Нафікової, В. Синьова, В. Тарасун, О. Хохліної та ін. Вони зазначали, що основними перепонами успішної соціалізації дітей із розумовою відсталістю є порушення їхнього зв'язку зі світом, обмежена мобільність, бідність контактів з однолітками і дорослими, недостатнє спілкування з оточуючими, нерозуміння низки культурних цінностей тощо.

Таким чином, у проаналізованій нами літературі виявлено значний інтерес дослідників до питання формування соціальної компетентності у дітей різних категорій. Однак необхідність розв'язання досліджуваного питання залежить насамперед від виявлення і подолання тих проблем, які спостерігаються у практиці роботи з цією категорією дітей.

Метою роботи є аналіз практики формування соціальної компетентності у старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями у закладах дошкільної освіти.

Для виявлення проблем практики нами було проаналізовано чинні освітні програми для дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, заняття з дітьми цієї нозології та практику роботи педагогічних працівників.

У "Програмі розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю" (2013 р.) представлено 7 розділів: "Розвиток мовлення", "Формування елементарних математичних уявлень", "Музичне виховання", "Фізичне виховання та основи здоров'я", "Ігрова діяльність", "Ознайомлення з навколишнім", "Сенсорне виховання", які тісно взаємопов'язані між собою і надають дітям певне коло знань, умінь та навичок із зазначених напрямів [6]. Проаналізуємо проведення кожного із занять, зазначених вище у програмі, на предмет формування соціальної компетентності у старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку.

Заняття з розвитку мовлення мають на меті формування та розвиток основних функцій мовлення – комунікативної, пізнавальної та регулятивної. Аналіз засвідчив, що вивчення цього предмета прищеплювало дітям навички спілкування з однолітками та дорослими, формувало вміння взаємодіяти та спілкуватися в соціумі. Крім того, діти з інтелектуальними порушеннями вчилися висловлювати свої бажання, слухати оточуючих та намагалися зрозуміти їх. У межах цих занять діти отримували знання, що сприяли набуттю та розширенню їхнього досвіду про соціум та навколишній світ.

Заняття з формування елементарних математичних уявлень мали на меті формування елементарних рахункових умінь, найпростіших вимірювальних навичок тощо. Формування соціальної компетентності та соціальний розвиток на цих заняттях відбувався шляхом прищеплення дітям вміння наслідувати, діяти за

зразком, виконувати завдання за словесною інструкцією, що сприяло запам'ятовуванню моделей поведінки дорослих, перенесенню їх у власний досвід. На цих заняттях діти вчилися визначати основні ознаки та класифікувати, що є важливим, наприклад, у виборі одягу та взуття, сервіровці столу тощо. Крім того, вони вчилися встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що допомагало виконувати дії соціального характеру, наприклад, відвідати магазин, щоб купити продукти, подарувати подарунок тощо.

Заняття з *музичного виховання* спрямовувалося на оволодіння дітьми музичною культурою і розвивало їхні музичні здібності. Під час цих занять дітей спонукали до взаємодії з однолітками та дорослими, що, своєю чергою, навчало їх працювати у групі, приймати правила мікросоціуму (колективу), пізнавати загальнолюдські цінності тощо.

Заняття з *фізичного виховання та основ здоров'я* виробляли у дітей необхідні уміння і навички оволодіння основними рухами, корегували загальну та дрібну моторику тощо. У соціальному значенні ці заняття формували необхідні рухові якості (витривалість, організованість, швидкість, дисциплінованість тощо), які знадобляться дітям під час освоєння мікро- та макросередовища, існування у соціумі.

На заняттях з *ігрової діяльності* дітей ознайомлювали з довкіллям, вони оволодівали комунікативними вміннями, розвивали мислення, пам'ять, увагу, уяву, мовлення, емоційно-вольову сферу, виховували інтерес до іграшок, предметно-ігрових дій, колективних ігор. На нашу думку, саме заняття з ігрової діяльності є провідними в аспекті формування навичок соціальної компетентності, а саме завдяки їм діти мали можливість соціально розвиватися і навчатися, пізнавати складний світ людських стосунків та вчилися взаємодіяти в ньому. Спираючись на ґрунтовні дослідження вчених (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Спенсер та ін.), хочемо відзначити, що гра надає дітям можливість набувати та уточнювати знання про навколишній світ, засвоювати світ людських взаємин. Вона сприяє орієнтуванню дітей на суспільні функції людей, правила та норми поведінки, розширює знання про соціальні стосунки, виробляє вміння оцінювати вчинки однолітків та дорослих [1; 3; 4; 5; 7; 8].

На цьому віковому етапі починає усвідомлюватися приналежність до дитячого колективу, а гра, своєю чергою, навчає спілкуватися та взаємодіяти у ньому. На нашу думку, саме сюжетно-рольова гра стає пропедевтичним етапом для введення дитини у світ дорослих. У програмі з розділу "Ігрова діяльність" наявні лише рекомендації щодо організації ігор дітей, але відсутній чіткий перелік сюжетно-рольових ігор, які впливали б на розвиток соціальних якостей особистості дошкільників із порушеннями інтелекту.

Ознайомлення з навколишнім – це заняття, що сприяли формуванню в дітей знань про себе та навколишній світ; про предмети та явища живої та неживої природи; загальних уявлень про суспільство тощо. У нашому проблемному полі знання, котрих діти набували на цих заняттях, були необхідними для усвідомлення і розуміння власного імені і прізвища, статевої ідентифікації, для орієнтування у найближчому оточенні (наприклад, у родині). Знання про професії були важливі для подальшої соціалізації у дорослому житті.

Під час занять з ознайомлення з навколишнім діти також отримували важливі знання щодо побуту, а саме про його предмети та посуд, правильність та доцільність їх використання у повсякденному житті. Знання про пори року та сезонні зміни, погодні умови сприяли правильному вибору дітьми одягу та взуття, навчали орієнтування в його розмаїтті. Загальні уявлення про суспільство були необхідними для усвідомлення дитиною свого місця в ньому, соціальної ролі. Обізнаність дітей у базових екологічних знаннях допомагала виробляти навички культурної поведінки у соціумі тощо.

Вивченню сенсорних еталонів, набуттю сенсорного досвіду сприяли заняття з *сенсорного виховання*. На них дітей ознайомлювали з сенсорними еталонами, формували сенсорний досвід. У межах формування соціального досвіду дітей навчали орієнтувально-пошуковій діяльності та ознайомлювали з просторовими відносинами між предметами, що допомагало в орієнтуванні на місцевості; формували емоційно-позитивне ставлення до сумісної діяльності з дорослим, що сприяло встановленню перших соціальних відносин та виробленню певних соціальних еталонів тощо.

Отже, аналіз "Програми розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю" (2013 р.) та відповідних занять засвідчив, що робота з формування показників соціально-когнітивного складника соціальної компетентності (знання про себе, родину, статеві ролі, санітарно-гігієнічні навички), безсумнівно, проводиться у дошкільному закладі з досліджуваною категорією дітей відповідно до цієї програми. Проте цілеспрямована робота з формування соціальних якостей, тобто соціально-мотиваційної та соціально-розвиткової складових частин соціальної компетентності, організована не досить. Педагогічне спостереження засвідчило, що не приділялася увага розвитку інтересу та бажанню брати участь у різних видах діяльності, формуванню вміння виконувати соціальні ролі, розвитку навичок вербальної комунікації, самостійності, активності, емоційної сфери, взаємодії з оточуючими та регуляції поведінки в побутових ситуаціях. Ми вважаємо, що це пов'язане із відсутністю комплексного психолого-педагогічного вивчення рівнів і особливостей сформованості соціальної компетентності внаслідок відсутності діагностичної методики, а також з недостатньою розробкою сюжетно-рольових ігор, спрямованих на корекцію порушень у соціальному розвитку.

Аналіз другої програми – "Формування соціальних навичок" (2015 р.) – показав, що в її основі лежить процес формування у дошкільників із інтелектуальними порушеннями суспільного досвіду та співпраця дитини з дорослим [2]. Ця програма спрямована на формування у дитини елементарних уявлень про себе та соціум, опанування різними видами взаємодії з довкіллям, спонукання дитини до засвоєння соціального досвіду; заохочення до прояву власних почуттів та емоцій, подолання небажаних особистісних проявів. Кінцевою метою реалізації програми є соціалізація дитини.

Окрім цього, у цій програмі визначено три розділи корекційно-розвивальної роботи: “Я сам”, “Я та інші”, “Я і довкілля”, відповідно до яких автор виділяє такі напрями педагогічної роботи з дітьми: формування уявлень про себе та вибудовування адекватної системи ставлення до себе; формування та розвиток співпраці дитини з однолітками та дорослими на основі емоційного контакту; навчання конструктивної взаємодії; формування адекватного сприймання явищ і предметів навколишнього світу; виховання позитивного ставлення до об’єктів живої та неживої природи; проведення пропедевтичної роботи для екологічного світосприймання; формування інтересу та поваги до традицій свого народу; формування загальнолюдських цінностей [2, с. 7]. Реалізація програми здійснюється соціальним педагогом на заняттях з емоційно-ціннісного та соціально-морального розвитку, педагогом-дефектологом – на заняттях з ознайомлення з довкіллям та розвитку мовлення; вихователем – під час повсякденної діяльності через проведення дидактичних і сюжетно-рольових ігор [2, с. 9–10]. Аналіз програми засвідчив, що вона структурована та цілеспрямована, надає конкретний план і методичні рекомендації з формування та розширення соціального досвіду дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Проте у програмі надано лише частковий орієнтовний перелік ігор соціального спрямування, не досить подано сюжетно-рольові ігри, спрямовані на розвиток соціальних якостей особистості. Виявлені недоліки не забезпечують у повному обсязі корекцію набутого соціального досвіду та соціальних якостей особистості.

Далі нами було проаналізовано документацію (перспективні та щоденні плани) дефектологів та вихователів груп дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. У перспективному плані педагогічних працівників відповідно до змісту програм повноцінно та послідовно було відображено за тематикою тижня освітні заняття. Проте ми не виявили соціального спрямування більшості цих тем. У щоденних планах поряд із загальними завданнями не були визначені корекційні, що стосувалися соціальної компетентності, зокрема соціального розвитку.

Педагогічне спостереження за практикою організації та проведення занять, виховних заходів, режимних моментів старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями виявило, що вони носять більш освітній характер і не стосуються цілеспрямованого процесу формування та розвитку соціальних якостей, що негативно впливає на подальшу соціалізацію дітей. Тож свою професійну діяльність педагогічні працівники спрямовували на розвиток соціально-когнітивного складника соціальної компетентності дошкільників, не враховуючи такі особливості їхнього соціального розвитку, як: низький рівень самостійності, активності, невміння виконувати соціальні ролі, недорозвиток емоційної сфери; обмеженість у розумінні інших людей; невикористання вербальних засобів комунікації тощо.

Проведене анкетування педагогічних працівників з метою виявлення рівнів їхньої обізнаності щодо шляхів і засобів формування соціальної компетентності виявило: 5 % мали початковий рівень, котрий свідчив про обмежені уявлення щодо процесу формування та розвитку соціальної компетентності дошкільників з інтелектуальними порушеннями; 68 % – середній рівень, що свідчив про недостатню обізнаність у визначених питаннях; 27 % – високий рівень, що показав обізнаність у питанні соціальної компетентності, її складників, особливостей та шляхів її формування, корекції та розвитку. Більшість опитаних не могли чітко визначити знання, вміння та навички, які необхідно формувати у дітей з інтелектуальними порушеннями для набуття певного рівня соціальної компетентності.

Крім того, практику формування соціальної компетентності ускладнювала відсутність методики діагностики та методичних рекомендацій щодо шляхів розвитку і корекції порушених компонентів соціального розвитку у старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями. До того ж, проводячи аналіз наукової та методичної літератури, нами не виявлено достатньої кількості класифікованих сюжетно-рольових ігор корекційного спрямування у межах предметного поля дослідження.

Висновки. Здійснивши аналіз практики формування соціальної компетентності, ми дійшли таких висновків:

1) аналіз програмних матеріалів показав, що вони більше спрямовані на надання дітям знань про соціум, а не на соціальний розвиток дошкільників з інтелектуальними порушеннями, що не може у подальшому забезпечити повноцінну корекцію набутого соціального досвіду та соціальних якостей особистості;

2) аналіз освітніх занять засвідчив, що робота з формування соціально-когнітивного складника соціальної компетентності проводиться зі старшими дошкільниками із порушеннями інтелектуального розвитку, проте не приділяється досить уваги соціально-мотиваційному та соціально-розвитковому складникам, що негативно впливає на процес корекції соціального розвитку у дітей визначеної нозології;

3) практика роботи педагогічних працівників (вихователів, дефектологів) показала, що вони не досить усвідомлюють значимість і важливість формування і розвитку у дітей соціальних якостей особистості, натомість приділяють увагу лише формуванню соціального досвіду;

4) практику формування соціальної компетентності у старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями ускладнює нерозробленість діагностичного інструментарію та методичних рекомендацій у цьому проблемному полі;

5) особливої уваги потребує розробка комплексу сюжетно-рольових ігор для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями в інтелектуальному розвитку, що цілеспрямовано впливатимуть на корекцію виявлених порушень у соціальному розвитку.

Перспективою подальших досліджень ми вбачаємо у створенні діагностичного інструментарію, дослідженні рівнів і особливостей соціального розвитку старших дошкільників з інтелектуальним порушенням та розробку сюжетно-рольових ігор корекційного спрямування.

Використана література:

1. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. І. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2–5.
2. Висоцька А. М. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю “Формування соціальних навичок”: [методичні рекомендації] / А. М. Висоцька. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 128 с.
3. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи. Крок до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва – Київ : Контекст, 2000. – С. 61–63.
4. Картава Ю. А. Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини / Ю. А. Картава // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 3 (47). – С. 274–281.
5. Нафікова Л. А. Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Нафікова ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2009. – 18 с.
6. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. – Київ, 2013. – 261 с.
7. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: [підручник] / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – Київ : Знання, 2008. – 359 с.
8. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: [навчальний посібник для вищих навчальних закладів] / наук. ред. В. Тарасун. – Київ : Науковий світ, 2004. – 103 с.

References:

1. Bondar V. I. (2003) Intehratsiia ditei z obmezhenymy psykhofizychnymy mozhlyvostiamy v zahalnoosvitni zaklady: za i proty // Defektolohiia. № 3. S. 2–5. [in Ukrainian].
2. Vysotska A. M. (2015) Prohrama rozvytku ditei doshkilnoho viku z rozumovoiu vidstalistiuu “Formuvannia sotsialnykh navychok”. [Metodychni rekomendatsii]. Ternopil : Mandrivets. 128 s. [in Ukrainian].
3. Zasenko V. V., Kolupaieva A. A. (2000) Intehratsiia osib z porushenniamy slukhu: problemy, poshuky, perspektivy. Krok do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo : nauk.-metod. zb. Kyiv : Kontekst, S. 61–63. [in Ukrainian].
4. Kartava Yu. A. (2015) Vykhovnyi vplyv muzychnoho mystetstva na formuvannia osobystosti dytyny / Yu. A. Kartava // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 3 (47). S. 274–281. [in Ukrainian].
5. Nafikova L. A. (2009) Formuvannia sotsialnoi aktyvnosti slabozorykh molodshykh shkoliariv zasobamy muzychnoho mystetstva : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / L. A. Nafikova ; In-t spets. pedahohiky NAPN Ukrainy. Kyiv. 18 s. [in Ukrainian].
6. Prohrama rozvytku ditei doshkilnoho viku z rozumovoiu vidstalistiu (2013). – Kyiv. – 261 s. [in Ukrainian].
7. Synov V. M., Matvieieva M. P., Khokhlina O. P. Psykholohiia (2008) rozumovo vidstaloi dytyny : [pidruchnyk]. Kyiv : Znannia. 359 s.
8. Tarasun V. V., Khvorova H. M. (2004) Kontsepsiia rozvytku, navchannia i sotsializatsii ditei z autyzmom. [Navchalnyi posibnyk dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv] / nauk. red. V. Tarasun. Kyiv : Naukovyi svit. 103 s. [in Ukrainian].

Куренкова А. В., Бондаренко Ю. А. Анализ практики формирования социальной компетентности у детей с интеллектуальными нарушениями в учреждениях дошкольного образования

В статье изложены результаты проведенного анализа практики работы учреждений дошкольного образования в направлении формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Проанализированы программный материал, практика проведения занятий и работа педагогов в направлении формирования и развития показателей социальной компетентности у детей данной нозологии.

Результаты изучения программного материала показали недостаточное акцентирование внимания на социальном развитии дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Изучение образовательных занятий показало, что недостаточно уделяется внимания развитию социально-мотивационной и социально-развивающей составляющих социальной компетенции. Анализ практики работы педагогов обнаружил, что осознанность значимости и важности развития у детей социальных качеств личности у них недостаточна. Особого внимания требует разработка диагностического инструментария и методических рекомендаций, в частности сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников с нарушениями интеллектуального развития, целенаправленно влияющих на коррекцию выявленных нарушений в социальном развитии.

Ключевые слова: социальная компетентность, дети с интеллектуальными нарушениями, старшие дошкольники, анализ практики.

Kurienkova A. V., Bondarenko Yu. A. Analysis of the practice of forming social competence in children with intellectual disabilities in preschool education institution

The article presents the results of the conducted analysis of the work of preschool education institutions in the direction of formation of social competence in senior preschool age children with intellectual disabilities. The program material, the practice of holding classes and the work of teaching staff in the direction of formation and development of the indicators of social competence of children of a certain nosology have been analyzed.

The results of the study of the program material have shown insufficient emphasis on the social development of preschool children with intellectual disabilities. Studies of educational activities have shown insufficient attention to the development of socio-motivational and socio-developmental components of the social competence. Analysis of work of the teaching staff has revealed insufficient recognition of the significance and importance of development of children's social qualities. Particular attention should be paid to development of the diagnostic tools and methodological recommendations, in particular, role-playing games for senior preschool children with intellectual disabilities that will purposefully influence correction of identified violations in social development.

Key words: social competence, children with intellectual disabilities, senior preschool children, practice analysis.

УДК 37.04:796.1

Кучеренко Г. В.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИК ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У роботі показана можливість використання різних методик дихальної гімнастики в режимі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми шкільного віку. Визначено особливості, методи та прийоми, які слід враховувати під час занять дихальною гімнастикою зі школярами. Окреслено форми використання дихальної гімнастики в режимі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми шкільного віку. Розглянуті наявні методики, рекомендовані у разі захворювань, для профілактики, для зміцнення дихальних м'язів тощо. Встановлено, що вони мають відмінності і навіть іноді суперечать одна одній та водночас багато в чому схожі між собою. Розглянуто методики дихальних вправ з урахуванням їхньої адаптованості до шкільних занять фізичною культурою, а саме: дихальну гімнастику за Стрельніковою; методику дихання за Бутейком; йогівське дихання. Охарактеризовано особливості керування диханням у процесі розвитку фізичних якостей: гнучкості, сили, витривалості.

Ключові слова: фізичне виховання, школярі, дихальні вправи, дихальна гімнастика, фізкультурно-оздоровча робота.

Нині все активніше ведеться пошук нових підходів до виховно-оздоровчої роботи з дітьми, заснованих на багатофакторному аналізі зовнішніх впливів, моніторингу стану здоров'я кожної дитини, обліку особливостей її організму [1; 2]. Впровадження інноваційних технологій у фізкультурно-оздоровчу діяльність дітей шкільного віку забезпечує не тільки необхідні умови для їхнього повноцінного природного розвитку, але й сприяє вихованню у школярів усвідомленої потреби в здоров'ї, практичного освоєння навичок зміцнення та формування здоров'я [3]. Одним із найважливіших факторів у оздоровчій роботі зі школярами є навчання дітей правильного дихання.

Правильне дихання – це найкраща профілактика багатьох захворювань. Від дихання залежать здоров'я людини, її фізична і розумова працездатність [3].

Останнім часом у літературі з'явилося багато різних рекомендацій щодо застосування дихальних вправ різного виду і характеру для профілактики і лікування безлічі захворювань [4; 5; 7]. На жаль, серед усього різноманіття посібників, книг, журнальних статей важко знайти методичні розробки, рекомендації до занять з дітьми. Відсутній матеріал, що пояснює, як побудувати ці заняття, які дихальні вправи застосовувати, чим різноманітнити їх, щоб викликати у дітей постійний інтерес, а заняття проходили б із максимальною користю.

Мета статті – охарактеризувати основні методики виховання правильного дихання у дітей в умовах загальноосвітніх шкіл.

Є безліч різних дихальних методик, рекомендованих фахівцями у разі захворювань, для профілактики, для зміцнення дихальних м'язів, для поліпшення функцій голосових зв'язок тощо [4; 5; 7]. До них відносять йогівське дихання, ридяоче дихання, дихання за Бутейком, дихання із застосуванням різних дихальних тренажерів (апарат Фролова), дихальну гімнастику Стрельнікової, комплекси дихальних вправ за Толкачевим, дихальну гімнастику Лобакової та дихальне тренування гіпоксії за Булаковим.

Усі вони мають і свої відмінності і навіть іноді суперечать один одному та водночас багато в чому схожі між собою. Із загального можна відзначити те, що всі вони використовують ускладнення дихання, уповільнення, затримки в диханні, відрізняє їх тільки специфіка виконання всіх цих дій. Протиріччя полягають у деяких суворо дотримуваних рекомендаціях (в одних випадках дихати треба тільки носом, в інших – тільки ротом; в одних – дихання поверхневе, а в інших – тільки глибоке тощо).

Наша мета з усього різноманіття вибрати те, що найбільш пристосовано до занять з дітьми, не розраховуючи на лікування від безлічі захворювань, як стверджують автори цих методик.

Дихальні вправи, як і будь-який інший вид вправ взагалі, являють собою цілеспрямовану активність людини, тобто таку активність, яка регулюється свідомістю. Отже, дихальні вправи відносяться до числа довільних дій людини, в основі яких лежить довільна регуляція дихання [5].

На нашу думку, в процесі фізичного виховання школярів з метою профілактики хвороб слід використовувати всі види дихальних вправ у поєднанні з дозованими навантаженнями з упровадженням ігрового методу в освоєння дихальних вправ, традиційного і нетрадиційного інвентарю на заняттях. У домашніх заняттях – додатковий комплекс, який доцільно проводити спільно з батьками.

Під час занять дихальною гімнастикою з дітьми слід враховувати низку особливостей та використовувати такі педагогічні прийоми: широке використання предметної діяльності та інвентарю (наприклад, наддування кульок, гумових іграшок, піддування смужок паперу, вати, видування через трубочку у воду та ін.); акцентування уваги дитини на відчуттях (м'язове-рухове почуття), що виникають у м'язах і суглобах під час виконання тих чи інших дихальних рухів; використання "контактного методу" у навчанні дихальних вправ (наприклад, різних типів дихання), коли дитина сприймає на дотик положення рухів грудної клітини, м'язів живота партнера чи педагога руками; "сюжетна організація" та ігровий характер вправ; опис і пояснення пропонованих вправ, які допомагають уявити собі руховий образ, співвіднести слова з тими діями, які вони позначають; часте заохочення дітей, що допомагає відчувати радість рухів.

Під час проведення занять із використанням дихальної гімнастики слід дотримуватися деяких гігієнічних правил. Перед заняттям діти очищають ніс від слизу, щоб носове дихання було вільним. До початку заняття провітрюється зал, під час заняття забезпечується гарне провітрювання приміщення.

Дихальна гімнастика в режимі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми шкільного віку може використовуватися у таких формах занять: ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультурні заняття або уроки фізичної культури, прогулянки і рухливі ігри, заняття лікувальною фізичною культурою, фізкультхвилинки та фізкультпаузи, додаткові заняття з фізичної культури, дні здоров'я. Дихальні вправи можна використовувати в усіх частинах фізкультурно-оздоровчих занять з урахуванням спрямованості, інтенсивності і дозування вправ. Так, у вступній частині заняття слід розучувати нові вправи, в основній – закріплювати придбані раніше вміння і навички, широко використовувати дихальні вправи в поєднанні з іншими руховими діями (ЗРВ, вправами силового характеру, естафетами тощо), у заключній частині можна використовувати ігри з елементами дихальної гімнастики.

Заняття будуються за звичайною схемою: ввідна частина, основна частина, заключна частина.

Розглянемо окремо кожен методик дихальних вправ з урахуванням адаптованості її до шкільних занять.

Дихальні вправи за Стрельніковою. Основна особливість дихальної гімнастики за Стрельніковою – вдих виконується в незвичному режимі у момент стискування грудної клітки, а не навпаки, як ми звикли це робити [7].

Наприклад: у виконанні нахилів вдих роблять у випрямленні, а видих – у нахилі. За Стрельніковою же вдих робиться у нахилі, а видих – у підйомі. Всі вправи підбирають з урахуванням того, щоб був рух на стискування грудної клітини. Вдих виконується носом – короткий, різкий, шумний (шмигнути носом, ніби нюхаємо повітря), видих робиться ротом, довільно, без зусиль, тобто рот трохи відкривається для того, щоб повітря вийшло саме.

На перших заняттях йде навчання “шмигання” носом без вправ. У момент вдиху можна стискувати кулачки, повертати голову (нюхаючи повітря то праворуч, то ліворуч), знизувати плечима і тому подібне.

Вдих обов'язково має бути коротким, інакше починається запаморочення від надлишку кисню, а видих виконувати без зусиль, не виштовхувати, а випускати повітря.

У подальшому вправи можна різноманітнити рухами з різних вихідних положень, з різних видів спорту, музичним супроводом, у формі гри тощо.

Основне правило – рух має бути спрямований на стискування грудної клітини, і у цей момент виконується різкий шумний вдих носом. Комплекс дихальних вправ за Стрельніковою рекомендують виконувати у ввідній частині уроку, за часом він займає 8–10 хв. Основна частина уроку буде присвячена виконанню поставлених завдань уроку залежно від програми та віку тих, що займаються.

Дихальні вправи за Толкачевим. Дихальні вправи за Толкачевим спрямовані в основному на навчання дітей відкашлювання, на очищення дихальних шляхів у разі запальних процесів, на тренування м'язів, що беруть участь у диханні [4]. Комплекс дихальних вправ виконують після попередньої розминки, яка складається зі звичайних вправ.

Якщо є можливість, можна зробити заздалегідь масаж грудної клітини, розтирання підшов до гаряча, розтирання тіла рушником.

Заздалегідь слід розучити діафрагмальне дихання. Найпростіше це робити у В.п. лежачи на спині, поклавши одну руку на живіт. Під час вдиху “надуваємо живіт”, при цьому долоня піднімається вгору, під час видиху долоня (живіт) опускається. Використовується це дихання у “витисканнях” з відкашлюванням. Під час виконання тривалого видиху необхідно стежити за тим, щоб не було проміжних вдихів. Якщо все виконано правильно, відкашлювання відбувається мимоволі.

Цей вид дихальних вправ і додаткових заходів найбільш доступний у заняттях з дітьми молодшого шкільного віку.

Заняття з використанням елементів методики дихання за Бутейком. Основна мета цих занять – навчання поверхневого дихання. Необхідно навчити дітей пригнічувати бажання дихати глибоко у разі невеликого фізичного навантаження. Спочатку треба засвоїти поверхнєве дихання, сидячи в зручній позі. Тіло має бути розслаблене, дихання тільки носове, погляд спрямований вгору (можна прикрити очі). Дихати так, щоб учитель не бачив і не чув дихання учнів. Можливий лише слабкий рух животом (на вдиху злегка надувати, на видиху втягувати – діафрагмальне дихання).

На наступному етапі засвоюють невеликі паузи після видиху (5–6 сек.), для початку 6–8 разів поспіль. При цьому необхідно стежити за тим, щоб дихання “не зривалося” (дихання не видно і не чуто).

Після етапу засвоєння можна приступати до занять із використанням цього типу дихання. У процесі звичайного уроку вчитель дає сигнал для прийняття зручної пози і в повній тиші оглядає учнів, одночасно прислухаючись до дихання. Поступово завдання ускладнюють, тобто дають сигнал до поверхневого дихання після певного навантаження, коли з'являється бажання дихати глибоко.

У молодших класах доцільно використовувати різні види рухливих ігор, після яких за сигналом вчитель дає дітям “завмирають” і дихають “не чуто і не видно”. У старших класах дихання за Бутейком використовують після естафет, смуги перешкод.

Для більш осмисленого виконання цих завдань необхідно постійно нагадувати дітям про те, що за щонайменших запальних процесів бронхо-легеневої системи глибокий вдих викликає напади кашлю, щоб

зменшити його або взагалі позбавитися, необхідно навчитися поверхневого дихання. А для зняття нападів кашлю необхідно освоїти виконання пауз у диханні після видиху в спокої, сидячи в зручній позі, добре розслаблюючи м'язи грудної клітини. Це можна проводити іноді наприкінці занять. Викладач спочатку сам веде рахунок після команд – спокійний вдих – видих – раз, два, три, чотири, п'ять; вдих – видих – раз, два. І так 8–10 разів поспіль. Під час самостійних занять діти самі регулюють тривалість паузи. Важливо лише те, щоб паузи не викликали утруднення у виконанні цього завдання 8–10 разів поспіль.

Йогівське дихання. Йогівське дихання складне для засвоєння. Без фахівця проблематично засвоїти чотирифазне дихання та використовувати його у виконанні поз йоги.

Чотирифазне дихання складається з: вдиху – паузи – видиху – паузи.

Усі фази однакові за часом. У йозі вони по 15 сек. кожна. У нашому ж разі достатні 4–5 сек.

Вдих-4сек – Пауза-4сек – Видих-4сек – Пауза-4сек.

Пози використовуються прості і доступні:

- “Змія” – у положенні лежачи на животі, руки в упорі перед грудьми. Випрямити руки, прогинаючись.
- “Плуг” – лежачи на спині, підняти прямі ноги й опустити їх за голову, руки в упорі на підлозі.
- “Берізка” – стійка на лопатках, “міст” і тому подібне.

Видих – у позі (4 рахунки), пауза (4 рахунки) – позу утримують. Вихідне положення приймають на видиху (4 рахунки), і знову пауза в диханні (4 рахунки) в початковому положенні.

Керування диханням у процесі тренування. Важливу роль грає дихання під час тренування: якщо навчитися керувати своїм диханням, то можна суттєво полегшити навантаження на серцево-судинну і дихальну системи, підвищити ефективність тренувального процесу [6]. Дихання залежить від того, яка виконується вправа.

1. Вправи на розвиток гнучкості. Це вправи, які, як правило, включають у розминку – нахили, повороти тулуба, мах, кругові рухи руками і ногами. У цих вправах вдих роблять у положеннях, що сприяють розширенню грудної клітини, а видих – коли вона стискається. Наприклад, виконуючи нахили вперед, торкаючись руками підлоги, вдих потрібно робити в положенні, коли тулуб випрямлений, руки опущені і злегка відведені назад. Експериментально доведено, що саме така поза сприяє наповненню легенів повітрям найбільшою мірою. А видих необхідно робити, нахилиючись вперед: грудна клітина й органи черевної порожнини в цей момент стискаються, що допомагає повнішому витісненню повітря.

2. Силові вправи. У цих вправах усе залежить від напруження м'язів – видих рекомендують робити в момент найбільшого м'язового зусилля, а вдих – у момент найменшого. Тобто, якщо виконують підйом ніг вгору з положення лежачи на спині, то вдих роблять під час підняття ніг, а видих – у момент опускання їх вниз, коли напруження м'язів живота більше. За згинання та розгинання рук в упорі лежачи вдих роблять, згинаючи руки, а видих – випрямляючи. Головне правило в цьому разі – не затримувати дихання. Затримка дихання, особливо під час виконання самого напруженого етапу вправи, може бути причиною короткочасної втрати свідомості внаслідок кисневого голодування мозку. Окрім того, затримка дихання може значно збільшити артеріальний тиск.

3. Вправи циклічного характеру. Під час цих вправ (ходьба, біг, їзда на велосипеді, плавання і тому подібне) особливо важливо правильно дихати, тому що потреба організму в кисні зростає у декілька разів. Під час бігу перш за все потрібні узгоджені з рухами тіла ритм і частота дихання. Безладне, з паузами або, навпаки, занадто часте дихання порушує ритм бігу, утрудняє координацію і не забезпечує достатньої вентиляції легенів. Наприклад, під час повільного бігу на кожен вдих і видих доводиться по 3–4 кроки, а під час руху із середньою швидкістю на кожен вдих і видих – 1–2 кроки.

Зовсім інший характер дихання за швидкого бігу на короткі дистанції. Тут потреба в кисні така велика, що задовольнити її не може найдосконаліше дихання. В цьому разі організм, як говорять фізіологи, “працює у борг”.

Виконуючи рухи циклічного типу, треба дихати рівно і глибоко, роблячи акцент на видих. Чим повніший видих, тим глибшим буде вдих, і тим кращою вентиляція легенів. Проте в усьому потрібне почуття міри. Надмірно глибоке дихання може дати зворотний ефект.

Дослідження показали, що за помірного навантаження доцільно дихати так, щоб дихальний об'єм становив 25–40 % життєвої ємності легенів, а за великого навантаження – 40–70 % [6]. Звичайно, самостійно визначити дихальний об'єм з точністю до одного відсотка неможливо, але наблизитися до необхідних показників за бажанням і наполегливістю вдається. Орієнтиром може бути амплітуда рухів грудної клітини. Треба зробити максимально повний вдих і такий же видих і прослідкувати, наскільки розширилася грудна клітка. За помірного навантаження доцільно дихати так, щоб вона розширювалася на одну третину від максимуму, а за великого навантаження – на дві третини.

Крім того, виконуючи фізичні вправи, треба прагнути дихати носом. Ця умова особливо важлива, якщо тренування проходять на вулиці. Зовнішнє повітря, проходячи по носових ходах, нагрівається, очищається від пилу і мікроорганізмів. Коли ми дихаємо ротом, повітря одразу потрапляє в носоглотку, пил і мікроби частково осідають на мигдаликах, а частково проникають в трахею і бронхи. Забруднення і переохолодження дихальних шляхів нерідко викликають простудні й інфекційні захворювання.

Регулярні заняття дихальними вправами дадуть змогу добитися певних успіхів в оздоровленні школярів, переведення учнів зі спеціальних медичних груп в основні групи фізкультури; запобігти безлічі хвороб або замінити прийом ліків хворими дітьми на заняття оздоровчими фізичними вправами.

Висновок. Аналіз науково-методичної літератури показав недостатність методичних розробок та рекомендацій до впровадження дихальних вправ з метою профілактики захворювань у процес фізичного виховання дітей, які навчаються в загальноосвітніх школах.

Визначено особливості, методи та прийоми, які слід враховувати під час занять дихальною гімнастикою зі школярами. Окреслено форми використання дихальної гімнастики в режимі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми шкільного віку.

Розглянуто методики дихальних вправ з урахуванням їхньої адаптованості до шкільних занять фізичною культурою, а саме: дихальну гімнастику за Стрельниковою; методику дихання за Бутейком; йогівське дихання. Охарактеризовано особливості керування диханням у процесі розвитку фізичних якостей: гнучкості, сили, витривалості.

Використана література:

1. Базилевич Н. Шляхи вдосконалення оздоровчо-виховної роботи з молодшими школярами в процесі особистісно орієнтованого фізичного виховання / Н. Базилевич, А. Самолюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, 2012. – № 27. – С. 19–22.
2. Вітченко, А. М. Педагогічні умови ефективного впровадження здоров’язберігальної технології комплексного застосування дихальних вправ у процесі фізичного виховання молодших школярів / А. М. Вітченко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров’я у сучасному суспільстві, 2012. – № 4. – С. 130–133.
3. Жаврук С. А., Шевчук Т. В. Особливості показників зовнішнього дихання у школярів старшого віку під впливом фізичних навантажень / С. А. Жаврук, Т. В. Шевчук // Біологічні дослідження: збірник наукових праць, 2016. – С. 226–228.
4. Кузнецова Т. Д. Дыхательные упражнения в физическом воспитании / Т. Д. Кузнецова, П. Н. Левитский, В. С. Язловецкий – Киев : Здоровье, 1989. – 136 с.
5. Майко О. В. Використання дихальних вправ на заняттях фізичною культурою дітей підліткового віку / О. В. Майко, О. Я. Фотуйма, Б. П. Лісовський, М. В. Гоголь // Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура, 2012. – № 15. – С. 126–131.
6. Матвійчук Я. О. Використання легкоатлетичних вправ в оздоровчій роботі зі школярами середнього шкільного віку / Я. О. Матвійчук, С. М. Гришук // Біологічні дослідження, 2016. – С. 232–234.
7. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой / М. Н. Щетинин. – Москва : Изд-во “Метафора”, 2007. – 128 с.

References:

1. Bazylevych N., Samolyuk A. (2012) Shlyakhy vdoskonalennya ozdorovcho-vykhovnoyi roboty z molodshymy shkolyaramy v protsesi osobystisno oriyentovanoho fizychnoho vykhovannya. [Ways to improve the health-education work with junior students in the process of personally oriented physical education]. // Humanitarnyy visnyk DVNZ “Pereyaslav-Khmel’nyts’kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody” – Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution “Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda”. P. 19–22 [in Ukrainian].
2. Vitchenko A. M. (2012). Pedahohichni umovy efektyvnoho vprovadzhennya zdorov’yzberihal’noyi tekhnolohiyi kompleksnoho zastosuvannya dykhal’nykh vprav u protsesi fizychnoho vykhovannya molodshykh shkolyariv [Pedagogical conditions of effective introduction of healthcare-saving technology of complex application of respiratory exercises in the process of physical education of junior pupils]. Fizychno vykhovannya, sport i kul’tura zdorov’ya u suchasnomu suspil’stvі – Physical education, sports and health culture in modern society (4), p. 130–133 [in Ukrainian].
3. Zhavruk S. A., & Shevchuk, T. V. (2016). Osoblyvosti pokaznykiv zovnishn’oho dykhannya u shkolyariv starshoho viku pid vplyvom fizychnykh navantazhen’. Biolohichni doslidzhennya [Features of indicators of external respiration in schoolchildren of older age under the influence of physical activity]. Biological Surveys: Collection of Scientific Papers, p. 226–228 [in Ukrainian].
4. Kuznetsova T. D. & Levitskiy B. C., Yazlovetskiy V. S. (1989) Dykhatel’nyye upravneniya v fizicheskom vospitanii [Breathing exercises in physical education] Zdorov’ye – Health. 136 p. [in Russian].
5. Mayko, O. V., Fotuyma, O. Y., Lisovs’kyy, B.P., & Hohol’ M.V. (2012). Vykorystannya dykhal’nykh vprav na zanyattiyakh fizychnoy kul’turoy ditey pidlitkovoho viku [Use of breathing exercises in physical education classes for teenage children]. // Visnyk Prykarpats’koho universytetu. Fizychna kul’tura, (15), 126–131 [in Ukrainian].
6. Matviychuk, YA. O. & Hryshchuk, S.M. (2016). Vykorystannya lehkoatletychnykh vprav v ozdorovchii roboti zi shkolyaramy seredn’oho shkil’noho viku [Use of athletic exercises in health work with schoolchildren of secondary school age]. Biolohichni doslidzhennya-2016, p. 232–234 [in Ukrainian].
7. Shchetinin M.N. (2007) Dykhatel’naya gimnastika Strel’nikovoy [Breathing exercises Strelnikova]. Moscow : “Metafora”. P. 128 [in Russian].

Кучеренко Г. В. Использование методик дыхательной гимнастики в общеобразовательной школе

В работе показана возможность использования различных методик дыхательной гимнастики в режиме физкультурно-оздоровительной работы с детьми школьного возраста. Определены особенности, методы и приемы, которые следует учитывать при занятиях дыхательной гимнастикой со школьниками. Обозначены формы использования дыхательной гимнастики в режиме физкультурно-оздоровительной работы с детьми школьного возраста. Рассмотрены существующие методики, рекомендуемые при заболеваниях, для профилактики, для укрепления дыхательных мышц и тому подобное. Установлено, что они имеют различия, противоречат друг другу и в то же время во многом похожи. Рассмотрены методики дыхательных упражнений с учетом их адаптированности к школьным занятиям физической культурой, а именно: дыхательную гимнастику Стрельниковой; методику дыхания по Бутейко; йоговское дыхание. Охарактеризованы особенности управления дыханием в процессе развития физических качеств: гибкости, силы, выносливости.

Ключевые слова: физическое воспитание, школьники, дыхательные упражнения, дыхательная гимнастика, физкультурно-оздоровительная работа.

Kucherenko G. V. Use of the respiratory gymnastics method in a general school

The work shows the possibility of using different techniques of breathing gymnastics in the mode of physical culture and health work with children of school age. Defined features, methods and techniques that should be considered when doing breathing exercises with schoolchildren. The forms of use of respiratory gymnastics in the mode of physical culture and health work with children of school age are outlined. The existing methods recommended for diseases, for prevention, for strengthening of respiratory muscles, etc. are considered. It is established that they have differences and even sometimes contradict each other, and at the same time they are in many respects similar to each other. The methods of breathing exercises are considered, taking into account their adaptability to school exercises by physical culture, namely: respiratory gymnastics for Strelnikova; Buteyko's breathing technique; yoga's breath, the peculiarities of breathing control in the process of development of physical qualities are described: flexibility, strength, endurance.

Key words: physical education, schoolchildren, respiratory exercises, respiratory gymnastics, physical culture and health work.

УДК 378.1:664

Лазарєв М. І., Лазарєва Т. А., Шапошник А. М.

**ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ ХІМІЧНОЇ СИРОВИНИ
ДЛЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У статті розглянуто актуальну проблему підготовки майбутніх фахівців для хімічної галузі. Виявлено, що для успішної професійної діяльності фахівці мусять мати сформовану концептуальну структуру понять хімічної технології, а саме сировини хімічних технологій. Обґрунтовано та розроблено зміст поняття сировини хімічних технологій. Враховано ознаки призначення сировини для хімічних виробництв, склад та будову різних видів сировини, принципи та механізми впливу на сировину, а також параметри, властивості та характеристики сировини. Впровадження такого змісту навчання дасть змогу студентам формувати міцні знання, практичні уміння та навички, розвивати системне мислення.

Ключові слова: розвиток хімічної галузі, професійна підготовка фахівців, методика навчання, зміст навчання, поняття, сировина хімічних технологій.

Хімічна промисловість посідає одне з ключових місць як у вітчизняній, так і у світовій економічній системі. Розвитку хімічної галузі в Україні сприяє впровадження низки законопроектів, активна робота Союзу хіміків України та Федерації роботодавців. За останніми результатами роботи уряду прийнято проект "Стратегії розвитку хімічної галузі до 2030 року", який передбачає створення нових та модернізацію наявних хімічних підприємств, нарощення внутрішнього виробництва азотних та комплексних добрив, засобів захисту рослин та інших агрохімікатів, створення конкурентної сировинної бази, розвиток внутрішньогалузевих технологічних ланцюгів на базі чинних виробництв, створення нових хімічних виробництв, необхідних для розвитку суміжних галузей промисловості, ефективне імпортозаміщення [1]. Слід відзначити також, що хімічна галузь характеризується широкою сировинною базою. Вона використовує мінеральну сировину із земних надр (калійні і кухонні солі, фосфорити, апатити, сірку), паливні мінеральні ресурси (нафту, природний газ, вугілля, сланці), рослинну та тваринну сировину, відходи металургії, харчової та легкої промисловості.

Такі особливості хімічної галузі актуалізують проблему відповідної підготовки висококваліфікованих фахівців хімічного профілю, які мають бути конкурентоспроможними, володіти сучасними знаннями та досягненнями науки і технологій, бути компетентними, мусять мати як спеціалізовані, так і між- та мультидисциплінарні знання, вміння, навички, володіти системним і глобальним мисленням, мати сформовані поняття сировини хімічних технологій.

Теоретичні та методологічні аспекти формування змісту навчання досліджувалися багатьма вченими. Значний вклад у дослідження цього напрямку внесли Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Краєвський, Н. Ничкало, П. Підкасистий, В. Петренко, М. Скаткін, А. Хуторський та ін. Практичні аспекти формування змісту навчання основ хімічних технологій встановили А. Амелін, Н. Антрапцева, В. Байрамов, В. Бесков, Н. Буринська, О. Кутєпов, І. Мухльонов, Є. Орлова, З. Царьова. Вивченню особливостей процесу формування хімічних понять присвячені дослідження Н. Буринської, Л. Величко, Л. Гузея, Л. Кузнецова, Н. Кузнецової, Ю. Ходакова, Г. Хомченка, Н. Чайченко, І. Черткова, С. Шаповаленка, Г. Шелінського, Н. Шиян, О. Ярошенко. Але науковцями не досить уваги приділено формуванню змісту поняття сировини хімічних технологій для студентів технічних спеціальностей в процесі вивчення дисципліни "Основи хімічної технології".

Метою дослідження є обґрунтування та розроблення змісту навчання основ хімічних технологій з використанням концептуальної структури поняття "Сировина хімічної технології".

Дисципліна "Основи хімічної технології" є однією із важливих для підготовки майбутніх фахівців хімічних спеціальностей, яка впливає на подальше вивчення та засвоєння навчального матеріалу таких

курсів, як “Процеси та апарати хімічних виробництв”, “Технології хімічної галузі”, “Обладнання хімічних виробництв”.

Аналіз хімічних технологій виробництва неорганічних та органічних речовин, лікарських речовин та препаратів, біологічних субстанцій, виробництва хімічних засобів захисту рослин, виробництва товарів побутової хімії, виробництва нафтопродуктів та ін. дав змогу визначити основні її складники, а саме: сировина; хімічні реакції; хіміко-технологічні процеси; обладнання хімічних виробництв. Формування цих понять є важливим етапом підготовки майбутніх фахівців хімічних спеціальностей.

Для опису хімічних понять застосуємо модель [2]:

$$P = \{ R, S, D, H \}, \quad (1)$$

де P – поняття, яке представляє об’єкт чи процес технічної галузі знань;

R – множина ієрархічних ознак призначення об’єкта чи процесу;

S – множина ієрархічних ознак складу, будови, конструкції об’єкта чи процесу;

D – множина ієрархічних ознак принципів і механізмів дії та функціонування об’єкта чи процесу;

H – множина ієрархічних ознак показників, параметрів та характеристик об’єкта чи процесу.

Встановимо зміст поняття сировини хімічної технології за ознаками призначення; складу, будови та конструкції; принципів і механізмів дії; показників, параметрів та характеристик.

У хімічній промисловості за **призначенням** сировина застосовується:

– у технологіях неорганічних речовин для виробництва неорганічних кислот, мінеральних солей, лугів, добрив, хімічних кормів, хлору, аміаку, кальцинованої соди та ін.;

– у технологіях органічних речовин для виробництва синтетичних барвників та смол, пластмасових мас, штучних та синтетичних волокон, хімічних реактивів;

– у хіміко-фармацевтичній галузі для виробництва лікарських речовин та препаратів, біологічних субстанцій, ветеринарних препаратів тощо;

– у галузі з виробництва хімічних засобів захисту рослин, а саме пестицидів: інсектицидів, гербіцидів, фунгіцидів, акарицидів та ін.;

– у галузі з виробництва товарів побутової хімії, а саме мила, мийних засобів, косметичних товарів;

– у нафтохімічній галузі у виробництві каучуку та нафтопродуктів;

– у гірничо-хімічній галузі у збагаченні хімічної мінеральної сировини – калійних солей, фосфоритів, апатитів та ін.

Визначимо зміст поняття сировини за **складом, будовою та структурою** (S). З аналізу наукових робіт [3–10] за хімічним складом виділяють сировину неорганічну та органічну. Залежно від агрегатного стану у хімічних технологіях застосовують газоподібну, рідку та тверду сировину. За походженням сировина може бути природна та штучна. Згідно із сучасними технологіями з ресурсозбереження, у виробництві може бути використана як первинна сировина, так і вторинна, яка є відходом іншого виробництва, споживання або побічним продуктом виробництва. У гірничо-хімічній галузі під час аналізу сировини враховують кількість корисної речовини та пустої породи. Отже, ця характеристика теж може бути врахована у формуванні змісту поняття сировини за складом та структурою. Концептуальну структуру поняття “Сировина” у хімічних технологіях за ознаками призначення, будови, складу та структури представлено на рис. 1.

Визначимо зміст поняття сировини у хімічних технологіях за ознакою **принципів і механізмів дії** (D). Для підготовки сировини до виробництва застосовують різні методи. Кожний метод визначається за механізмом та принципом впливу на сировину.

Вибір методу підготовки сировини залежить від властивостей сировини та її фазового стану (газоподібна, рідка чи тверда сировина) [3–10]. З аналізу наукових джерел [3–10] визначено такі методи, як фізичні, фізико-хімічні, хімічні та біохімічні.

За принципом дії фізичні способи базуються на перебігу фізичних процесів під дією чинників, які не призводять до хімічних перетворень. До таких способів належать [3–10]: розсіювання, гравітаційне розділення, електромагнітна та електростатична сепарація, флотація, ректифікація, випарювання, криогенний метод, адсорбційний та абсорбційний методи впливу на сировину. До **фізико-хімічних** належать такі методи впливу на сировину, внаслідок яких спостерігаються зміни її хімічного складу, що відбуваються під впливом фізичних факторів. **Хімічні** способи впливу на сировину ґрунтуються на зміні її хімічного складу внаслідок хімічних перетворень під дією спеціально введених у систему реагентів. **Біохімічні** методи ґрунтуються на застосуванні в технологіях впливу на сировину мікроорганізмів, які використовують цінний компонент або домішки як поживну речовину.

Визначимо зміст поняття сировини у хімічних технологіях за ознакою її **характеристик, критеріїв та параметрів**. Під час аналізу хімічної сировини враховують фізичні характеристики [3–10]:

– структурно-фізичні, що характеризують особливості фізичного стану матеріалу (істинна густина, питома вага, середня густина, насипна густина, пористість, порожнистість);

– гідрофізичні, які зумовлюють реакцію матеріалу на дію вологи (гігроскопічність, капілярне всмоктування, водопоглинання, водостійкість, вологість, водопроникність, гідрофільність, гідрофобність, вологові деформації, морозостійкість);



Рис. 1. Концептуальна структура поняття “сировина” за ознаками призначення, будови, складу та структури

– теплофізичні, що визначають реакцію матеріалу на дію теплоти і вогню (теплопровідність, теплостійкість, вогнестійкість, температурні деформації, вогнетривкість, жаростійкість тощо);

– фізико-механічні, які характеризують здатність матеріалу чинити опір руйнуванню під дією різних механічних навантажень (міцність у разі стиску, розтягу, вигину, твердість, опір удару, деформаційні властивості);

– фізико-хімічні, що характеризують взаємозв’язок фізичного та хімічного станів чи хімічних процесів, що відбуваються у матеріалі (дисперсність, в’язкість, пластичність, когезія, адгезія, здатність до твердіння чи емульгування).

Визначають хімічні характеристики, які вказують на здатність сировини до хімічних перетворень у взаємодії з речовинами, що контактують з ним, а саме стійкість до мінералізованих середовищ, кислотостійкість, лугостійкість, токсичність.

Важливими для використання у хімічних процесах є технологічні характеристики, які визначають здатність матеріалу сприймати технологічну обробку чи переробку. До таких відносять подрібнюваність, розпилюваність, абразивність, формоутворення, злежуваність, розшаровуваність, сипкість та ін. Концептуальну структуру поняття “сировина” у хімічних технологіях за ознаками принципу та механізму дії, характеристик та параметрів представлено на рис. 2.

Процес формування поняття пов’язаний із визначенням зв’язків між його ознаками. Виявимо зв’язки, які утворюються між ознаками призначення (R), будови, складу та структури (S), принципу та механізму дії (D), характеристик та параметрів (H) для поняття “сировина”. Між ознаками R , S , D , H встановлюються функціональні зв’язки. Так, склад сировини визначає її призначення та використання у хімічних технологіях.

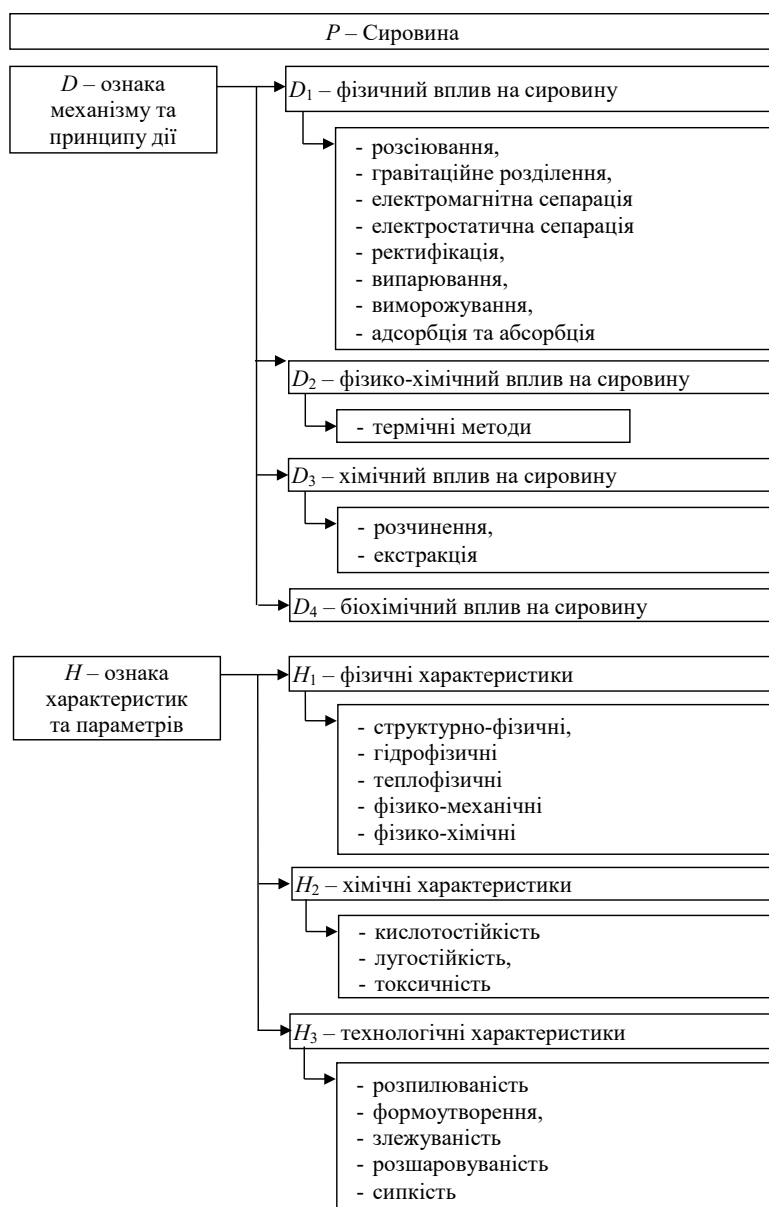


Рис. 2. Концептуальна структура поняття "сировина" за ознаками принципу та механізму дії, характеристик та параметрів

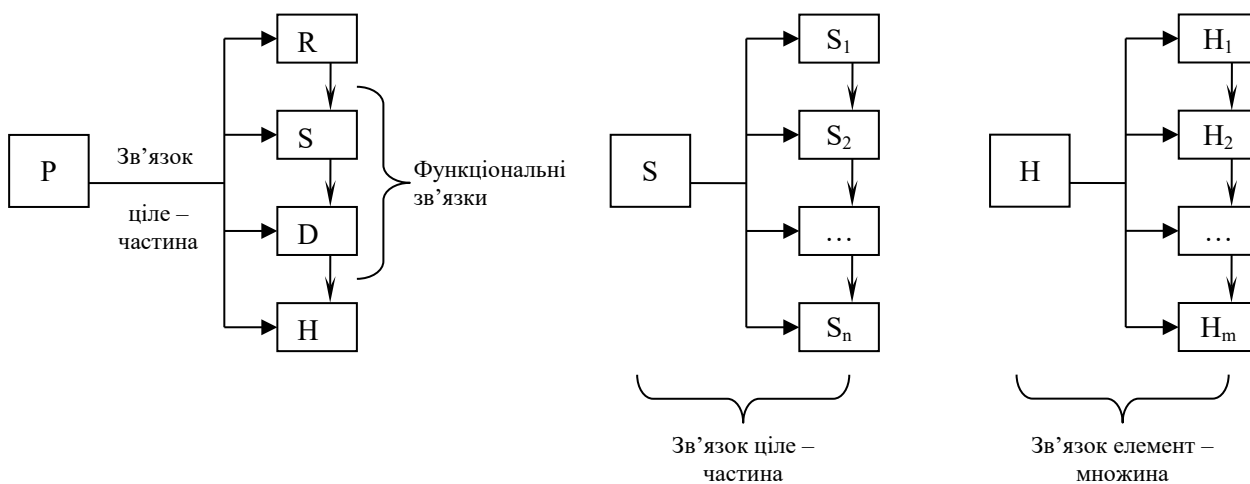


Рис. 3. Типи зв'язків в концептуальній структурі поняття «сировина»

Важливим у хімічних технологіях є розуміння зв'язків між ознаками склад – будова – характеристики та властивості сировини. Так, хімічний склад, наявність визначених хімічних елементів у складі сировини зумовлює її будову та структуру, що, своєю чергою, вказує на властивості сировини.

Структура та будова сировини, характеристики, властивості та параметри зумовлюють принципи та механізми впливу на сировину з метою її обробки та використання у хімічних технологіях.

У підсистемі множини ознак призначення встановлюються родо-видові зв'язки. У підсистемі множини ознак складу між S та елементами S_1, S_2, S_3, S_4 встановлюються зв'язки “частина – ціле”. У підсистемі множини ознак механізму та принципу дії, характеристик та параметрів встановлюються зв'язки “елемент – множина” (рис. 3) [11].

Структурування та визначення типів зв'язків між ознаками поняття створює умови для ефективного засвоєння навчального матеріалу у вигляді цілісної системи, запам'ятовування значних обсягів навчальної інформації та підвищує якість навчання.

Висновки. Отже, встановлено зміст поняття “сировина хімічних технологій”, впровадження якого в процес підготовки майбутніх фахівців хімічних спеціальностей дасть змогу сформувати у студентів сучасні знання, практичні вміння та навички, оволодіти системним і глобальним мисленням, покращити якість навчання.

Перспективами подальших досліджень є розроблення методів навчання студентів хімічних спеціальностей на засадах формування концептуальної структури поняття сировини хімічних технологій.

Використана література:

1. Представлено проект Стратегії розвитку хімічної галузі до 2030 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uteka.ua/ua/publication/news-14-novosti-zakonodatelstva-1-predstavlen-proekt-strategii-razvitiya-ximicheskoy-otrasli-do-2030-goda>.
2. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : [монографія] / М. І. Лазарев. – Харків : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
3. Яворський В. Т. Загальна хімічна технологія : [підручник] / В. Т. Яворський, Т. В. Перекупко, З. О. Знак, Л. В. Савчук. – Львів : Львівська політехніка, 2009. – 552 с.
4. Іванов С. В. Загальна хімічна технологія : [навчально-методичний комплекс] / С. В. Іванов, П. С. Борсук, Н. М. Манчук. – Київ : НАУ, 2008. – 288 с.
5. Методичні вказівки до самостійної роботи “Сировина, вода та енергія в хімічній промисловості” з дисципліни “Загальна хімічна технологія”, призначені для студентів університету всіх спеціальностей денної форми навчання / уклад. : І. В. Скар, А. О. Костинюк, А. А. Чернишов. – Дніпропетровськ : ДВНЗ УДХТУ, 2013. – 34 с.
6. Кутепов А. М. Общая химическая технология / А. М. Кутепов, Т. И. Бондарева, М. Г. Беренгартен и др. – Москва : Высшая школа, 1985. – 448 с.
7. Бесков В. С. Общая химическая технология / В. С. Бесков, В. С. Сафронов и др. – Москва : Химия, 1999. – 472 с.
8. Згуро А. Химические технологии / А. Згуро, Л. Григорьева, С. Чекрызов, И. Бородин. – Таллинн : Ыыхви, 2012. – 376 с.
9. Гончаров А. І. Хімічна технологія. Частина 1 / А. І. Гончаров, І. П. Серед та ін. – Київ : Вища школа, 1979. – 286 с.
10. Гончаров А. І. Хімічна технологія. Частина 2 / А. І. Гончаров, І. П. Серед та ін. – Київ : Вища школа, 1980. – 280 с.
11. Бершадская Е. А. Задания для усвоения связей между понятиями / Е. А. Бершадская, М. Е. Бершадский // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – Вып. 4. – С. 26–32.

References:

1. Predstavleno proekt Stratehii rozvytku khimichnoi haluzi do 2030 roku. Mode of access : <https://uteka.ua/ua/publication/news-14-novosti-zakonodatelstva-1-predstavlen-proekt-strategii-razvitiya-ximicheskoy-otrasli-do-2030-goda>.
2. Lazarev M. I. Polysystemne modeliuvannia zmistu tekhnolohii navchannia zahalnoinzhenernykh dystsyplin : [monohrafiia]. – Kharkiv : Vyd-vo NFaU, 2003. – 356 s.
3. Zahalna khimichna tekhnolohiia : [pidruchnyk] / V. T. Yavorskyi, T. V. Perekupko, Z. O. Znak, L. V. Savchuk. – Lviv : Lvivska politekhnika, 2009. – 552 s.
4. Zahalna khimichna tekhnolohiia : [navch.-metod. kompleks] / S. V. Ivanov, P. S. Borsuk, N. M. Manchuk. – Kyiv : NAU, 2008. – 288 s.
5. Metodychni vkazivky do samostiinoi roboty “Syrovyna, voda ta enerhiia v khimichnii promyslovosti” z dystsypliny “Zahalna khimichna tekhnolohiia” pryznacheni dlia studentiv universytetu vsikh spetsialnostei dennoi formy navchannia / Ukl. : I. V. Sknar, A. O. Kostyniuk, A. A. Chernyshov. – Dnipropetrovsk : DVNZ UDKhTU, 2013. – 34 s.
6. Obschaya himicheskaya tehnologiia / A. M. Kutepov, T. I. Bondareva, M. G. Berengarten i dr. – Moskva : Vysshaya shkola, 1985. – 448 s.
7. Obschaya himicheskaya tehnologiia / V. S. Beskov, V. S. Safronov i dr. – Moskva : Himiya, 1999. – 472 s.
8. Himicheskie tehnologii / A. Zguro, L. Grigoreva, S. Chekryizhov, I. Borodina. – Yyihvi, 2012. – 376 s.
9. Khimichna tekhnolohiia. Chastyna 1 / A. I. Honcharov, I. P. Sereida ta in. – Kyiv : Vyshcha shkola, 1979. – 286 s.
10. Khimichna tekhnolohiia. Chastyna 2 / A. I. Honcharov, I. P. Sereida ta in. – Kyiv : Vyshcha shkola, 1980. – 280 s.
11. Bershadskaya E. A., Bershadskiy M. E. Zadaniya dlya usvoeniya svyazey mezhdu ponyatiyami. // Inovatsionnye projekty i programmy v obrazovanii. – 2011. Vyp. 4. – S. 26–32.

Лазарев Н. И., Лазарева Т.А., Шапошник А. Н. Формирование содержания понятия химического сырья при обучении студентов технических специальностей

В статье рассмотрена актуальная проблема подготовки будущих специалистов для химической отрасли. Выявлено, что для успешной профессиональной деятельности специалисты должны иметь сформированную концептуальную структуру понятий химической технологии, а именно сырья химических технологий. Обосновано и разработано содержание понятия сырья химических технологий. Учтены признаки назначения сырья для химических производств,

состав и строение различных видов сырья, принципы и механизмы воздействия на сырье, а также параметры, свойства и характеристики сырья. Внедрение такого содержания обучения позволит студентам сформировать прочные знания, практические умения и навыки, развивать системное мышление.

Ключевые слова: развитие химической отрасли, профессиональная подготовка специалистов, методика обучения, содержание обучения, понятие, сырье химических технологий.

Lazariev M. I., Lazarieva T. A., Shaposhnyk A. M. Formation of the content of the concept of chemical raw materials for training students of technical specialties

The article deals with the actual problem of training future specialists for the chemical industry. It is revealed that for successful professional activity specialists should have the formed conceptual structure of concepts of chemical technology, namely raw materials of chemical technologies. The content of the concept of raw materials of chemical technologies is substantiated and developed. Features of purpose of raw materials for chemical productions, structure and structure of various types of raw materials, principles and mechanisms of influence on raw materials, and also parameters, properties and characteristics of raw materials are considered. The introduction of such content of training will allow students to form solid knowledge, practical skills, develop systemic thinking.

Key words: development of chemical industry, professional training of specialists, teaching methods, training content, concept, raw materials of chemical technologies.

УДК 37.091.4

Микитюк С. О.

**ЕЛЕМЕНТИ СТОРІТЕЛІНГУ ЯК НАВЧАЛЬНОГО МЕТОДУ
У ПОГЛЯДАХ ПЕДАГОГІВ, ГРОМАДСЬКИХ ДІЯЧІВ МИНУЛОГО**

У статті звертається увага на витoki формування такого сучасного навчального методу, як сторітелінг у процесі освітньої діяльності педагогів і громадських діячів минулого. Так, ще педагоги XIX ст. звертали увагу на необхідність покращення організації навчальної роботи з учнями для свідомого засвоєння ними знань і формування вмінь використати практично, на вміння вчителя збудити душевні емоції учня і спонукати його до навчання. Крім того, підкреслювалась необхідність уміння працювати з аудиторією слухачів: зацікавити їх на початку розповіді, втримати увагу, підвести до логічного завершення, начебто вони самі прийшли до цього висновку. Доведено, що використання педагогічних надбань минулого є міцним і ґрунтовним фундаментом для подальшого вдосконалення, розширення педагогічних можливостей, що сприяє кращому розумінню, сприйняттю і відтворенню навчального матеріалу учнями, студентами.

Ключові слова: сторітелінг, інноваційні методи навчання, емоційне навчання, процес передачі знань, педагогічна техніка, педагогічна майстерність, доступність і простота матеріалу, збагачення промови прикладами.

Протягом століть розповідання історій було ключовим засобом навчання у культурах усього світу. Сьогодні розповіді з освітньою метою застосовуються майже у кожній сфері людської діяльності. За допомогою розказування історій відбувається процес передавання знань на більш високому емоційному рівні.

Мистецтву застосування Storytelling присвячено значну кількість праць європейських та американських учених, які звертаються до сторітелінгу як до інструмента впливу на аудиторію, одного із засобів вдалого менеджменту під час ведення бізнесу й управління великою кампанією.

Так, Аннет Симмонс (Simmons Annette), яка є професійним сторітелером, консультантом із комунікацій, розглядає особливості його застосування у бізнесі, під час управління кампаніями [1]. Необхідність застосування сторітелінгу для лідера кампанії більш ретельно досліджують Стів Деннінг (Steve Denning) та Майкл Усеєм (Michael Useem) [2, 3].

Особливості застосування сторітелінгу як навчального методу досліджували Ди Єндрюс, Томас Д.Халл, Карен ДеМистер (De H.Andrews, Thomas D.Hull. Karen DeMeester) [4].

Метою статті є виявлення витоків формування такого сучасного методу викладання, як сторітелінг, у поглядах педагогів, громадських діячів минулого.

Освітня діяльність передбачає застосування різноманітних інноваційних методів навчання. Одним із таких сучасних способів передавання знань є Storytelling. У перекладі з англійської “story” означає “історія”, а “telling” – розповідати, тобто storytelling – це розповідь історій або мистецтво розповіді та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача.

У сучасних інтернет-ресурсах, джерелах є багато інформації щодо сторітелінгу. Наведемо найбільш значущі серед них.

Сторітелінг є ефективним методом навчання дітей, студентів, бо вони люблять слухати історії більше, ніж доповіді, описи чи визначення, які легше сприймаються (задіяно не лише раціональний бік сприйняття інформації, а й образний). Отже, реалізується принцип доступності навчання.

В історії, що розказується, є герой, який змінюється. Ці зміни відбуваються в процесі боротьби, наполегливої праці, виконання складних завдань тощо.

Історія динамічна. Сучасні діти з кліповим мисленням краще сприйматимуть історію, ніж текст іншого виду.

Історія впливає на почуття дитини, а це підвищує рівень концентрації уваги. Тому всі уважно слухають навчальний матеріал, сприймають його, а потім із легкістю можуть відтворити, проте теж у формі історії. Отже, реалізується принцип міцності знань та емоційного навчання [8].

Але звернемося до витоків формування такого методу, як сторітелінг, визначимо те, чи звертали увагу педагоги, діючи минулого на такі важливі моменти під час викладання як емоційний вплив на аудиторію, зацікавленість слухачів, зовнішній вигляд розповідача.

Витоки необхідності застосування емоційного боку процесу навчання, психологічному обґрунтуванню його ефективності можна знайти ще у педагогічній науці XIX століття. Так, О. В. Духнович, К. Д. Ушинський, С. І. Миропольський категорично засуджували педагогів, які думають, що знання можна “напхати” в голови дітей силою, вони радили організовувати навчальну роботу з учнями так, щоб діти виносили зі школи свідомо засвоєні знання, вміли їх застосувати на практиці.

Про вміння збудити душевні емоції, перетворити їх у яскраве полум'я, яке впливає на виникнення любові до навчання, предмета, про артистизм, повагу до дітей писав В. Г. Короленко, згадуючи свого вчителя мови Авдєєва.

Х. Д. Алчевська звертала увагу на наявність натхнення, на вміння прислуховуватися до душі дитини не розумом, а серцем. “Простота, щедрість, теплота, свіжість, жвавість у процесі передання знань здатні діяти безпосередньо на почуття, уяву учнів”, – визначалося на учительському з'їзді у Орлі 9 липня 1862 р. [5, с. 77–78]. Емоційному стану вчителя й учнів у навчальному процесі приділялась увага і на сторінках журналів “Основа”, “Педагогічний вісник”, “Шкільний огляд”. “Викладачі недостатньо вивчають душевні пориви учнів, не звертають уваги ні на естетичні почуття, ні на спеціальні та інші почуття, за допомогою яких можливо не тільки впливати на пам'ять, а й полегшувати всю інтелектуальну роботу... Деякі вчителі пригноблюють позитивні емоції в процесі навчання в ім'я дисципліни, але кому вона потрібна, така дисципліна?”, – запитує педагог Г. Соколов [5, с. 81].

Так, емоційний складник під час навчання був важливим елементом діяльності педагогів XIX століття й активно обговорювався у педагогічних виданнях того часу.

Серед вимог до вчителя, до його розповіді було важливим і вміння володіти словом, будувати спілкування з учнями на базі гуманності. Потяг до знань, виховання моральних якостей набагато швидше формуються у навчальному процесі, якщо вчитель використовує влучне слово і як виховний інструмент, і як засіб навчання. “Люб'язне”, “щире” слово вчителя відверне дитину від злого, як уважали українські педагоги. “Я слухав просто, щире, живе слово людини, – згадував С. І. Миропольський про Стефана Любицького, викладача Закону Божого, – яка вчила слухачок важливого вмінню бути добрими, служити ближньому щиро, заради самого добра. Зі своїх спостережень за викладанням Закону божого у школах я переконався, що найбільш близькі до мети ті викладачі, які ведуть свою справу просто, без хитрощів і методичних тонкощів, але живим словом переконання діють на серце слухачів; С. Любицький викладав саме в цьому дусі” (див.: Школа и общество. Частная Харьковская женская воскресная школа. – Спб: Тип. И. Н. Скороходова, 1892. – С. 14) [6, с. 54].

У “Доповіді ревізійної комісії про внутрішню організацію школи товариства грамотності” (1879 р.) зазначається, що на уроці пояснювального читання вчителька А. К. Олдорівська не володіла увагою всіх учнів, була розгнівана, робила постійно дорікання, “жовчні зауваження”. Комісія зробила висновки: “Потрібно навчати дітей терпляче, вчителька повинна з повним спокоєм ставитися до неухвальної і розсіяності. Запальність, гарячість та крик відновлюють тишу і збуджують увагу лише на декілька хвилин, за якими ще більше буде гомону, безладдя. Перша умова порядку – спокій і холоднокровність...” [5, ДООА Харкова, ф. 200, оп. 1, од. зб. арк. 50, 51].

Як бачимо, формувалася думка про вміння вчителя володіти своїм настроєм, почуттями, з одного боку, а з іншого – широко використовувати емоції у навчанні.

Важливими діями (етапами) передачі інформації педагоги минулого, громадські діячі вважали, по-перше, необхідність завоювати увагу слухачів, по-друге, утримати її до кінця розповіді (промови), по-третє, “донести її до серця” [6, с. 231–237]. Як приклад, можна навести положення з “Порад лекторам” відомого громадського діяча, лектора А. Ф. Коні, який зазначав, що завоювати увагу слухачів – перший відповідальний момент у мові лектора – найскладніша справа. Увага всіх (дитини, інтелігента, ученого) викликається просто цікавою розповіддю про те, що є близьким кожному або тим, за що переживав або зазнав кожний. Так, перші слова лектора мали бути надзвичайно простими, доступними, зрозумілими і цікавими кожному (повинні відволікти, зачепити увагу). Таких “гачків”, що зачіпають, може бути багато: що-небудь з життя, несподіване, парадокс, дивність, може, яка здається “ні до діла, ні до жести”, але насправді пов'язана зі всією розповіддю (промовою), це може бути несподіване запитання. Більшість людей зайняті пустим базіканням або легкими думками, тому привернути увагу на свою сторону завжди можна і необхідно. Така робота є творчою і залежить від змісту самої розповіді [6, с. 231–237].

Другим важливим завданням лектора є утримання уваги аудиторії. Якщо ви завоювали увагу вступом, то треба зберігати її, інакше припинять слухати, почнеться рух і з'явиться байдужість до слів лектора, яка вбиває будь-яке бажання продовжувати розповідь. Утримати увагу можна стислістю, швидким рухом мови, короткими освіжальними відступами.

Так, стислість мови полягає не лише у точності часу. Лекція може продовжуватися годину і бути стислою, але і за 10 хвилинах вона може здаватися довгою і стомлювальною. Стислість – відсутність зайвого, того, що не стосується змісту, те, що є “водянистим і засміченим”. Мова має бути економною і пружною. Усе неважливе можна викинути тоді і буде стислість. Треба робити так, щоб слів було порівняно небагато, а думок, почуттів, емоцій – достатньо.

Швидкий рух мови зобов'язує лектора не затримувати увагу на підходах до нових частин (нових питань – моментів) мови.

Потім – закріплення прикладами. Короткі освіжальні відступи потрібні у тривалій за часом розповіді (година або більше), коли можна припустити, що увага слухачів могла стомитися. Стомлена увага – неувага. Відступи мають бути легкими, навіть комічного характеру, а також бути пов'язаними зі змістом цієї промови. У короткій промові можна обійтися без відступів, адже увага може зберігатися гарною якістю самої розповіді [6, с. 231–237, додаток].

Кінець лекції має завершити її, тобто зв'язати з початком. Кінець – розв'язка всієї розповіді (як у музиці кінцевий акорд – розв'язка попереднього; хто має музичне чуття, той завжди може сказати, не знаючи п'єси, лише за кінцевим акордом, що п'єса скінчилася); кінець має бути таким, щоб слухачі відчули, що далі говорити нічого.

Крім того, вищеназвані елементи розповіді можна доповнити положеннями А. Симмонс, яка підкреслює, що, розказуючи історію, слухачі не лише мають відчувати, що це її завершення, а й самі прийти до необхідного висновку [1].

Слід звернути увагу, що відступи або приклади, які використовуються у розповіді, можуть бути з особистого життя людини, вони не завжди є позитивними, бо справжня сила не у досконалості, а у розумінні власної обмеженості. Слухач одразу розуміє, що кожний, хто розказує, помилившись, здатен визнати свої помилки і недоліки, це означає, що у складних ситуаціях він не буде ховатися за запереченням очевидності, а буде намагатися виправити ситуацію [1].

Важливим фактором під час розказування історій є сама особистість сторітелера. Так, А. Симмонс підкреслює, що важливими є особливості усної мови під час розповіді: жести (добавляють сенсу до історії, підкреслюють основну ідею), вираз обличчя (передають емоційний зміст), мова тіла. Те, що у педагогічній науці називається педагогічною технікою, що є одним із головних складників успішної творчої роботи учителя, його майстерності.

Так, ще А. С. Макаренко та В. О. Сухомлинський значну увагу приділяли педагогічній техніці і її взаємозв'язку з майстерністю вчителя-вихователя. “Я на досвіді переконався, – писав А. С. Макаренко, – що вирішує питання майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації... Такі “дрібниці” стали вирішальними: як стояти, як піднятися зі стільця, із-за столу, як підвищити голос, посміхнутися, як подивитися. Мистецтво постановки голосу, мистецтво тону, погляду, повороту – усе це потрібно і без цього не може бути хорошего виховання...” “Я зробився справжнім майстром лише тоді, коли навчився говорити “іди сюди” з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у виразі обличчя, постановці фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде чи не відчужує того, що потрібно” [5, с. 56–57].

Згідно з педагогічними дослідженнями Н. П. Волкової, педагогічна техніка передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога:

- високу культуру мовлення, здатність володіння мімікою, пантомімікою, жестами;
- уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом;
- уміння керуватися основами психотехніки;
- здатність до “бачення” внутрішнього стану вихованців і адекватного впливу на них [7, с. 419].

Уміння використовувати жести вважалося одним із засобів утримання уваги слухачів. “Жести пожвавлюють мову, але ними слід користуватися обережно. Виразний жест (піднята рука, стиснутий кулак, різкий і швидкий рух) повинні відповідати змісту і значенню певної фрази або окремого слова (жест діє спільно з тоном, подвоюючи силу мови). Надто часті, одноманітні метушні рухи, різкий рух рук неприємні, набридають і дратують” [6, с. 231–237].

Цікавими є поради лекторам щодо одягу А. Ф. Коні: “Слід одягатися просто і пристойно. У костюмі не має бути нічого примхливого і кричущого (різкий колір, незвичайний фасон); брудний, неохайний костюм викликає неприємне враження. Це важливо пам'ятати, бо психічна дія на публіку починається до промови, з моменту появи лектора перед аудиторією” [6, с. 231–237].

Таким чином, громадські діячі, педагоги минулого заклали основи використання такого сучасного методу викладання, як сторітелінг, який застосовується і в інших сферах життєдіяльності і може активно впливати на аудиторію слухачів через емоційне сприйняття історії, серед них є, по-перше, емоційний вплив на учнів, уміння збудити душевні емоції, що значно покращує сприйняття навчального матеріалу, підкреслювали педагоги XIX століття О. В. Духнович, К. Д. Ушинський, С. І. Миропольський. По-друге, зверталася увага на те, що розповідь педагога – це процес, який складається з окремих дій, етапів, послідовність яких є необхідною і логічною, а слухачі прослухавши її можуть прийти до необхідних висновків, розуміння значущості у практичній реалізації засвоєних знань (А. Ф. Коні).

По-третє, важливим у розказуванні є особистість педагога і педагогічна техніка, якою він володіє: жести, вираз обличчя, мова тіла, бо це сприяє утриманню уваги і її концентрації у потрібних моментах (А. С. Мака-

ренко, В. О. Сухомлинський). Отож, сучасний метод викладання виник не спонтанно, а має ґрунтовні, міцні теоретичні засади, які сформувалися в процесі освітньої діяльності і є надбанням педагогічного досвіду відомих педагогів і громадських діячів минулого, який продовжують використовувати, вивчати і розширювати його навчальні можливості.

Використана література:

1. Симмонс Аннет Сторителлінг. Как использовать силу историй // Аннет Симмонс Сторителлінг. Как использовать силу историй. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://2brilliant.ru/wp-content/uploads/2015/04/A-Simmons-Storitelling.pdf>.
2. Steve Denning, The Secret Language of Leadership: How Leaders Inspire Action Through Narrative (Jossey-Bass, October 2007) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stevedenning.com/Books/secret-language-of-leadership.aspx>
3. Michael Useem Leading Up: How to Lead Your Boss So You Both Win [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.thriftbooks.com/a/michael-useem/202141/>
4. Dee H. Andrews, Thomas D. Hull and Karen De Meester (Research Perspectives), 2010 Storytelling as an Instructional Method. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.sensepublishers.com/media/983-storytelling-as-an-instructional-method.pdf>.
5. Микитюк В.О. Формування професійно-педагогічної майстерності викладачів вищих освітніх закладів Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Харків, 2004. – 185 с.
6. Микитюк С.О. Організаційно-педагогічні умови викладання правових дисциплін у вищих навчальних закладах України другої половини XIX – початку XX століття : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Харків, 2007. – 185 с.
7. Волкова Н.П. Педагогіка // Н.П. Волкова Педагогіка: Навчальний посібник. – Вид. 2-ге, перероблене, доповнене. – Київ : “Академвидав”. – 2007. – 616 с.
8. Сторителлінг як метод навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://creativeschool.com.ua/storytelling/>.

References:

1. Symmons Annet Storytelling. Kak yspolzovat' sylu ystoryj // Annet Symmons Storytelling. Kak yspolzovat' sylu ystoryj. - [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu : <https://2brilliant.ru/wp-content/uploads/2015/04/A-Simmons-Storitelling.pdf>.
2. Steve Denning, The Secret Language of Leadership: How Leaders Inspire Action Through Narrative (Jossey-Bass, October 2007). [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.stevedenning.com/Books/secret-language-of-leadership.aspx>
3. Michael Useem Leading Up: How to Lead Your Boss So You Both Win [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.thriftbooks.com/a/michael-useem/202141/>
4. Dee H. Andrews, Thomas D. Hull and Karen De Meester (Research Perspectives), 2010 Storytelling as an Instructional Method. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.sensepublishers.com/media/983-storytelling-as-an-instructional-method.pdf>.
5. Mykytiuk V.O. Formuvannya profesijno-pedagogichnoyi majsternosti vykladachiv vyshhyx osvitnix zakladiv Slobozhanshhy'ny' drugoyi polovy'ny' XIX – pochatku XX stolittya: Dys...kand.ped.nauk: 13.00.01. – X., 2004. – 185 s.
6. Mykytiuk S.O. Organizacijno-pedagogichni umovy' vykladannya pravovyx dyscyplin u vyshhyx navchalnyx zakladax Ukrayiny' drugoyi polovyny' XIX – pochatku XX stolittya: Dys...kand.ped.nauk: 13.00.01. – X., 2007. – 185 s.
7. Volkova N.P. Pedagogika // N.P.Volkova Pedagogika: Navchal'ny'j posibny'k. Vyd. 2-ge, pereroblene, dopovnene. – Kyiv: “Akademvydav”. -2007. – 616 s.
8. Storitelling yak metod navchannya [Elektronny'j resurs]. – Rezhym dostupu : <http://creativeschool.com.ua/storytelling/>.

Микитюк С. О. Элементы сторителлинга как учебного метода во взглядах педагогов, общественных деятелей прошлого

В статье обращается внимание на истоки формирования современного учебного метода как сторителлинг в процессе образовательной деятельности педагогов и общественных деятелей прошлого. Так, педагоги XIX в. обращали внимание на необходимость улучшения организации учебной работы с учениками для сознательного усвоения ими знаний и формирования умений использовать их практически; на умение учителя воздействовать на душевные эмоции ученика и вызвать желание учиться. Кроме того, подчеркивалась необходимость умения работать с аудиторией слушателей: заинтересовать их вначале рассказа, удержать внимание, подвести к логическому завершению, как будто это они сами пришли к такому выводу. Доказано, что использование педагогического достояния прошлого есть крепким и основательным фундаментом для дальнейшего усовершенствования, расширения педагогических возможностей и содействует лучшему пониманию, восприятию и воспроизведению учебного материала школьниками, студентами.

Ключевые слова: сторителлинг, инновационные методы обучения, эмоциональное обучение, процесс передачи знаний, педагогическая техника, педагогическое мастерство, доступность и простота материала, обогащение речи примерами.

Mykytiuk S. O. Elements of Storytelling as a teaching method in the views of teachers, public figures of the past

The article draws attention to the origins of the formation of storytelling as a modern educational method in the educational process of educators and public figures of the past. So, educators of the XIX century paid attention to the necessity of improvements in the organization of educational work with students for their conscious learning and creation of skills to use them in a practical way; to the ability of the teacher to affect students' mental emotions and make them learn. In addition, the need of the ability to work with audience was emphasized: to catch their interest at the beginning of the story, to hold attention and finally to bring to a logical conclusion as if they came to this conclusion themselves.

It is proved that the usage of the pedagogical heritage of the past is a strong and solid foundation for further improvement, expansion of pedagogical capabilities and it contributes to better understanding, perception and reproduction of the educational material by schoolchildren and students.

Key words: storytelling, innovative teaching methods, emotional training, process of knowledge transference, pedagogical technique, pedagogical mastery, availability and simplicity of the material, enrichment of speech examples.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З КЛІЄНТАМИ

Статтю присвячено аналізу ефективних форм і методів роботи з клієнтами в банківських установах та формуванню в студентів банківської справи навичок культури обслуговування клієнтів у банку. Визначено, що для формування у студентів банківської справи навичок культури обслуговування клієнтів у банку необхідна спеціальна професійна підготовка в закладі вищої освіти та формування мотивації щодо розвитку навичок ефективної праці в сфері сервісу. Виявлено, що для опанування професії банківського робітника мало лише володіти системою проведення банківських операцій та інформаційними технологіями, потрібно ще вміти культурно та толерантно обслуговувати споживача банківських послуг. Під час дослідження було виявлено, що, по-перше, для компетентної та ефективної роботи з клієнтами в банківській установі має бути утворена клієнтоорієнтована корпоративна культура, по-друге, для якісного обслуговування в банківському бізнесі потрібно дотримуватись певних критеріїв.

Ключові слова: професійна культура, рівень обслуговування клієнта, користувач банківських послуг, банківські установи.

Банківська система є однією з невід'ємних структур ринкової економіки. Велика кількість банків сприяє конкуренції між ними. Для клієнта стає актуальним те, який банк він обирає. Сучасний споживач звертає увагу не тільки на солідний бренд приміщень, зручне територіальне розміщення, вигідні пропозиції та умови, але і на якісне обслуговування. Щоб задовольнити потреби клієнтів, потрібно не тільки формувати конкурентноспроможні депозитні ставки й відсотки по кредитах, але й розвивати систему сервісу. Керівники фінансових структур зацікавлені приймати на роботу фахівців, які мають високий рівень професійної культури. Тому студенти банківської справи мають почати формувати в собі високі професійні якості ще під час навчання в закладі вищої освіти.

Проблемі формування навичок культури обслуговування клієнтів у банку присвячено декілька робіт науковців економічної галузі: В. Вовк досліджувала особливості формування корпоративної культури банку; І. Семенча розробляла підходи до складання методик оцінки стану якості обслуговування клієнтів банку; В. Токарчук аналізувала основні компоненти, що забезпечують якісне обслуговування клієнтів банків; Д. Завадська досліджувала якість обслуговування клієнтів у банках України.

Мета статті полягає в аналізі основних компонентів якісного обслуговування клієнтів у банківському бізнесі та розкритті умов формування у студентів банківської справи навичок культурного обслуговування клієнтів банку.

Одним зі складників професійної культури фахівців банківської справи є культура обслуговування клієнтів у банку. Володіння цим складником забезпечує реалізацію професійної компетентності в процесі надання банківських послуг та сприяє професійному та особистісному зростанню фахівця, впорядковує його комунікативні знання та етичні цінності, вдосконалює його професійну майстерність. Для ефективного розвитку цих якостей у студентів банківської справи необхідно створити педагогічні умови в навчальному процесі, які вміщують використання найбільш доцільних дидактичних форм, методів та засобів роботи. Так, потрібно формувати у студентів мотивацію до опанування професійної культури фахівця банківської справи та бажання отримувати знання про сутність своєї професії. Також важливо виховувати духовно-моральні цінності, норми професійної поведінки та важливі професійні якості.

Кожен банк хоче отримати кваліфікованого та компетентного співробітника, який уміє будувати гармонійні відносини як у колективі, так і з клієнтами, який є активним та ініціативним, прагне до особистого вдосконалення та зацікавлений у високих результатах своєї роботи. Ці характеристики необхідно починати формувати у студента ще під час навчання в закладі вищої освіти в процесі вивчення фахових дисциплін та протягом проходження різних видів практики в банку.

Студент має усвідомити, що, крім високого професійного рівня, він мусить мати розвинуті професійно важливі якості особистості (самовладання, емоційну стійкість, комунікативність, дисциплінованість та ін.), а також володіти елементами культури обслуговування клієнтів (увічливість, доброзичливість, володіння фаховою термінологією, коректність, делікатність, тактовність). Зважаючи на високу конкуренцію на ринку банківських послуг, кожен банк декларує орієнтацію на потреби клієнта. Для того, щоб банк забезпечував високий рівень задоволеності клієнта та швидко реагував на запити клієнта, робота в банку має бути побудована належним чином. Внутрішні елементи (структура, культура, організація роботи) мають бути спрямовані на доставку реальної споживчої цінності. Беручи до уваги запити сучасного споживача банківських послуг, слід створити орієнтовану на клієнта корпоративну культуру [1].

Корпоративна культура вміщує визнані в організації цінності, стандарти управління, політику щодо персоналу, правила поведінки, соціальні, комунікативні та моральні норми, корпоративну стилістику тощо. Ці правила визначають поведінку кожного співробітника. Орієнтація банків на клієнтів вимагає забезпечення відповідного рівня обслуговування, що зумовлене рівнем професіоналізму та компетенції його працівників.

Рівень корпоративної культури банку можна оцінити за такими показниками, як: 1) ефективне маркетингове забезпечення банківської діяльності; 2) наявність у банку вибору зручних для клієнта технологій проведення банківських операцій; 3) наявність кваліфікованого персоналу та ефективної системи управління персоналом; 4) використання інформаційних технологій та високий рівень автоматизації банківських процесів [2].

Орієнтована на клієнта корпоративна культура – це здатність компанії отримувати стійкий бізнес-результат за рахунок більш повного задоволення потреб вигідних клієнтів.

Але клієнтоорієнтованість має бути сфокусована не тільки на зовнішніх клієнтів, але і на персонал.

Клієнтоорієнтованість персоналу забезпечується: 1) на стадії найму: прийом співробітників, які через свої індивідуальні особливості, мотивовані на обслуговування клієнтів; 2) на стадії мотивації: вивчення потреб персоналу, узгодження потреб співробітників з цінностями та стратегічними цілями компанії; розробка системи стимулювання, що відповідає цим потребам, залучення в роботу та наділення повноваженнями співробітників; 3) на стадії оцінки і винагороди: вміле поєднання жорстких і м'яких систем винагороди.

Для ефективної роботи з клієнтом банк має дотримуватись таких правил: 1) у кожному клієнті бачити особистість; 2) орієнтуватися на стратегію довгочасної цінності клієнта; 3) надавати послуги, що містять функціональні та економічні вигоди; 4) керувати враженням та споживчим досвідом клієнта, прагнучи підвищити його задоволеність наданими послугами банку; 5) будувати індивідуальні комунікації з клієнтом [1].

Якість банківських послуг суттєво залежить від процесу порівняння клієнтом своїх очікувань до споживання послуги з безпосереднім сприйняттям якості під час і після її споживання. Сприйняття якості банківських послуг клієнтом під час її споживання в процесі обслуговування відбувається у двох аспектах:

- 1) технологічному (що клієнт отримує від банківської послуги);
- 2) функціональному (як клієнт отримує банківську послугу) [3].

Якщо потреби та очікування клієнта повністю задоволені або навіть перевищені після відвідування банку, то це визначають як якісне обслуговування клієнта. Можна виділити декілька компонентів якісного обслуговування клієнтів у банківському бізнесі:

1) місткість та адресність банківських послуг. Банк має надати таку кількість “банківського продукту”, який відповідає кількості груп споживачів, що мають однотипні потреби та поведінкові реакції на продукт. Асортимент “банківського продукту” для кожної групи споживачів має бути максимально адаптованим до потреб клієнта. Уведення стандартного асортименту для кожної групи клієнтів потребує високого рівня технологічності банку та кваліфікації співробітників;

2) якість послуг (оптимальні для клієнта технологія і тривалість самого процесу послуги). Якість банківських послуг залежить від:

- а) рівня оптимізації та структуризації бізнес-процесів і процедур усередині самого банку;
- б) якості електронних технологій, що їх використовує банк;
- в) рівня кваліфікації та потужності підрозділу IT у банку;
- г) кваліфікації персоналу.

Для того, щоб банк мав переваги перед іншими банками, компонент якості послуг має бути на високому рівні. Саме тому співробітник банку може вимагати від клієнта мінімальну кількість документів (за наявності інформації в інформаційній базі даних) та намагатися досягати мінімальної тривалості самого процесу надання послуг без втрати якості;

3) кваліфікація і толерантність персоналу. Рівень обслуговування клієнтів є одним із найважливіших факторів, який впливає на вибір клієнтом того чи іншого банку. Сучасний користувач банківських послуг потребує культурного обслуговування, ввічливості, дружелюбності, уваги під час зустрічі та комунікації, здатності персоналу працювати із запереченнями та рекламаціями, гнучкості у формуванні комерційної позиції [3];

4) рівень персоналізації обслуговування.

Цей компонент, пов'язаний з емоційними потребами клієнта, має бути єдиним у своєму роді, бути одразу поміченим та отримати максимально можливу толерантність і конфіденційність у спілкуванні з персоналом банку. Зазначені потреби клієнтів банку можна задовольнити, якщо правильно розташувати робочі місця в операційних залах, комфортабельні місця для очікування клієнтів, забезпечити толерантні процедури управління чергою;

- 5) зручність місця розташування установ банку;
- 6) упізнаваний зовнішній і зручний для клієнта внутрішній стиль (дизайн) установ банку;
- 7) зручний для клієнтів графік роботи установ банку;
- 8) оптимальне наповнення та розміщення інформації у фронт-офісах (стіни, стенди, робочі місця тощо);
- 9) фірмовий зовнішній вигляд персоналу установ банку.

Важливу роль має зовнішній вид персоналу. Зовнішній вид персоналу – це обличчя банку, тому персонал має дотримуватись корпоративного стилю одягу банківської установи. Як стверджують соціальні психологи, повна або часткова уніформа у будь-яких її проявах сприяє більшій психологічній довірі клієнта та задоволенню його очікувань. Але співробітники банківської установи мають дотримуватись не тільки певного стилю одягу, але й емоційних норм етикету, тобто під час роботи з клієнтом не мати поганого настрою [4];

- 10) доступна і зручна для клієнтів система звернень (скарг).

Цей компонент також сприяє якісному обслуговуванню клієнтів. Така можливість, надана самим банком, свідчить про його партнерське ставлення до клієнтів, ніж гучні декларації про повагу до клієнтів [5].

Висновки. Результати проведеного в роботі дослідження дозволяють нам зробити висновки, що сьогодні для клієнтів будь-якого банку важливе не тільки впровадження ефективної системи проведення банківських операцій, використання інформаційних технологій та високий рівень автоматизації банківських процесів, але й ставлення працівників банку до них, а також створення зручних умов щодо процесу обслуговування клієнта. Тому в подальшому успіх отримають ті банківські установи, які будуть не тільки розширювати спектр продуктів і послуг, але й підвищувати якість процесу надання шляхом упровадження інформаційних та маркетингових технологій та підбору і навчання співробітників, які мають психологічні здібності працювати у сфері обслуговування споживача. Тому протягом навчання в закладі вищої освіти економічного профілю студенти банківської справи мають отримати такі знання та навички, які допоможуть їм легко адаптуватися на робочому місці в банківській установі та проявити всі свої професійні навички, зокрема професійного спілкування з клієнтами. Для здійснення професійного спілкування мають бути розвинені навички фахової мови (вільне володіння фаховими термінами українською та англійською мовами), навички взаємодії з людьми (керувати персоналом та домовлятися з клієнтами), вміння приймати рішення та вести переговори, вміння формувати власну думку, емоційний інтелект та гнучкість розуму. Ці вміння та навички мають бути сформовані цілеспрямовано під час здобуття фахової освіти. Для реалізації цих компетентностей у закладі вищої освіти економічної галузі пропонуються такі навчальні дисципліни, як “Етика, психологія та навички ділового спілкування”, “Комунікація у професійній діяльності”, “Міжкультурна комунікація в міжнародному бізнесі”, “Комунікації в освітній діяльності”, “Управління людськими ресурсами”. Але натеper в освітньому процесі не завжди приділяють достатньо уваги розвитку навичок професійного спілкування з клієнтами в банку, тому потрібно розширити зміст відповідних навчальних дисциплін або додати нові дисципліни, які могли би цілеспрямовано розвивати ці навички.

Використана література:

1. Клієнтоорієнтована компанія – погляд зсередини: культура, здібності, структура. – Режим доступу : https://stud.com.ua/81422/marketing/kliyentooriyentovana_kompaniya_poglyad_zseredini_kultura_zdibnosti_struktura (дата звернення 13.01.2019)
2. Вовк В. Я. Особливості формування корпоративної культури банку. – Режим доступу : eprints.kname.edu.ua/30582/1/5.pdf (дата звернення 13.01.2019)
3. Завадська Д. В. Дослідження якості обслуговування в банках України. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/35_FPN_2014/Economics/1_180170.doc.htm (дата звернення 14.01.2019)
4. Дрес-код для банкіра. – Режим доступу : <https://delo.ua/economyandpoliticsinukraine/dress-kod-dlja-bankira-136974/> (дата звернення 16.01.2019)
5. Токарчук В. В. Основні компоненти системи якісного обслуговування клієнтів банків. – Режим доступу : https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj_9bPp2PDfAhXIposKHxo0BJ0QFjABegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fekmair.ukma.edu.ua%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F2257%2FTokarchuk_Osnovni_komponenty_systemy.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&usg=AOvVaw1BbomPRtipUhXvTSfqW1mS (дата звернення 16.01.2019)

References:

1. Klientoorientovana kompania – pogliad zseredyny: kultura, zdibnosti, struktura [Client-oriented company – a view from the inside: culture, abilities, structure]. URL: https://stud.com.ua/81422/marketing/kliyentooriyentovana_kompaniya_poglyad_zseredini_kultura_zdibnosti_struktura (Appointment Date 13.01.2019)
2. Vovk V. Ya. Osoblyvosti formuvannia korporativnoi kultury banku [Features of forming a corporate culture of the bank]. – Режим доступу : eprints.kname.edu.ua/30582/1/5.pdf (application date 13.01.2019)
3. Zavadskaya D.V. Doslidjennia yakosti obslugovuvannia v bankah Ukrainy [Investigation of quality of service in banks Ukrainy]. URL: http://www.rusnauka.com/35_FPN_2014/Economics/1_180170.doc.htm (Appointment Date 14.01.2019)
4. Dres kod dlja bankira [Dress code for a banker]. URL: <https://delo.ua/economyandpoliticsinukraine/dress-kod-dlja-bankira-136974/> (application date 16.01.2019)
5. Tokarchuk V.V. Osnovni komponenty systemy yakisnogo obslugovuvania klientiv banku [The main components of the system of quality customer service of banks]. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&reser=c&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj_9bPp2PDfAhXIposKHxo0BJ0QFjABegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fekmair.ukma.edu.ua%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F2257%2FTokarchuk_Osnovni_komponenty_systemy.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&usg=AOvVaw1BbomPRtipUhXvTSfqW1mS (conversion date 16.01.2019)

Михайлюк Н. В. Особенности подготовки будущих специалистов банковского дела к профессиональному взаимодействию с клиентами

Статья посвящена анализу эффективных форм и методов работы с клиентами в банковских учреждениях и формированию у студентов банковского дела навыков культуры обслуживания клиентов в банке. Определено, что для формирования у студентов банковского дела навыков культуры обслуживания клиентов в банке необходима специальная профессиональная подготовка в учреждениях высшего образования и формирования мотивации по развитию навыков эффективной работы в сфере сервиса. Выявлено, что для освоения профессии банковского работника мало только владеть системой проведения банковских операций и информационными технологиями, нужно еще уметь культурно

и толерантно обслуживать потребителя банковских услуг. В ходе исследования было выявлено, что, во-первых, для компетентной и эффективной работы с клиентами в банковском учреждении должна быть создана клиентоориентированная корпоративная культура, во-вторых, для качественного обслуживания в банковском бизнесе нужно придерживаться определенных критериев.

Ключевые слова: профессиональная культура, уровень обслуживания клиента, пользователь банковских услуг, банковские учреждения.

Mikhailuk N. V. Features of preparation of future specialists of banking business to personal interaction with clients

The article is devoted to the analysis of effective forms and methods of working with clients in banking institutions and the development of banking skills in banking students' students. It has been determined that in order to develop the skills of customer service culture in a bank, students need special professional training in higher education institutions and the formation of motivation to develop effective work skills in the service sector. It has been found that in order to master the profession of a bank employee, it is not enough just to have a banking system and information technologies, you also need to be able to serve the consumer of banking services culturally and tolerantly. The study found that, firstly, a client-oriented corporate culture should be created for competent and efficient work with clients in a banking institution, and secondly, for qualitative service in the banking business, certain criteria must be adhered to.

Key words: professional culture, level of customer service, user of banking services, banking institutions.

УДК 378.183

Овчарова Л. М.

**ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ**

У статті надається аналіз соціальних чинників формування соціальної активності студентської молоді та виявлення впливу волонтерської діяльності на цей процес. Проаналізовано проблему формування соціальної активності студентської молоді в умовах реформування українського суспільства, розглянуто критерії соціальної активності, значення соціальної активності для подальшого розвитку суспільства та професійного становлення студентів. Досліджено поняття волонтерства як сегмента громадянського суспільства, основні напрями волонтерської діяльності у сучасній Україні, вплив бойових дій на Сході країни на розвиток волонтерства. Обґрунтовується теза про діалектичний зв'язок соціальної активності та участі студентів у волонтерській діяльності, де волонтерська діяльність розглядається як прояв соціальної активності і як чинник її формування. Наведено приклад діяльності вищого навчального закладу щодо залучення студентів до волонтерської практики як важливого чинника формування соціальної активності студентів.

Ключові слова: соціальна активність, критерії активності, альтруїзм, волонтерська діяльність, студенти, професійне становлення, самореалізація, самоактуалізація.

В умовах розвитку незалежної української держави, утвердження принципів демократії, радикальних соціально-економічних перетворень гостро постає питання про формування соціально активної особистості, свідомої, творчої, здатної до плідної праці в різних сферах суспільного життя. Водночас соціальна практика свідчить про соціальну пасивність і навіть апатію суспільства, що викликані розчаруванням населення в результатах дії влади з управління державою, знецінюванням ідей Майдану та зростанням прірви між владою та суспільством. Такі негативні тенденції в житті українського суспільства, як падіння рівня життя більшості населення, низька соціальна захищеність вразливих верств, невизначеність подальшого розвитку політичної системи призводять до явища масової еміграції громадян на заробітки або й на постійне проживання до інших країн. На жаль, сусіди України користуються ситуацією у своїх інтересах, пропонуючи українцям, особливо молоді, умови праці та освіти за європейськими стандартами. Через деякий час суспільство стикнеться з проблемою нестачі людських ресурсів, що мають необхідний для трудової діяльності освітній та професійно-кваліфікаційний рівень, фізичний розвиток і стан здоров'я. Подолання вказаної тенденції потребує вирішення багатьох політичних, соціально-економічних, соціокультурних проблем. Однією з найважливіших, на наш погляд, є формування соціальної активності студентської молоді.

Подальший цивілізаційний прогрес вимагає формування активної, соціально мобільної, високопрофесійної, здатної адаптуватися в складних ситуаціях, самостійної в прийнятті рішень, відповідальної особистості, якій властиві особливості, визначені реаліями глобалізованого світу.

Важливу роль у підготовці такої людини виконує вищий навчальний заклад, де формується майбутнє нації, її суспільний та культурний генофонд. Для досягнення мети формування соціально компетентної особистості зміст, форми та методи роботи в навчальному закладі мають бути соціально зумовленими.

У Декларації “Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні”, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про волонтерську діяльність”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, “Про соціальну роботу із сім’ями, дітьми та молоддю”, у Концепції національного виховання та інших документах провідними є принципи забезпечення сприятливих умов соціалізації студентської молоді у вищих навчальних закладах.

Дослідженню соціальної активності присвячено праці зарубіжних та українських психологів, зокрема М. Левицької, Б. Левенштайн, Е. Шофер, Г. Хім’як, Й. Дращевіча та ін. Різним аспектам формування соціальної активності присвячено дослідження В. Максимової, В. Радіонова, І. Філіпової, Г. Щукіної, Н. Остапенко, В. Петрової, Е. Тіневої. Дослідження щодо розвитку соціальних якостей студентства відображено в працях А. Мазуренко, С. Шашенко. Питання взаємозв’язку ціннісних орієнтацій із формуванням соціальної активності особистості вивчали Н. Антонов, Л. Архангельський

Досвід волонтерської роботи у вітчизняних центрах соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді описаний у роботах О. Кузьменка, Н. Романової, С. Толстоухової. Проте вважаємо, що статус міста, що знаходиться на лінії проведення Операції Об’єднаних Сил, яким є Маріуполь, надає особливості процесу формування соціальної активності студентської молоді та потребує додаткового осмислення на рівні теорії та практики.

Мета дослідження – аналіз соціальних чинників формування соціальної активності студентської молоді та виявлення впливу волонтерської діяльності на цей процес.

Соціальна активність трактується як здатність соціального суб’єкта до цілеспрямованої взаємодії з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб’єкта.

Задля розуміння суті соціальної активності методологічно необхідним з’ясування двох сторін соціальної активності особистості (внутрішньої та зовнішньої). Внутрішня сторона активності визначається структурою особистості – цінностями, інтересами, потребами. Характер інтересів, потреб та цінностей є критерієм, за яким активність можна поділити на позитивну і негативну.

Зовнішня сторона соціальної активності – сама діяльність. Але не можна, на наш погляд, ототожнювати поняття “активність” та “діяльність”. Про соціальну активність можна говорити якщо:

- діяльність особи спрямована на задоволення соціально значущих потреб;
- мотивами, що спонукають до активності, є не зовнішній примус, а усвідомлення суспільної необхідності, тобто це самодіяльність.

На рівні структури особистості нагальною є проблема формування соціальної зацікавленості студентської молоді у прагненні проявити себе як таку, що налаштована на активну участь у вирішенні суспільних проблем, здатна приймати рішення, відповідати за свої вчинки, свою соціальну діяльність скеровує на благо суспільства.

Громадянська спрямованість виникає за умов оволодіння особистістю відповідними громадянськими цінностями. Саме громадянські цінності є внутрішньо-психологічною основою громадянської спрямованості. За М. Боришевським, “громадянська спрямованість є відносно стійкою системою мотивів, яка виникає на основі присвоєних індивідом громадянських цінностей, що набрали для нього суб’єктивної значущості і є внутрішніми спонуканнями до вияву самоактивності з метою реалізації таких цінностей у процесі життєдіяльності” [1]. Система соціальних орієнтацій і цінностей – це сукупність цілей, установок, оцінних критеріїв, які об’єктивуються у відповідне надання переваги і реалізації в поведінці потреб суспільства і людини-громадянина. Спрямованість відбиває внутрішнє ставлення особистості до свого статусу, до суспільства, до зовнішнього світу, надає орієнтації активний характер, суб’єктивну мотиваційність і особистісний смисл.

Громадянська спрямованість є результатом виникнення у індивіда стійкої самоідентифікації зі змістом громадянських цінностей, що виступають як внутрішня потреба, засіб самоствердження й самореалізації, як умови визначення основних життєвих орієнтирів [1].

За визначенням А. Мурзіної, соціальна активність дає змогу молодій особистості ствердитися на двох рівнях (внутрішньому та зовнішньому).

На внутрішньому рівні соціальна активність дає можливість людині відчутти себе потрібним у суспільстві, що сприяє відчуттю важливості і незамінності. У студента підвищується самооцінка, з’являються кредо та переконання, він має свою думку, може її відстояти.

На зовнішньому – соціально активні люди ініціативні в усіх сферах життя, вони впевнені у завтрашньому дні, частіше досягають успіху. За статистикою, соціально активних людей, більше цінують на роботі, незалежно від того, лідери вони чи виконавці за своєю суттю [2].

Соціальна активність є не тільки чинником розвитку суспільства, але й індикатор стану громадянського суспільства як необхідної умови реалізації активності громадян. Не дивлячись на те, що є багато складників, які формують громадянське суспільство, слід виокремити інститут волонтерства. Можливо, найбільш значущим результатом Революції Гідності, крім усвідомлення українцями необхідності побудови національної держави, став стрімкий розвиток волонтерського руху – важливого складника громадянського суспільства і головної рушійної сили реформування країни.

Волонтерство – це неоплачувана, свідомо, добровільна діяльність на благо інших. Будь-яка людина, що свідомо і безкорисливо трудиться на благо інших, може називатися волонтером.

Швидке зростання волонтерських організацій в Україні пов'язане з активізацією населення для протистояння зовнішній агресії, надання допомоги українським військовим та тим, хто постраждав від бойових дій.

Роль волонтерського руху оцінюється з точки зору дієвої допомоги суспільству у вирішенні багатьох проблем, які не вирішує держава. Між тим волонтерський рух як сегмент громадянського суспільства є, з одного боку, проявом соціальної активності, а з іншого – чинником формування цієї активності, долучаючи до співпраці суспільство та особистість. Волонтерська діяльність дає змогу молодій особистості ствердитися, проявити себе, організувати свою роботу, бути корисним своїй державі, дає змогу особистості спрямувати свою діяльність на благо суспільства. Свідома діяльність на благо суспільства є самодіяльністю, постійна участь у різноманітних волонтерських акціях формує потребу в соціальній активності на рівні структури особистості.

Відносини, пов'язані з провадженням волонтерської діяльності в Україні, регулюються Законом України “Про волонтерську діяльність”, який, на жаль, містить низку обмежень для розвитку волонтерської діяльності в Україні, зокрема в частині набуття статусу “волонтерська організація”, визначення повноважного центрального органу виконавчої влади у сфері волонтерської діяльності, обмеження за віком щодо участі фізичних осіб у волонтерській діяльності, покладення зобов'язань щодо обов'язкового страхування волонтерів та інші обмеження.

Згідно із Законом, волонтерською діяльністю визнається будь-яка соціальна, суспільно корисна, неприбуткова та вмотивована діяльність, що здійснюється шляхом виконання робіт, надання послуг фізичним, юридичним особам та суспільству в цілому. Не є волонтерською соціальною, суспільно корисною, неприбутковою діяльністю, що має одноразовий чи випадковий характер або здійснюється на підставі родинних чи дружніх стосунків [3].

Закон дає змогу визначити організаційні та правові засади здійснення волонтерської діяльності та розвитку волонтерського руху в Україні, зокрема основні напрями волонтерської діяльності, особливості правового статусу волонтерів та джерела фінансування волонтерських організацій.

Законом також передбачається визначення форм державної підтримки волонтерської діяльності – надання правової, організаційної, методичної, інформаційної допомоги волонтерам та волонтерським організаціям. Водночас забороняється втручання органів державної влади та органів місцевого самоврядування, посадових осіб у діяльність волонтерів та волонтерських організацій [3].

Серед соціально-психологічних причин, що спонукають молоду людину брати участь у волонтерській діяльності, визначимо:

- потребу бути комусь необхідним, відчувати свою користь для суспільства;
- потребу у спілкуванні та друзях;
- пошук нових можливостей для самореалізації та становлення себе як особистості;
- антураж та зовнішню привабливість (кепки, футболки з певною символікою тощо);
- отримання матеріальної вигоди чи привілеїв;
- рішення власних проблем у різних сферах життєдіяльності;
- підтвердження своєї зрілості та незалежності, спроможності самостійно вирішувати проблеми.

Уважаємо за можливе розглядати мотивацію до волонтерської діяльності крізь концепцію розумного егоїзму як фундаментального складника людської діяльності. В основі цієї теорії лежить реалізація власних цілей, що не суперечить інтересам інших людей. Ключові елементи розумного егоїзму – раціоналізм та об'єктивізм. Серед представників концепції є Б. Спіноза, А. Гельвецій, М. Чернишевський. Усіх авторів об'єднує те, що вони розглядали егоїзм не як негативну рису людини, яка ставить власні інтереси вище за всіх та діє за розрахунками вигоди та користі, а як розумний підхід до самореалізації, досягнення поставленої мети розумними засобами, що не шкодять суспільству.

Не дивлячись на те, що волонтерська діяльність зумовлена прагненням людини до альтруїзму (допомога іншим, діяльність на користь суспільних інтересів), людина все одно реалізовує власні цілі, долучаючись до волонтерства. Так, наприклад, допомагаючи іншим, діючи в інтересах суспільства, людина почуває себе потрібною, відчуває, що вона має у соціумі певний статус, є частиною цілого, тобто основна мотивація – покращення свого самопочуття у духовному, емоційному, психологічному сенсах. Отже, альтруїзм – форма прояву егоїзму. Крім цього, альтруїзм може бути проявом захисної реакції [4].

Нині в Україні активно розвивається волонтерський рух серед студентської молоді. Більшість вищих навчальних закладів України мають студентські об'єднання, спілки, організації, що займаються волонтерською діяльністю. Студентські волонтерські групи працюють при центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, здійснюючи переважно соціально-педагогічну роботу в профілактичному, просвітницькому, реабілітаційному, рекреаційному, інформаційно-рекламному, охоронно-захисному та соціально-побутовому напрямках. Волонтерські лави поповнюють студенти, які опановують фах психологів, педагогів, соціальних працівників або медиків. Така робота допомагає їм здобути практичний досвід для майбутньої професії.

Бойові дії на Сході України внесли нові риси у волонтерську діяльність. Обов'язки держави, яка виявилась неспроможною, особливо у перші роки збройного конфлікту, забезпечити бійців усім необхідним, перебрали на себе волонтери. Разом із небайдужими громадянами працювали студенти-волонтери і в Маріуполі. Маріу-

поль – це місто, поруч із яким періодично проходять військові дії, села і селища навколо Маріуполя піддаються постійним обстрілам із боку країни-агресора. І саме тут розташовуються бази військовослужбовців з усієї країни, діють багато волонтерських організацій. Волонтери допомагають збирати кошти, одяг, їжу, медикаменти на потреби Збройних сил України. Є також окремий напрям волонтерської діяльності – допомога внутрішньо переміщеним особам. Сфери допомоги різняться від матеріальної до правової. Спеціально створені волонтерські організації надають юридичну консультацію щодо відстоювання та захисту прав переміщених осіб, сприяння працевлаштуванню таких людей, отриманню нового житла.

Крім того, волонтери допомагають дітям та усім, хто постраждав від бойових дій. Для них проводять спеціальні соціально-психологічні заходи, надають безкоштовні консультації психологів задля реабілітації таких дітей до життя в нових умовах та нормальному сприйняттю минулого.

Суденти кафедри соціології та соціальної роботи Приазовського державного технічного університету створили громадську організацію “Майбутнє Маріуполя” та започаткували соціальний проект “100 годин волонтерства”. Проект виконується за підтримки Маріупольської міської ради в рамках проекту “Зміцнення громадської довіри” (UCBI II).

“100 годин волонтерства” – це соціальна платформа, яка створена для обміну інформацією у сфері волонтерського руху та надання допомоги некомерційним соціальним ініціативам. Маріупольці мають змогу через цю платформу ознайомитися з інформацією щодо тих, хто зараз потребує допомоги і яким чином її надавати.

Метою проекту є активізація волонтерського руху та залучення активних студентів до виконання соціально-значущих завдань через соціальну онлайн-платформу 100hov.org.ua

Перший етап проекту “100 годин волонтерства” був успішно реалізований у період із 1 січня 2018 року по 31 червня 2018 року. До проекту було залучено 253 волонтери та 50 замовників. Усього було виконано 202 завдання. Другий етап проекту розпочався 1 вересня 2018 року та продовжується зараз. На сайті зараз зареєстровано вже 280 волонтерів, більшість із яких активно виконують соціальні завдання та беруть участь у розвитку міста Маріуполя. Упроваджено нову форму комунікації “волонтер – замовник – навчальний заклад” – Щоденник волонтера, де відображено позитивну історію молодого волонтера – учня загальноосвітньої школи чи студента.

Проект передбачає волонтерську практику для студентів спеціальності “Соціальна робота” в провідних соціальних службах та центрах міста Маріуполя, а також проведення додаткових тренінгових занять із метою формування професійних компетентностей. Протягом усього часу волонтерської практики студенти ведуть Щоденник волонтерської практики. Зараз на базі кафедри діють 8 команд волонтерів. Молоді люди мають змогу залучитися до виконання соціально-значущих проектів і відчутти себе важливою частиною суспільства, людиною, соціальна активність якої є формою самореалізації та важливим чинником розвитку суспільства [5].

Таким чином, соціальна активність – це особистісна якість людини, яка проявляється у вияві ініціативи і відповідальності, самостійності і незалежності. Наявним проявом соціальної активності студентської молоді є волонтерська діяльність як самодіяльність молодої людини, що спрямована на реалізацію особистісних та суспільних інтересів. Волонтерська діяльність як постійна участь у вирішенні суспільних проблем формує потребу у соціальній активності на рівні структури особистості і є важливим чинником виховання соціальної активності студентської молоді.

Використана література:

1. Боришевський М. Й. Громадянська спрямованість у контексті стратегії і цілей життєдіяльності особистості / М. Й. Боришевський // Психолого-педагогічні умови виховання громадянської спрямованості в юнацькому віці : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Київ: Міленіум, 2004. – С. 5–16.
2. Мурзіна А. В. Соціальна активність особистості студентської молоді – пріоритетний напрямок розвитку українського державотворення / А. В. Мурзіна, Н. В. Солодюк // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – Вип. 4. – С. 82–87. – [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012
3. Закон України Про волонтерську діяльність: Закон від 19 квітня 2011 р. № 3236-VI // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2011, № 42, ст. 435.
4. Алексеєнко О. В. Розумний егоїзм як основа мотивації щодо участі у волонтерській діяльності : збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. – Маріуполь: ДонДУУ, 2018. – 322 с.
5. 100 часів волонтерства [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://pstu.edu.ru/blog/2018/02/28/100-часов-волонтерства>

References:

1. Boryshevskiy M. Y. Hromadianska spriamovanist u konteksti stratehii i tsilei zhyttiediiialnosti osobystosti / M. Y. Boryshevskiy // Psykholoho-pedahohichni umovy vykhovannia hromadianskoi spriamovanosti v yunatskomu vitsi : nauk.-metod posib. / za zah. red. M. Y. Boryshevskoho. – K.: Milenium, 2004. – S. 5–16.
2. Murzina A. V. Sotsialna aktyvnist osobystosti studentskoi molodi – priorytetnyi napriamok rozvytku ukrainskoho derzhavotvorennia / A. V. Murzina, N. V. Solodiuk // Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. – 2012. – Vyp. 4. – S. 82–87. – [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012
3. Zakon Ukrainy Pro volontersku diialnist: Zakon vid 19 kvitnia 2011 r. № 3236-VI // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 2011, № 42, st. 435.

4. Aleksieienko O. V. Rozumnyi ehoizm yak osnova motyvatsii shchodo uchasti u volonterskii diialnosti : zbirnyk materialiv, dopovidei Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii, m. Mariupol, 28 liutoho 2018 r. – Mariupol: DonDUU, 2018. – 322 s.
5. 100 chasov volonterstva [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu : <https://pstu.edu.ru/blog/2018/02/28/100-chasov-volonterstva>

Овчарова Л. М. Волонтерская деятельность как фактор формирования социальной активности студентов

В статье дается анализ социальных факторов формирования социальной активности студенческой молодежи и выявления влияния волонтерской деятельности на этот процесс. Проанализирована проблема формирования социальной активности студенческой молодежи в условиях реформирования украинского общества, рассмотрены критерии социальной активности, значение социальной активности для дальнейшего развития общества и профессионального становления студентов. Исследовано понятие волонтерства как сегмента гражданского общества, основные направления волонтерской деятельности в современной Украине, влияние боевых действий на Востоке страны на развитие волонтерства. Обосновывается тезис о диалектической связи социальной активности и участия студентов в волонтерской деятельности, где волонтерская деятельность рассматривается как проявление социальной активности и одновременно фактор ее формирования. Приведен пример деятельности высшего учебного заведения с привлечением студентов к волонтерской практике как важного фактора формирования социальной активности студентов.

Ключевые слова: социальная активность, критерии активности, альтруизм, волонтерская деятельность, студенты, профессиональное становление, самореализация, самоактуализация.

Ovcharova L. M. Volunteer activity as a factor of formation of social activity of students

The article analyzes the social factors in the formation of social activity of students and identifies the influence of volunteering on this process. The problem of the formation of social activity of students in the conditions of reforming the Ukrainian society is analyzed, the criteria of social activity, the importance of social activity for the further development of society and the professional development of students are considered. The concept of volunteering as a segment of civil society, the main directions of volunteering in modern Ukraine, the impact of hostilities in the east of the country on the development of volunteering has been studied. The thesis about the dialectical relationship of social activity and student participation in volunteering, where volunteering is viewed as a manifestation of social activity and at the same time a factor in its formation, is substantiated. An example of the activities of higher education with the involvement of students in volunteer practice as an important factor in the formation of social activity of students is given.

Key words: social activity, activity criteria, altruism, volunteer activities, students, professional development, self-realization, self-actualization.

УДК 378:37.011.3-051:796

Онищук С. О.

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТИЛЮ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

У статті розглянуто деякі особливості та шляхи формування професійного стилю вчителя фізичної культури в освітньому процесі, формування професійного стилю розкриваємо саме через професійно-педагогічне спілкування з учнями, колегами тощо. Також формування здібностей майбутнього вчителя фізичної культури в освітньому процесі було розглянуто через його авторитетність.

Ключові слова: формування професійного стилю, вчитель фізичної культури, освітній процес.

Прискорений розвиток науково-технічного прогресу на межі третього тисячоліття сприяв становленню та глобальному розвитку інформаційного суспільства, формуванню і розвитку інформаційного простору, що спричинює якісні зміни в освітніх процесах закладів вищої освіти, враховуючи зміни в способі життя людства, тому саме у майбутніх вчителів фізичної культури виникає велика потреба у формуванні професійного стилю.

Формування нової генерації фахівців, орієнтованих не тільки на впровадження нових технологій та методик, а й на розробку інноваційних наукоємних процесів сучасного виховання, вимагає спеціальної підготовки та формування професійного стилю вчителя фізичної культури в освітньому процесі.

У психолого-педагогічній літературі інтерес до становлення особистості педагога-професіонала зростає, особливо в останні роки у зв'язку з розвитком гуманістичних тенденцій у суспільстві, з розробкою і впровадженням концепцій особистісного, діяльнісного та системного підходу під час вирішення комплексних завдань саморозвитку та самовдосконалення особистості педагога, оптимізації різних підструктур його діяльності та у зв'язку із посиленням уваги науковців до різних аспектів психології особистості (З. Н. Курлянд [1], А. К. Маркова [2], Г. Х. Яворська [3]).

Гуманістичний потенціал педагогічної діяльності полягає також у тому, що вона створює можливості для розвитку й особистісного зростання самого педагога, задоволення його власних базових потреб, для формування стилів самопрезентації, адекватних соціальній ситуації та внутрішнім чинникам розвитку.

Особливої уваги заслуговує науковий підхід до особистості педагога, запропонований З. Н. Курлянд, яка, розкриваючи особливості його професійного саморозвитку, акцентує увагу на мотиваційному, емоційно-вольовому, особистісному та професійно-педагогічному компонентах [1, с. 18].

В основу запропонованої А. К. Марковою та А. Я. Никоновою класифікації індивідуальних стилів діяльності педагога покладені такі підстави, як змістовні характеристики стилю (переважна орієнтація педагога на процес або результат своєї праці), динамічні (гнучкість, стійкість, перемкнення та ін.), результативність (рівень знань і навичок, інтерес до предмету) [2, с. 46].

Формування професійного стилю вчителя фізичної культури в освітньому процесі маємо розглядати через професійно-педагогічне спілкування. Воно спрямоване на розвиток мотивації учнів, надання творчого характеру навчальній діяльності та формування особистості школярів. Тому єдиним важливим завданням є вміння правильно його вибудувати. У структурі процесу професійно-педагогічного спілкування виокремлюють такі етапи:

1) моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). На цьому етапі окреслюють контури майбутньої взаємодії: планують і прогнозують зміст, структуру, засоби спілкування. Змістом спілкування є формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) та ситуації (що сталося?). Передбачають також можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. Вирішальне значення в цьому процесі має цільова установка вчителя. Передусім він має подбати про залучення учня до взаємодії, створення творчої атмосфери, а також відкрити простір для прояву його індивідуальності. Це потребує вміння сприймати людину і відповідно оцінювати її;

2) “комунікативна атака”. Суть її полягає в завоюванні ініціативи, налагодженні емоційного і ділового контакту. Педагогові важливо володіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу.

До найефективніших механізмів впливу належить:

- зараження (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними, має невербальний характер);
- навіювання (цільове свідоме “зараження” однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями переважно за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації);
- переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда);
- наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею);

3) керування спілкуванням. Це свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування згідно з його метою. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, оцінками інформації; взаємооцінка співрозмовників. Важливою є атмосфера доброзичливості, у якій учень зміг би вільно виявляти своє “Я”, отримувати позитивні емоції від спілкування. Поступаючись учневі ініціативою, педагог делегує йому право й необхідність самостійного аналізу подій та фактів. Він має виявляти зацікавлення учнем, сприймати інформацію від нього (активно слухати), висловлювати судження, передаючи учневі свій оптимізм і впевненість в успіху, ставити перед ним яскраві цілі, окреслювати шляхи досягнення.

Важливо на початку взаємодії вчителя з учнями налагодити цілісний контакт із ними, привернути увагу. Досягають цього мовленнєвими засобами. Педагог вітає учнів, пояснюючи значущість комунікації, повідомляючи цікаву інформацію чи формулюючи проблемне запитання. Водночас він організовує простір навчальної взаємодії: розвішує таблиці, готує наочне приладдя, дидактичні матеріали. Цим він актуалізує увагу учнів, спонукає до участі в навчально-пізнавальній діяльності. Привернути увагу може і пауза. Однак найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, казус, запитання до аудиторії, коментування тощо [4].

Майстерність учителя фізичної культури багато в чому визначається якостями, що є у нього, які додають своєрідність його спілкуванню з учнями, визначають швидкість і ступінь оволодіння ним різними вміннями. Професійні важливі якості вчителя фізичної культури можна розділити на такі групи: ідейно-політичні, етичні, комунікативні (зокрема педагогічний такт), вольові, інтелектуальні і психомоторні, зокрема перцептивні, атенційні (якості уваги), мнемічні (якості пам’яті) і рухові.

Ідейно-політичні якості відображають світогляд вчителя. Висока ідейність і суспільна репутація є однією з найважливіших умов авторитету вчителя.

Віддзеркаленням світогляду вчителя є *відчуття відповідальності за майбутнє кожного учня* як активного члена суспільства.

Етичні якості відбиваються в поведінці, у вдачах. Моральність, або мораль, – це форма суспільної свідомості, що виконує функцію регулювання поведінки людини.

Учитель має володіти цілим комплексом етичних якостей, зокрема гуманізмом, ввічливістю, чесністю, вимогливістю, оптимізмом і т. д., оскільки етичне виховання учнів має базуватися не лише на словесній формі дії на них, але й на особистому прикладі. Учитель фізичної культури зобов’язаний постійно стежити за собою, пред’являти до себе високі вимоги, пам’ятаючи, що вчитель – це людина, спеціальністю якої є правильна поведінка.

Постійний контроль за своєю поведінкою необхідний учителям у зв'язку із сильно розвиненою у школярів схильністю до наслідування, причому в молодших класах воно носить неусвідомлений характер і копіюються суто зовнішні прояви і манери. Тому зарубіжна куртка на вчителів з емблемою для реклами, безрукавка з розмальованими ковбоями, жувальна гумка – усе це може швидко закрутити голову підліткам, сформувавши у них неправильні ціннісні орієнтації, дати поштовх до розвитку у них схильності до “вещизму” [5].

Тому важливою етичною якістю вчителя є *педагогічний оптимізм* (за А. С. Макаренка). Він уміщує доброту, чуйність учителя, його товариськість і доброзичливість, життєрадісність, почуття гумору, віру вчителів в учнів, у досяжність ними поставлених цілей, навіть якщо ці учні слабкі і з відхиленнями в поведінці: віра в учнів примушує і їх вірити у своє виправлення.

Емоційне позитивне відношення до дітей, відкрита доброзичливість, прагнення бачити хороше заохочує учнів до спілкування з вчителем, робить їх відвертими, ініціативними, створює в класі товариську атмосферу. В емоційно неврівноваженого вчителя (підозрілого і негативно налаштованого до учнів, сентиментального і необґрунтовано заохочувального) клас буває знервованим, нерівним у стосунках один до одного [5].

Чим більший педагогічний досвід учителя, тим менше виникає несподіваних для нього ситуацій, що вимагають винахідливості, кмітливості, швидкого орієнтування. Проте зовсім уникнути несподіваних ситуацій не вдається навіть досвідченим учителям, тому роль цієї вольової якості не знижується.

Інтелектуальні якості підкріплюють дидактичні уміння вчителя, допомагають йому знаходити правильні рішення у виховній роботі, зумовлюють ефективність творчості вчителя, пошуку ним нових, незвіданих шляхів у вихованні і навчанні учнів. До цих якостей відносять *ясність і логічність мислення, його критичність, уява, винахідливість, дотепність*. Особливу роль у діяльності вчителя фізичної культури грає *оперативність мислення*, що характеризує здатність учителя швидко знаходити оптимальне вирішення педагогічних завдань, а також *екстраполявання*, тобто передбачення результатів педагогічної дії на учнях.

Інтелектуальні якості базуються на перцептивних і атенційних якостях, що характеризують властивості сприйняття й уваги. І. М. Сеченов говорив про *реакцію миттєвого бачення*, тісно пов'язану зі швидкістю, обсягом сприйняття і властивостями уваги. Ця якість дозволяє вчителю фізичної культури швидко орієнтуватися в постійно змінних на уроці ситуаціях.

Особливу роль відіграє така якість, як *распределенность уваги*. Учитель фізичної культури одночасно має стежити за багатьма об'єктами і моментами у своїй діяльності. Він має стежити за змістом і формою викладу ним матеріалу, якістю вправи, що показується, і дохідливістю пояснень, що даються, позою, ходом, мімікою, пантомімою, а також постійно спостерігати за всім класом.

При цьому він має чутливо реагувати на стан і настрої учнів (збудження, апатію, стомлення), спостерігати за тим, чи розуміють учні його пояснення, помічати всі порушення дисципліни, виявляти помилки учнів під час виконання ними вправ. Недосвідчені вчителі, захоплюючись викладом матеріалу, його показом, випускають із-під контролю учнів, якщо ж намагаються уважно спостерігати за учнями, то втрачають нитку викладу, роблять помилки і зупинки під час показу вправи.

У багатьох випадках, щоб не переривати перебіг показу, пояснення, виконання вправи, вчитель має відстрочити свою дію на учня (наприклад, він може зробити зауваження порушникові дисципліни після закінчення виконання вправи, вказати на допущені помилки). Це вимагає від вчителя хорошої короткочасної пам'яті, щоб не забути, що він має сказати учневі, коли закінчиться виконання вправи або фрагмента уроку.

Таким чином, успішна педагогічна діяльність учителя фізичної культури зв'язана і з мнемічними якостями – *швидкістю і міцністю запам'ятовування*.

Психомоторні якості особливо необхідні вчителю фізичної культури. Багато вправ, які він має демонструвати, вимагають великої фізичної сили, гнучкості, швидкості реакції. Із віком фізичні якості мають тенденцію до регресу, тому постійною турботою вчителя фізичної культури є підтримка на необхідному рівні. А це пов'язано з дотриманням рухового режиму, режиму харчування, зі стеженням за своїм здоров'ям. Психомоторні якості тісно пов'язані з перцептивними й атенційними якостями: швидкістю бачення, ступенем концентрації уваги під час реагування на об'єкти або сигнали, тому ділення професійно важливих якостей учителя фізичної культури на групи не слід сприймати як догму [5].

Доведено, що майже всі школярі уловлюють настрої учителя, на більшість школярів цей настрій впливає позитивно, якщо настрій учителя хороший, або негативно, якщо настрій поганий. Коли вчитель у настрої, то вчиться легко переносити невдачі, важке легше засвоюється, урок не здається нудним, учні менше втомлюються. Коли ж вчитель у поганому настрої, то і в учнів все валиться з рук, вони втрачають віру в себе, інтерес до уроку. Недаремно А. С. Макаренко надавав найбільшого значення тому, щоб у колективі завжди панував бадьорий і життєрадісний настрій [4].

Також розглянемо формування професійного стилю вчителя фізичної культури через авторитет. Учитель, який має авторитет в учнів, сильно впливає на них як вихователі, бо авторитетові більше вірять і намагаються наслідувати його. Авторитет не набувається під час навчання в закладах вищої освіти, його завойовує спеціаліст, удосконалюючи свою педагогічну майстерність.

Авторитетом у будь-якій сфері життя та діяльності є людина, на думку якої зважають, яку намагаються наслідувати і якій довіряють вирішення тих чи інших питань.

Авторитет учителя фізичної культури складається з таких компонентів:

– авторитет професіонала в галузі фізичної культури та спорту залежить від знань та вмінь у цій сфері, а також від спортивного статусу в минулому (спортивного розряду) вчителя. ореол спортивних досягнень учителя фізичної культури здебільшого діє тільки на школярів молодших та середніх класів. Старшокласники, як правило, не вважають, що через спортивний статус учителя інтерес до фізкультури у них підвищився б.

– авторитет віку: вчитель володіє авторитетом серед учнів як старша, більш досвідчена людина.

– авторитет посади, тобто статус учителя як педагога зі всіма правами та обов'язками.

– моральний авторитет як людини: відсутність його може звести нанівець інші компоненти авторитету вчителя фізичної культури [6].

Висновки. Таким чином, формування професійного стилю вчителя фізичної культури в освітньому процесі складається з його професійно-педагогічного спілкування, авторитетності, здібності до саморозвитку, яка містить самобутній професійний світогляд, пошук свого призначення і смислу життя, бачення перспектив і шляхів свого творчого зростання, здатність створювати щось нове, яскраве, оригінальне. Під саморозвитком сучасного педагога ми розуміємо багатокомпонентний особистісно і професійно значущий процес, що сприяє формуванню професійного стилю його професійної діяльності, допомагає осмисленню власної самостійної діяльності, є засобом самовдосконалення і становлення професіонала.

Професійний стиль вчителя фізичної культури в освітньому процесі визначає успішність його діяльності, тому перспективою подальшого дослідження бачимо вивчення факторів його формування.

Використана література:

1. Курлянд З. Н. Формування професійної усталеності викладача вищої школи (Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в XXI столітті: теорія і практика). – Одеса : 2002. – С. 17–24.
2. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя (Вопросы психологии). – 1987. – № 5. – С. 45–56.
3. Яворська Г. Х. Сутність проблеми формування особистості професіонала (Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в XXI столітті: теорія і практика). – Одеса : 2002. – С. 104–112.
4. Структура педагогічного спілкування. Режим доступу : https://pidruchniki.com/16030514/pedagogika/struktura_pedagogichnogo_spilkuvannya
5. Професійно важливі якості вчителя фізичної культури. Режим доступу : https://studopedia.su/8_50722_profesiyno-vazhlyvi-yakosti-vchitelya-fizichnoi-kulturi.html
6. Психологічні основи професійної майстерності вчителя фізичної культури. Режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-10562-2.html>

References:

1. Kurlyand Z N (2002) Formation of a Professional Stature of a Teacher of Higher Education (Problems of the development of higher education pedagogy in the XXI century: theory and practice). – Odessa: 2002. – S. 17–24. [in Ukrainian]
2. Markova A K (1987) Psychological features of the individual style of the teacher (Questions of psychology). – 1987. – No. 5. – S. 45–56. [in Ukrainian].
3. Yavorskaya G. Kh. (2002) The essence of the problem of forming the personality of a professional (Problems of the development of higher education pedagogy in the XXI century: theory and practice). – Odessa: 2002. – 104–112 s. [in Ukrainian].
4. Struktura pedahohichnoho spilkuvannia. Rezhym dostupu : https://pidruchniki.com/16030514/pedagogika/struktura_pedagogichnogo_spilkuvannya
5. Profesiino vazhlyvi yakosti vchytelia fizychnoi kultury. Rezhym dostupu : https://studopedia.su/8_50722_profesiyno-vazhlyvi-yakosti-vchitelya-fizichnoi-kulturi.html
6. Psykholohichni osnovy profesiinoi maisternosti vchytelia fizychnoi kultury. Rezhym dostupu : <http://ua.textreferat.com/referat-10562-2.html>

Онищук С. А. Формирование профессионального стиля учителя физической культуры в образовательном процессе

В статье рассмотрены некоторые особенности и способы формирования профессионального стиля учителя физической культуры в образовательном процессе, раскрыто формирование профессионального стиля через профессионально-педагогическое общение со студентами, коллегами и другими. Так же формирование будущего учителя физического воспитания в образовательном процессе рассматривалось через его авторитет.

Ключевые слова: формирование профессионального стиля, учитель физической культуры, учебный процесс.

Onishchuk S. A. Formation of professional style of a teacher of physical culture the educational process

In the article some features of forming a professional style of the teacher of physical culture in the educational process are considered, we reveal the formation of a professional style through professional-pedagogical communication with students, colleagues and others. Also, the formation of the future teacher of physical education in the educational process was considered through his authority.

Key words: professional style formation, teacher of physical culture, educational process.

УДК 378.37.025–057.87

Панов С. Ф.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ (НЕМЕЦКОМУ НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО)

В статье раскрыты особенности обучения второму иностранному языку для технических переводчиков (немецкому языку как второму иностранному на базе английского). Имеющиеся исследования по этой проблеме касаются главным образом подготовки технических переводчиков – студентов факультетов как филологического, так и технического направления. За рубежом интерес к проблеме обучения второму иностранному языку (немецкому) на базе английского наметился лишь относительно недавно. В этой связи можно говорить, с одной стороны, о дефиците научных исследований методики обучения второму иностранному языку, с другой стороны – о наличии уже достаточно широкого опыта, нуждающегося в анализе и обобщении. Особое внимание уделяется реализации педагогических целей в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции технических переводчиков. Она должна включать социокультурную, учебную, переводческую, инженерную составляющие с учетом особенностей изучения немецкого языка как второго иностранного языка. Объявление в Украине 2017/18 годом немецкого языка является важным шагом в развитии международных отношений в области науки и культуры

Ключевые слова: технический перевод, лингвострановедение, обучение, инженерия, особенности обучения немецкому языку, переводческая компетенция.

После окончания Второй мировой войны обучение немецкому языку долгое время было широко распространено на территории Украины и имело давние социокультурные традиции. В последние два десятилетия немецкий язык, как и французский, испанский, итальянский, всё больше вытесняется английским языком как первым иностранным языком (ИЯ1=В) и обретает статус второго иностранного языка (ИЯ2=С). Понятие «Немецкий как иностранный язык после английского» (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch DaF nE) возникло в 80-е годы XX века. Всерьез об этой проблеме заговорили лингвисты Германии, озабоченные изменившимся статусом английского языка как языка межкультурной коммуникации. Развитие данной концепции явилось важным шагом в реализации мультилингвального обучения иностранному языку (ИЯ), которое в последние десятилетия в силу геополитической обстановки представляется чрезвычайно актуальным.

Вытеснение английским языком как первым иностранным языком (ИЯ1) является самым распространённым среди изучаемых языков в неязыковом вузе. Однако при организации билингвального образования немецкий язык всё больше обретает статус второго иностранного языка (ИЯ2). Почему именно немецкий язык? Объяснение очень простое: немецкий язык сегодня востребован на рынке труда. Только в самом Киеве в 90-е годы было представлено около полутора сотен фирм ФРГ. Многие выпускники вузов Киева работают с немецким языком в крупных компаниях, таких как: «Альфред С. Топфер Интернешнл ГМБХ», «Байер АГ», «Басф АГ», «Биохеми ГМБХ», «Бош-Сименс Хаузгерэте ГМБХ», «Клэкнер Индустри Аялаген ГМБХ», «Клэкнер Стил Трейд ГМБХ», «Кронес АГ», «ПКЛ Ферпакунгссистеме Заальфельден ГМБХ», «Райхем ГМБХ», «Ратиофарм Интернешнл ГМБХ», «Рехау АГ», «Сиг Комбиблок ГМБХ», «СТН Атлас Электроник ГМБХ», «Гейдельбергер Друкмашинен АГ», «Телетенфабрик Гебр Раш ГМБХ», «Фа Тех Интернешнл ГМБХ», «Форг Медикал Фертриб ГМБХ», «Хелм АГ», «Шеринг Плау Централ Ист АГ» и др. Немецкие инвестиции в украинскую экономику являются наиболее значимыми. Следует также отметить традиционную солидность немецкого партнерства земли Бавария. Немецкие фирмы, сотрудничающие с Украиной, пользуются поддержкой германского государства, что нельзя сказать об остальных зарубежных партнерах.

Около 130 миллионов человек говорят на немецком языке как родном или втором языке. Немецкий язык является самым распространённым языком в Европейском Союзе и официальным языком в семи странах. В 42 странах проживают 7,5 млн. человек, которые относятся к германоязычному меньшинству. 289 миллионов человек в разных странах мира изучали немецкий язык, как подсчитал германист Ульрих Аммон. Насколько хорошо они на нем говорят – другой вопрос. В настоящее время немецкий язык как иностранный изучают 15,4 миллиона человек во всем мире, 90 % – это школьники, 10 % – взрослые [1]. Наш университет имеет договоры о партнёрстве с 15 зарубежными университетами, но особенно активно отношения развиваются с Германией. Примером тому является защита магистерских работ на немецком языке как украинскими студентами, так и студентами из Германии. Немецкая сторона приглашает магистрантов учиться в магистратуре, аспирантов – проходить стажировки в престижных вузах Германии, очень много студентов посредством участия в конкурсах DAAD получают возможность пройти практику в различных университетах Германии.

Цель данной статьи – определить содержание и структуру, особенности обучения второму иностранному языку для технических переводчиков (немецкому на базе английского)

В настоящее время расширяется диапазон коммуникативных ситуаций в технике, науке, экономике, торговле, и владение несколькими иностранными языками приобретает большое социальное и экономическое

значение. Это позволяет удовлетворить всё возрастающие коммуникативные потребности современного человека. Основная цель обучения иностранному языку в современных университетах, таким образом, должна быть связана с формированием «поликультурной языковой личности, которая обладает профессиональной компетентностью» [2].

Как часть мультилингвального обучения иностранному языку было введено понятие «трилингвальное обучение» (Tertiärsprachendidaktik). В настоящее время термин «трилингвальное обучение» трактуется по-разному. В большинстве случаев речь идет о втором ИЯ2 (С) после родного языка РЯ(А) и первого иностранного языка ИЯ1(В), в то же время этот термин используется в качестве обобщенного понятия для всех потенциально возможных иностранных языков (С, Д, ... n). В связи с этим поменялись установки преподавания иностранного языка:

1) овладение ИЯ2 как иностранным языком напрямую связано с тем, насколько педагогу удастся провести сопоставление языков с целью выявления схожести и различия в языковых системах;

2) формирование у студентов лингвистического кругозора, что позволяет осуществлять межъязыковое сравнение, призванное не только сократить временные затраты на овладение языком, но и создать предпосылки для изучения все большего количества языков [3; 4].

Изучение любого ИЯ невозможно без анализа его структуры, системы словообразования, лексической и грамматической базы языка. В качестве цели и средства обучения второму иностранному языку могут выступать концепты. Трилингвальное обучение позволяет изучать концепты в сопоставительном аспекте, что положительно влияет на качество владения родным и двумя иностранными языками [5].

Процесс вытеснения одного языка другим осуществляется в значительной мере стихийно, и его необходимо рассматривать как с точки зрения теории, так и практики процесса педагогического обучения, и упорядочить все правила в части законодательной и организационной базы.

Имеющиеся исследования по этой проблеме касаются главным образом подготовки технических переводчиков – как студентов факультетов филологического, так и технического направления. За рубежом же интерес к проблеме обучения ИЯ2 наметился лишь относительно недавно. В этой связи можно говорить, с одной стороны, о дефиците научных исследований методики обучения ИЯ2, с другой стороны – о наличии уже достаточно широкого опыта, нуждающегося в анализе и обобщении.

В настоящее время практика показывает, что немецкий язык в качестве второго иностранного языка ИЯ2 начинает входить в обязательный список изучаемых предметов и находит внедрение во все типы общеобразовательных учреждений: в школах с базовым курсом обучения, в школах с углублённым изучением ИЯ1, гимназиях разного профиля, колледжах, лицеях и университетах. А объявление в Украине 2017/18 года немецкого языка является важным шагом в развитии международных отношений в области науки, культуры и актуальности изучения второго иностранного языка ИЯ2. В каждом из таких шагов есть некоторые особенности условий обучения, но они должны быть едиными в исходных теоретических позициях. Поэтому важно определить общие закономерности обучения второго иностранного языка ИЯ2, в частности немецкому на базе английского, учёт которых помог бы сделать обучение ИЯ2 более эффективным и результативным.

Курс немецкого языка как ИЯ2 может выступать и как обязательный курс обучения технических переводчиков в университете для филологов и инженеров, и как факультативный курс по выбору для других специализаций в технических университетах. Сроки начала обучения немецкому языку как ИЯ2 и его длительность может быть различной в зависимости от выбранных уровней курсов от А1 до С2.

Дитмар Реслер придерживается мнения, что в основе обучения немецкому языку как второму иностранному должно лежать сходство между этими языками: взаимовлияние культур и языков, речевые заимствования, грамматические структуры. Встреча с немецким языком должна иметь обязательный «социальный интеркультурный аспект», который может быть позднее с успехом использован в будущей профессиональной деятельности [6].

Согласно Салифе Траоре, в основе обучения иностранным языкам первостепенное значение отводится освоению грамматики, чтобы студенты «не только знали иностранный язык, но и могли им грамотно пользоваться». Таким образом, автор рассматривает грамматику и коммуникацию как основные компоненты, которые развивают речевые возможности обучаемого [7].

Герхард Штикель придерживается мнения, что преподавание немецкого языка как второго иностранного должно строиться на «контрастах с другими языками». При этом основной акцент уделяется следующим разделам: грамматике, морфологии, синтаксису, что хорошо прослеживается при сравнении с английскими текстами. Здесь неоднократно подчеркивается, что отличное усвоение грамматики и лексики немецкого языка будет напрасно без «внешней и внутренней мотивации обучаемого» [8].

Рассмотрим психолингвистические закономерности, которые необходимо учитывать при обучении немецкому языку как второму иностранному для технических переводчиков.

1. Исследования, опирающиеся на психологический и педагогический эксперименты, показали, что проблемы многоязычного обучения являются очень сложными. Наиболее существенные проблемы в случае изучения немецкого языка на базе английского в условиях контактирования трех языков – родного (РЯ = А), ИЯ1 и ИЯ2 – порождают две закономерности:

1) возникают ситуации интерференции не только со стороны родного языка А, но и со стороны ИЯ1 и ИЯ2;
2) возникают и большие возможности для положительного переноса, так как оба (ИЯ1 и ИЯ) относятся к одной группе романо-германских языков.

2. Интерференция, возникающая вследствие отрицательного воздействия родного языка РЯ и ИЯ1 на изучаемый третий язык ИЯ2, охватывает все лингвистические уровни языка (фонетику, лексику, грамматику, орфографию).

Большинство исследователей утверждает, что влияние ИЯ1 на изучение ИЯ2 сильнее, чем влияние родного языка РЯ. Возможное взаимодействие отдельных языковых средств контактирующих друг с другом языков можно представить в обобщенном виде условно с помощью следующих моделей.

1) С ☐ ☐ А ☐ ☐ В

Так, конкретное языковое явление/языковое средство имеет сходство и с родным языком РЯ, и с ИЯ1. Отсюда большие возможности для переноса, то есть имеются опоры.

2) С ☐ ☐ А

С ☐ ☐ В

В этом случае языковое явление ИЯ2 не имеет сходства ☐ ☐ ни с родным языком РЯ, ни с ИЯ1, следовательно, опора отсутствует.

3) С ☐ ☐ А

С ☐ ☐ В

Языковые явления ИЯ2 имеют сходство в родном языке РЯ, но не имеют сходства в ИЯ1 В этом случае в качестве опоры может выступать родной язык, а ИЯ2 в большей мере остаётся источником для интерференции.

4) С ☐ ☐ А

С ☐ ☐ В

Языковые явления ИЯ2 имеют сходство с ИЯ1, но не имеют сходства с РЯ. В этом случае в качестве опоры может выступать ИЯ1.

Во многих исследованиях доказано, что если речь идет о русскоязычных студентах, изучающих немецкий язык на базе английского, то наиболее распространенной является последняя модель, другие же модели могут иметь место в учебном процессе, если немецкий язык изучают иностранные студенты, не прошедшие обучение русского языка как иностранного (РКИ). Последнее, в частности, можно показать применительно к модели 3. Ее можно проиллюстрировать на примере склонения немецких существительных, которое не имеет сходства в английском языке и значительно больше приближается к системе склонения русских существительных.

Всё это должно способствовать общему образованию и развитию студентов, будущих технических переводчиков, и готовить их к практической деятельности в различных сферах науки и техники. В Европе педагогические цели выносятся за рамки предметной области и считаются общими для всех учебных предметов. Но исходя из специфики подготовки технических переводчиков, представляется целесообразным интегрировать предметы обучения с коммуникативными целями обучения, так как коммуникативная компетенция рассматривается нами не столько как лингвистическая категория, сколько как лингводидактическая и методическая категории. А все поставленные цели должны в своей совокупности определять и содержание, и методы, и принципы, и средства обучения.

Иноязычная коммуникативная компетенция технических переводчиков как цель и планируемый результат обучения должна трактоваться достаточно широко, поскольку она включает в себя лингвострановедческую, речевую, общекультурную, учебную, переводческую, инженерную компетенции.

Таким образом, как уже было отмечено, английский и немецкий языки очень близки по происхождению и развитию. Они имеют общие корни, так как относятся к западногерманской семье индоевропейских языков и англо-саксонской группе. Их близость подтверждается большим количеством родственных слов, то есть таких слов, которые в большей или меньшей степени похожи, а также некоторым сходством грамматики.

При знакомстве на начальном этапе обучения со вспомогательным глаголом *sein* следует провезти аналогию с английским глаголом *to be*. *Deutsch / English ich bin / I am, du bist / you are, er ist / he is; sie ist / she is; es ist / it is; wir sind / we are; ihr seid / you are; sie sind / they are*. Эти два вспомогательных глагола имеют свои формы, некоторые из них очень похожи в двух языках (*ist* и *is*). Кроме того, они выполняют одинаковую связующую функцию в построении предложения. То же касается и вспомогательного глагола *haben* в ИЯ2 и *to have* в ИЯ1.

Всё это помогает усваивать элементарные основы грамматики второго иностранного языка. Сюда же можно отнести и притяжательный падеж: *Lenas Buch* (немецкий язык) и *Lena's book* (английский язык). Также имеют сходство три временные формы глагола: *beginnen–begann–begonnen* (Deutsch) / *begin–began–begun* (English) // *ringen–rang–gerungen* (Deutsch) / *ring–rang–rung* (English). Образование некоторых времён также

схоже в обоих языках: *Perfekt haben+V3 Ich habe es gelesen / Perfect have+V3 I have read it*. Сравнительные степени прилагательных также имеют много общего: *dick–dicker–der dickste (Deutsch) / thick–thicker–the thickest (English)*.

Много общего можно найти и в некоторых грамматических конструкциях:

It rains. (English) It is warm. (English) / Es regnet. (Deutsch) Es ist warm. (Deutsch) // I am 10 years old. (English) / Ich bin 10 Jahre alt. (Deutsch).

Наличие определённого и неопределённого артиклей в обоих языках облегчает их понимание при изучении второго языка: *a man – the man (English) / ein Mann- der Mann (Deutsch)*.

Модальные глаголы присутствуют как в ИЯ2, так и в ИЯ1, и имеют схожие формы: *he can, he must. (English) / er kann, er muss (Deutsch)*. Значительно легче даётся построение вопросительных предложений, опираясь на первый иностранный язык. *Can I...? Is it warm? (English)/ Kann er...? Ist es warm? (Deutsch)*.

Лексический строй ИЯ2 имеет сходство с ИЯ1. Поэтому при встрече некоторых прежде не изученных лексических единиц обучаемые могут перевести их, опираясь на первый иностранный язык. *Deutsch English der Onkel/ uncle, das Feld / field, das Gras / grass, der Wind / wind, das Haus/ house, der Kaffee/ coffee, der Freund/ friend, die Flamme/ flame, die Figure/ figure, der Ball/ ball ,hallo/ hello, alt /old, jung/ young, lernen/ to learn, bringen/ to bring, bilden/ to build*.

В ИЯ1, как и в ИЯ2, существуют также и лексические единицы, имеющие аналогичные способы образования в двух языках. *Deutsch / English Vergissmeinnicht/ forget-me-not, neunzehn/ nineteen, Montag/ Monday, Freitag / Friday*.

При постоянном использовании как опоры знания первого иностранного языка обучаемые понимают, что у них уже есть большой потенциальный запас знаний и умений в немецком языке. Что касается коммуникативных целей обучения, то они выступают, как и при обучении ИЯ1, в качестве системообразующих. Речь идёт о создании базового курса обучения немецкому языку как ИЯ2, который мог бы обеспечить овладение, как минимум, элементарной коммуникативной компетенцией на ИЯ2. Это означает развитие: 1) умений устно и 2) письменно объясниться с носителем языка в ситуациях общения, 3) умение воспринимать на слух (аудирование) и 4) зрительно (чтение несложных аутентичных текстов разных жанров и видов, понимая заложенную в них информацию); 5) социокультурной компетенции на основе приобщения к культуре немецкоязычных стран, лучшего осознания своей собственной культуры и умения представлять её в процессе общения; 6) компенсаторных стратегий, позволяющих обходить трудности, используя, например, при говорении перифраз, при аудировании – запрос дополнительной информации, пояснений; 7) учебных умений (умений учиться) [9].

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что в Украине концепция мультилингвального обучения получает все большую популярность. Традиционные образовательные программы в иноязычном образовании филологических, лингвистических и технических факультетов вузов базируются, как правило, на двух иностранных языках с явным предпочтением первого или «основного» иностранного языка. Институт филологии и журналистики Таврического национального университета имени В. И. Вернадского не является исключением. Большинство абитуриентов выбирают в качестве «основного языка» английский язык. В результате немецкий язык «незаслуженно» отодвигается на второй план. При мультилингвальном подходе меняется концепция преподавания ИЯ, поскольку это предполагает совместное изучение не только языков, но и разных культур, что способствует формированию поликультурной мультилингвальной личности, причем как обучающего, так и обучаемого. Параллельно решается проблема подготовки студентов будущих технических переводчиков, способных реализовать на практике свои приобретенные знания.

В Таврическом национальном университете имени В. И. Вернадского накоплен определенный положительный опыт при обучении ИЯ2 после ИЯ1, который осуществляется в различных формах:

– для студентов филологического отделения, где немецкий язык является первым иностранным языком (ИЯ1=В), а английский язык обретает статус второго иностранного языка (ИЯ2=С);

– для студентов филологического отделения, где английский язык является первым иностранным языком (ИЯ1=В), а немецкий язык обретает статус второго иностранного языка (ИЯ2=С);

– для студентов неязыковых факультетов (например, экономического, юридического направления), для которых немецкий язык призван стать вторым после английского.

Таким образом, мультилингвальное обучение представляется одним из наиболее перспективных направлений в современном иноязычном образовании.

Использованная литература:

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.deutschland.de/ru/topic/kultura/nemeckii-azyk-neozidannye-cifry-i-fakty>.
2. Козлова Н. В. Методика использования интерактивных приемов в обучении немецкому языку студентов языковых вузов : дисс. ... к. п. н. / Н. В. Козлова. – Санкт-Петербург, 2008. – 213 с.
3. Hufeisen B., Marx N. Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaF/E-Didaktik // Fremdsprachen Lehren und Lernen, 2005. V. 34. S. 146–151.
4. Hufeisen B. Mehrsprachigkeitsdidaktik // A. Bogner, K. Ehlich, L.M. Eichinger, A. Kelletat, F. Andrea, F., H.J. Krumm, W. Michel, E. Reuter, A. Wierlacher & B. Dengel (Hrsg.), Mehrsprachigkeitsdidaktik. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 2011. Band 36, ss. 75–82.

5. Василенко С. С. Методика формирования концептной компетенции студентов-лингвистов (немецкий язык) как второй иностранный язык после английского : автореф. диссертации... к.п.н. / С. С. Василенко. – Санкт-Петербург, 2015. – 26 с.
6. Rösler D. Fremdsprachenerlernen in einem deutsch-sprachigen und nicht deutschsprachigen Land // DaF. 2005. № 2. ss.75–80.
7. Traore S. Quo vadis, Grammatikunterricht? // DaF. 2005. № 2. ss.102–109.
8. Stickel G. Deutsch von aussen // DaF. 2005. № 3. ss. 115–117.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.

References:

1. <https://www.deutschland.de/ru/topic/kultura/nemeckii-azyk-neozidannye-cifry-i-fakty>.
2. Kozlova N. V. Metodika ispol'zovaniya interaktivnykh priyemov v obuchenii nemetskomyu yazyku studentov yazykovykh vuzov: dissertatsiya ... k. p. n. / N.V. Kozlova. – Sankt-Peterburg, 2008. – 213 s.
3. Hufeisen, B., Marx, N. Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaF-E-Didaktik // Fremdsprachen Lehren und Lernen, 2005. V. 34, S. 146–151.
4. Hufeisen, B. Mehrsprachigkeitsdidaktik // A. Bogner, K. Ehlich, L. M. Eichinger, A. Kelletat, F. Andrea, F., H. J. Krumm, W. Michel, E. Reuter, A. Wierlacher & B. Dengel (Hrsg.), Mehrsprachigkeitsdidaktik. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 2011. Band 36, ss. 75–82.
5. Vasilenko S. S. Metodika formirovaniya kontseptnoy kompetentsii studentov-lingvistov (nemetskiy yazyk) kak vtoroy inostrannyy yazyk posle angliyskogo: avtoreferat dissertatsii... k.p.n. / S. S. Vasilenko. – Sankt-Peterburg, 2015. – 26 s.
6. Rösler D. Fremdsprachenerlernen in einem deutsch-sprachigen und nicht deutschsprachigen Land DaF, 2005. № 2. ss.75–80.
7. Traore S. Quo vadis, Grammatikunterricht? DaF, 2005. № 2, ss.102–109.
8. Stickel G. Deutsch von aussen DaF, 2005. № 3, ss. 115–117.
9. Passov, E. I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoren'yu. 2-ye izd / E. I. Passov. – Moskva : Prosveshcheniye, 1991. – 222 s.

Панов С. Ф. Особливості навчання другої іноземної мови для технічних перекладачів (німецької мови на базі англійської)

У статті розкрито особливості навчання другої іноземної мови для технічних перекладачів (німецької мови на базі англійської). Розглядаються питання іншої підготовки технічних перекладачів німецької мови як другої іноземної. Наявні дослідження із цієї проблеми стосуються головним чином підготовки технічних перекладачів – як студентів факультетів філологічного, так і технічного напрямку. За кордоном інтерес до проблеми навчання другої іноземної мови німецької на базі англійської намітився лише відносно недавно. У зв'язку із цим можна говорити, з одного боку, про дефіцит наукових досліджень із методики навчання другої іноземної мови, з іншого боку – про наявність вже досить широкого досвіду, що потребує аналізу та узагальнення навчання технічному перекладу. Особлива увага приділяється реалізації педагогічних цілей у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції технічних перекладачів. Вона повинна включати соціокультурну, навчальну, перекладацьку, інженерну частини з урахуванням особливостей навчання другої іноземної мови. Оголошення в Україні 2017/18 року німецької мови є важливим кроком у розвитку міжнародних відносин у галузі науки, культури.

Ключові слова: технічний переклад, лінгвокраїнознавство, навчання, інженерія, особливості навчання німецької мови, перекладацька компетенція.

Panov S. F. Features of teaching a second foreign language for technical translators (German based on English)

The article describes the features of teaching a second foreign language for technical translators (German as the second foreign language based on English). The available research on this issue mainly concerns the training of technical translators for students of philological and technical departments. Interest in the problem of teaching a second foreign language to German on the basis of English has only recently appeared. In this regard, we can talk, on the one hand, about the lack of scientific research on the methods of teaching a second foreign language, on the other hand – about the presence of already quite a wide experience that needs analysis and synthesis. Particular attention is paid to the implementation of pedagogical goals in the process of forming foreign language communicative competence of technical translators. It should include sociocultural, educational, translation, engineering components, taking into account the peculiarities of teaching German as a second foreign language.

The announcement in 2017/18 of the year of the German language in Ukraine is an important step in the development of international relations in the field of science and culture.

Key words: technical translation, linguistic studies, training, engineering, features of learning the German language, translation competence.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито основні етапи дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку та означено найпоширеніші інтерактивні прийоми, які використовуються педагогами для реалізації поставлених завдань на кожному з етапів. Автором проаналізовано ті інтерактивні прийоми навчання, які зможуть активізувати пізнавальну діяльність дітей старшого дошкільного віку та здатні спонукати дитину до дослідницької діяльності.

Ключові слова: дослідницька діяльність, етапи дослідницької діяльності, інтерактивне навчання, прийоми навчання, інтерактивні прийоми навчання.

Необхідність дослідження цієї проблематики зумовлена новими освітніми стандартами в галузях дошкільної та початкової освіти, передумовами Базового компонента дошкільної освіти та Концепцією “Нова українська школа”. Сьогодні дослідницька діяльність у закладах дошкільної освіти є актуальною формою організації засвоєння дітьми дошкільного віку нових та поглиблення раніше отриманих знань про навколишнє середовище. Так, особливе місце відводиться обґрунтуванню вже відомих методологічних підходів та зазначенню нових інтерактивних прийомів організації дослідницької діяльності в умовах ЗДО.

Дослідженням методичних аспектів проблеми дослідницької діяльності займалися Т. Байбара [2], А. Богуш [3], Н. Гавриш [3], Н. Лисенко [7] та ін. Важливе місце у власних дослідженнях науковці відводять означенню ролі дослідів та експериментів на заняттях із дошкільняти. В основі наукових робіт Г. Колосінської [8], С. Павлюка [8], Л. Русана [8] лежать положення про необхідність вивчення проблеми організації та проведення дослідницької роботи в закладах дошкільної освіти. Особливу увагу науковці приділяють створенню екологічної стежини в ЗДО, де можуть організовуватись комплексні заняття, екологічні ігри, дослідницька і природоохоронна діяльність.

Мета публікації полягає в обґрунтуванні інтерактивних прийомів навчання під час організації дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку.

На думку сучасних педагогів Т. Байбари [2], А. Богуш [3], Н. Гавриш [3], Н. Лисенко [7], організовуючи дослідницьку діяльність дошкільників, вихователів необхідно звернути увагу на методи та прийоми організації навчання, вибір яких впливає на ефективність освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Слід зазначити, що прийоми навчання – елементи методу, які об’єднані логікою поставлених завдань та виражають дії вихователя та дошкільників у процесі навчання [4, с. 117]. Інтерактивними називають такі прийоми навчання, які застосовуються за умови взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Різниця між інтерактивним прийомом та інтерактивним навчанням полягає у специфіці роботи, що характеризується відсутністю застосування засобів навчання [4, с. 119].

У наукових доробках І. Мороза зазначено, що під час ознайомлення дошкільників із природним середовищем виокремлюються три групи прийомів навчання: логічні, організаційні та технічні. Розглянемо детальніше.

1) логічні (прийом розумової діяльності): аналогія, конкретизація, порівняння, постановка проблеми, розв’язання поставлених завдань, виявлення ознак, формулювання висновків, узагальнення;

2) організаційні: бесіда, дискусія, робота з ілюстрованим та демонстраційним матеріалом під час вивчення нового матеріалу, виконання пробних вправ чи завдань;

3) технічні: використання схем і таблиць під час виконання дослідів, де зазначаються етапи виконання поставлених завдань; організація дослідницької діяльності на навчально-дослідних ділянках чи географічних майданчиках; спостереження за планом виконання завдань [9, с. 312].

Найпростішими інтерактивними методами та прийомами, які можуть застосовуватися в ЗДО, є “робота в парах”, “робота в трійках”, “Карусель”, “Мікрофон”, “Коло ідей”, “Незакінчене речення”, “Імітаційні ігри”, менше застосовуються “Мозковий шторм”, “Мозаїка”, “Займи позицію” [10].

Під час дослідницької діяльності педагогові важливо вміти правильно підібрати та використати інтерактивні прийоми навчання відповідно до етапу дослідницької діяльності. Тому розглянемо види інтерактивних прийомів навчання, які можна застосовувати в ЗДО залежно від етапу дослідницької діяльності. Варто вказати, що організація дослідницької діяльності відбувається у три етапи: підготовка до експерименту, проведення експерименту, обмін думками щодо проведеного експерименту [1, с. 7].

Перший етап є найскладнішим та характеризується підготовкою до експерименту, що розпочинається з постановки вихователем мети, цілей і завдань, яких необхідно досягти під час виконання такого виду діяльності. На етапі підготовки до виконання дослідницької діяльності ми пропонуємо використовувати такі інтерактивні прийоми навчання, як:

– асоціація (формування в уяві дитини образу об’єкта, яке відбувається на основі об’єднання спільних ознак та умінні будувати логічні зв’язки між об’єктами);

– візуалізація (представлення нової інформації за допомогою схем, фотокарток, відео-уроків, зразок виконання завдань);

– актуалізація (використовується для виявлення рівня знань дошкільників) [5, с. 241].

Наступний етап – початок експерименту, особливістю якого є висунення припущень, гіпотез та проведення дослідницької діяльності з метою перевірки. На цьому етапі можна вмішувати такі інтерактивні прийоми навчання, які допоможуть активізувати мовленнєву та пізнавальну діяльність дошкільника, спонукати дитину до розмірковування, обговорення [12, с. 16]. Розглянемо декілька з таких прийомів.

– прийом обміну думками та судженнями в системах “дитина-дитина” та “дитина-вихователь” (характеризується обговоренням та висуненням припущень (гіпотез) очікуваних результатів діяльності);

– прийом об’єднання думок, що характеризується збиранням ідей та обміном між дітьми дошкільного віку. Головною умовою є попередження дошкільників про відсутність повторень у формулюванні власної думки, що дасть змогу спонукати дітей до активного слухання;

– “класер” (систематизація матеріалу, що характеризується встановленням причин, фактів, особливостей об’єкта; є засобом осмислення матеріалу через структурування матеріалу). Прикладом застосування такого прийому є завдання, в якому від ключового слова потрібно врізнібіч написати його характеристику, основні ознаки і т. д. [6, с. 65];

– “Інсерт” (допомагає педагогові за короткий проміжок часу з’ясувати рівень знань дітей та мотивувати дітей до пошуку відповідей на невідомі їм запитання) [6, с. 63]. Особливість цього прийому полягає у введенні умовних позначок та занесення у таблицю. Застосовується цей прийом із дітьми старшого дошкільного віку. Приклад прийому “Інсерт” поданий у нижченаведеній таблиці “Властивості води”.

“Властивості води” (прийом “Інсерт”)

	V (інформація відома)	+	–	?
	(інформація нова)	(інформація не відома)	(не зрозуміле)	
Вода може змінювати колір				
Вода може змінювати свою форму				
Вода може перебувати в 3 станах (рідкий, твердий, газоподібний)				

Після проведення експерименту обов’язково необхідно обговорити результати. Третім (завершальним) етапом організації експериментальної діяльності є обмін думками щодо проведеного експерименту, який характеризується підбиттям підсумків одержаних результатів та формулюванням висновків. На цьому етапі ми рекомендуємо застосовувати такі інтерактивні прийоми, як:

– повернення до прийому “обмін думками” (діти дошкільного віку підсумовують те, чи підтвердилися припущення під час дослідно-експериментальної діяльності під час гри “Кошик ідей”);

– робота із запитаннями (наприклад, інтерактивні прийоми “Тонкі” та “Товсті” запитання, прийом “Ромашка Блума”, прийом “Експерти проти журналістів” [6, с. 65–66].

– створення синквейна (вірш за правилами), що полягає в тому, що вихователь говорить перше слово, а наступні слова мають називати діти залежно від встановлених умов [6, с. 70]. Наприклад, вихователь говорить перше слово “земля”, наступне слово має охарактеризувати колір, третє – смак, четверте – запах, п’яте має складатися з кількох слів що охарактеризує ставлення до неї і т. д.

Отже, розглянувши декілька інтерактивних прийомів, варто пам’ятати про недоцільність використання на одному занятті з організації дослідницької діяльності, а домінування одного з прийомів негативно вплине на результативність дослідницької діяльності [11, с. 193]. Окрім того, обираючи інтерактивний прийом навчання, необхідно враховувати рівень зворотного зв’язку між вихователем і дітьми та вміння вихователя керувати й контролювати процес дослідницької діяльності.

Висновки. Ефективність проведення дослідницької діяльності в закладах дошкільної освіти залежить від правильно підібраних прийомів навчання, які мають відповідати не лише віковим і психологічним особливостям дітей старшого дошкільного віку, але і забезпечувати ефективне засвоєння нової інформації через активізацію пізнавальних процесів під час виконання дослідницьких завдань.

Перспектива подальших досліджень полягає у впровадженні описаних інтерактивних прийомів в організацію дослідницької діяльності в закладах дошкільної освіти.

Використана література:

1. Бабюк Т. Й. Організація дослідницько-експериментальної діяльності дітей у природі / Т. Й. Бабюк. – Кам’янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2011. – 64 с.
2. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початковій школі / Т. М. Байбара. – Київ : “Веселка”, 1998. – 335 с.
3. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі / А. Богуш, Н. Гавриш. – Київ : “Слово”, 2008. – 408 с.

4. Бондар В. Л. Дидактика : навч. посіб. / В. Л. Бондар. – Київ : “Либідь”, 2005. – 264 с.
5. Козлова О. І. Основні стратегії педагогічного впливу при традиційному та інноваційному підходах до навчання / О. І. Козлова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. – Київ : Логос, 2000. – С. 239–245.
6. Креативна педагогіка / упоряд. Н. Харченко. – Київ : “Вид. група “Шкільний світ”, 2017. – 96 с.
7. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог. Навчально-методичний посібник для ВНЗ / Н. В. Лисенко. – Київ : Видавничий дім “Слово”, 2009. – 400 с.
8. Мандруємо екологічною стежиною і дослідницько-експериментальна діяльність дітей дошкільного віку в природі / авт.-упоряд. : С. Ю. Павлюк, Л. С. Русан, Г. І. Колосінська. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 168 с.
9. Мороз І. В. Методика навчання біології : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / І. В. Мороз. – Київ : Либідь, 2006. – 590 с.
10. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун. – Київ : Видавництво. А.С.К., 2004. – 192 с.
11. Шквир О. Л. Дослідницькі педагогічні вміння вчителя початкових класів : теоретичний аспект / О. Л. Шквир // Науковий вісник Чернівецького університету : [зб. наук. праць. Педагогіка та психологія] / О. Л. Шквир. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2013. – Вип. 642. – С. 190–198.
12. Шумер Т. Маленькі дослідники: Програма пізнавального розвитку дошкільників у пошуково-дослідницькій діяльності / Т. Шумер // Палітра педагога. – 2008. – № 2. – С. 11–18.

References:

1. Babyuk T. Y. (2011) Organization of research and experimental activity of children in nature. Kamenetz-Podolsky: FIS Syysin O.V. (in Ukr.)
2. Baibar T. M. (1998) Methodology of teaching natural science in elementary school. Kiev: "Rainbow" (in Ukr.)
3. Bogush A., Gavrish N. (2008) Methods of familiarizing children with the environment in a preschool educational institution. Kiev: "Word" (in Ukr.)
4. Bondar V. L. (2005) Didactics. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
5. Kozlova O.I. (2000) Basic strategies of pedagogical influence in traditional and innovative approaches to learning. Kyiv: Logos (in Ukr.)
6. Kharchenko N. (2017) Creative pedagogy. Kyiv: "View. group "School World" (in Ukr.)
7. Lysenko N. V. (2009) Theory and practice of ecological education: preschooler-teacher. Educational and methodical manual for higher educational establishments. Kiev: Publishing House "Word" (in Ukr.)
8. Pavlyuk S. (2016) We travel the ecological trail and research and experimental activity of children of preschool age in nature. Ternopil: Traveler (in Ukr.)
9. Moroz I. V. (2006) Biology teaching method. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
10. Pometun O. I. (2004) Modern lesson. Interactive Learning Technologies. Kyiv: Publishing House. ASK (in Ukr.)
11. Shkvir O. L. (2013) Research pedagogical skills of the teacher of elementary school. Chernivtsi: Chernivtsi National in-t. (in Ukr.)
12. Sumer T. (2008) Small Researchers: Cognitive Development Program for Preschoolers in Research and Development. Kharkiv: teacher's palette (in Ukr.)

Панченко О. О. Использование интерактивных приемов обучения при организации исследовательской деятельности детей дошкольного возраста

В статье раскрыты основные этапы исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста и отмечены самые распространенные интерактивные приемы, используемые педагогами для реализации поставленных задач на каждом из этапов. Автором проанализированы те интерактивные приемы обучения, которые смогут активизировать познавательную деятельность детей старшего дошкольного возраста и способны побудить ребенка к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, этапы исследовательской деятельности, интерактивное обучение, приемы обучения, интерактивные приемы обучения.

Panchenko O. O. The use of interactive teaching methods in the organization of research activities of children of preschool age

The article describes the main stages of research activities of children of senior preschool age and, in accordance with them, the most common interactive techniques used by teachers for the implementation of the tasks at each stage are noted. The author analyzed the interactive teaching methods that can enhance the cognitive activity of children of senior preschool age and are able to induce the child to research activities.

Key words: research activity, research activity stages, interactive learning, teaching methods, interactive teaching methods.

УДК 378.017

Педоренко Н. В.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

У статті розглянуто інноваційні технології навчання в процесі підготовки майбутніх медичних сестер. З'ясовано, що викладання гуманітарних дисциплін спрямоване на розвиток сформованості ключових і предметних компетентностей та формування складників фахової компетентності. У процесі навчання змодельовано реальні ситуації медицини, впроваджено розв'язання завдань, пов'язаних із майбутньою діяльністю у сфері медицини, запропоновано проблемні завдання та проекти, спрямовані на формування продуктивного, творчого мислення, навичок самоосвіти студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Розроблено інтерактивні методичні прийоми ("Ланцюжок", "Плюс-мінус", "Культурологічний (історичний) погляд", "Альтернатива" та ін.), які впроваджено в практику навчання гуманітарних дисциплін у коледжі. Значну увагу приділено методу проектів, що використовується під час вивчення дисциплін культурологія та історія України. Однак зазначено, що традиційні лекційні та практичні заняття необхідно оновлювати за допомогою інших інноваційних методів, в основі яких лежать принципи проблемного навчання.

Ключові слова: інтерактивні методичні прийоми, практичні заняття, культурологія, методи.

Реалізація моделі педагогічної системи професійної підготовки майбутніх медичних сестер в умовах неперервної освіти передбачає оптимізацію змісту та структури навчальних програм дисциплін фундаментальної та фахової підготовки, вибір відповідних технологій та методик навчання, розроблення методичного забезпечення навчального процесу, координацію змісту навчального процесу в системі "коледж – медичний університет". Дуже важливо знайти оптимальний варіант у застосуванні інноваційних педагогічних технологій, який би органічно поєднав усе найкраще із закордонного та українського педагогічного досвіду з урахуванням особистих та суспільних освітніх потреб, можливостей різнорівневих навчальних закладів та особливостей медичного фаху.

Як зазначає Я. Нейматов, змінюється роль і структура освіти: вона стає не похідним, а визначальним чинником економічного росту, вона вже не стільки задовольняє суспільні потреби, скільки формує майбутні суспільні можливості [4, с. 13]. Держава потребує висококваліфікованих спеціалістів, здатних до ефективної професійної роботи за фахом і конкурентоспроможних на ринку праці, тобто фахівців, компетентних у своїй предметній галузі. Покращення якості підготовки фахівців стає першочерговим завданням коледжів, для розв'язання якого необхідне вдосконалення форми, методи і технології організації навчального процесу, зокрема впровадження інноваційних технологій навчання.

Різні аспекти обраної проблеми розглянуто в працях науковців, зокрема теоретико-методологічні проблеми медичної освіти досліджували У. Безкоровайна, О. Кравченко, Ю. Лавриш, Л. Романишина, Л. Хомич, Б. Шиян; тенденції розвитку вітчизняної вищої медсестринської освіти в умовах євроінтеграції розглядали О. Біловол, І. Губенко, Н. Дуб, Б. Локай, Р. Сабадишин, О. Семенов, В. Свиридчук, М. Шегедин, П. Яворський та ін; особливості застосування сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі підготовки медичних сестер: Н. Банадига, О. Волосовець, Є. Кривенко, В. Свиридчук, С. Ястремська; інтеграційні процеси в медичній освіті розглядали М. Берулава, А. Коломієць, І. Козловська, Т. Якимович та ін.

Метою статті є аналіз найефективніших інноваційних технологій у підготовці медичних сестер.

Проблема інноваційного розвитку освіти і освітніх інновацій є актуальною, тому що вона викликає широкий суспільний і науковий резонанс. Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу педагогів і стосується не лише створення та поширення новизни, а і зміни у способі діяльності, стилі мислення учасників навчально-виховного процесу. Основною характеристикою інноваційної педагогічної діяльності навчального закладу є підвищення результативності освітнього процесу.

Упровадження й систематичне використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі медичного коледжу сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і викладачів, інтенсифікації навчального процесу, появі стійкої зацікавленості навчанням, підвищенню мотивації пізнавальної діяльності, формуванню потреби в самонавчанні, саморозвитку, умінню самовизначатися в навчальній діяльності; у викладача змінюється позиція, він стає носієм нового педагогічного мислення і принципів педагогіки співробітництва, професіоналом, здатним до проектування і перепроєктування своєї діяльності [3, с. 62].

На нашу думку, інноватизацію навчального процесу доречно розглядати як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, метою яких є поліпшення професійної підготовки майбутніх медичних сестер. Одним із шляхів модернізації освітньої системи постає впровадження в навчальний процес Бердичівського медичного коледжу інноваційних педагогічних технологій і методів. Інновації (італ. *innovazione* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [1, с. 63].

Інноваційну педагогічну технологію розглядають як особливу організацію діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі або як процес засвоєння, впровадження і

поширення нового в освіті. Інновація педагогічного процесу означає введення нового в мету, зміст, форми і методи навчання та виховання в організацію спільної діяльності учасників навчального процесу.

Інноваційні технології, що використовуються у системі освіти, розглядаються як моделювання викладачем змісту, форм і методів навчального процесу відповідно до поставленої мети з використанням новизни. У практиці навчально-виховної діяльності у медичному коледжі ми використовуємо такі технології навчання, як диференційоване, проблемне, контекстне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології, кредитно-рейтингова технологія, особистісно-орієнтоване навчання тощо.

Упровадження інноваційних технологій у навчальний процес Бердичівського медичного коледжу відбувається поетапно. Так, викладання гуманітарних дисциплін проходить у першому-другому семестрі першого курсу, тому ми враховували також чинник адаптації вчорашніх школярів до студентського життя, до навчання за новою технологією, до відмінної від школи системи оцінювання знань.

Перший етап полягав у створенні нових робочих навчальних програм. Спрямованість навчального процесу на формування ключових, предметних та фахових компетентностей зумовила перегляд змісту дисципліни, модульне структурування навчального матеріалу, обґрунтування вибору провідних тем для аудиторного вивчення та перенесення менш важливих на самостійне опрацювання студентів, урахування професійної спрямованості дисциплін культурології та історії України.

Другий етап упровадження інноваційних технологій навчання полягав у створенні навчально-методичного забезпечення навчального процесу: конспектів лекцій, методичних вказівок до виконання практичних робіт та самостійної роботи. Із цією метою було розроблено тестові завдання вступного та поточного контролю, пакети модульних контрольних робіт. Кожен студент отримує індивідуальний варіант індивідуально-дослідницької роботи, що, з одного боку, вимагає від викладача великих затрат часу на підготовку, а з іншого – виключає чинник списування.

Третій етап пов'язаний із впровадженням інноваційних методів навчання. Цей етап тривалий і вимагає від викладача постійного педагогічного пошуку та натхнення для впровадження нових методів навчання поряд із традиційними, які не втратили актуальності. Упровадження інноваційних технологій навчання – ознака сучасного освітнього процесу, що ґрунтується на аналізі новітніх досягнень вітчизняної та світової педагогіки, власного досвіду викладання, є ефективним тоді, коли обидва чинники враховуються. За словами Б. Спока, “бездумне використання навіть найкращої педагогічної концепції може завдати більше шкоди, ніж принести користі”.

Розглянемо конкретні приклади впровадження інноваційних технологій навчання майбутніх медичних сестер під час викладання гуманітарних дисциплін стосовно основних організаційних форм навчальної діяльності студентів (лекцій, практичних занять та самостійної позааудиторної роботи).

Практика навчання гуманітарних дисциплін у медичному коледжі характеризується низкою істотних недоліків: немає відповідності змісту дисциплін до специфіки професійної діяльності і вимог, які поставлені перед особистістю сучасного фахівця; одноманітність форм, методів і прийомів викладання, що викликає падіння інтересу до пізнавальної діяльності й майбутньої спеціальності. Традиційна система навчання не забезпечує достатнього рівня ефективності навчально-виховного процесу через недостатню активність студентів; низький рівень ефективності самостійної роботи; недостатній зворотний зв'язок викладача зі студентом; нераціональне використання часу як викладача, так і студента; низьку ефективність контролю, який обмежує викладача і студента [6, с. 267]. Подолати зазначені недоліки можливо під час використання інтерактивних методів навчально-виховної діяльності, з якими і пов'язаний процесуальний компонент використаних нами педагогічних інновацій.

Інтерактивні методи (від англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти) навчально-виховної діяльності базуються на діалозі, взаємодії викладача і студента. Проблема підвищення ефективності навчального процесу в коледжах пов'язана не стільки з використанням окремих методів, скільки з упровадженням інноваційних педагогічних технологій. Інтерактивне навчання у коледжі передбачає докорінну зміну методичних стереотипів, які сформувалися у викладачів. Розглянемо приклади розроблених нами інтерактивних методичних прийомів, які використовуємо на практичних заняттях із курсів культурології та історії України на різних етапах навчання майбутніх медичних сестер.

“Ланцюжок”. Студенти один за одним називають по одному факту стосовно заданої теми. Наприклад, розглядається тема “Культура й цивілізація”. Студенти озвучують такі твердження, як “культура – це вираження індивідуального початку кожного соціуму”, “цивілізація – це соціокультурне утворення, яке характеризує суспільні умови цього розвитку, соціальне буття культури”, “поняття “культура” семантична ширше, ніж поняття “цивілізація”, воно застосовується як до невеликого племені (наприклад, культура ірокезів), так і до цілих континентів (наприклад, “культура Європи)””, “поняття “культура” обов'язково передбачає наявність в ній цементувального релігійного начала, без якого неможлива будь-яка духовність – пружина будь-якої культури. Цивілізація – безрелігійна. “Культура має душу, цивілізація ж має тільки методи і знаряддя” (М. Бердяєв). Використання методичного прийому дозволяє швидко актуалізувати знання студентів, розвиває уважність та вміння слухати товариша, адже твердження не можна повторювати.

“Пінг-понг”. Студенти розташовуються один навпроти одного, протягом 2–3 хвилин готують по одному запитанню за темою теоретичного матеріалу, що розглядається на занятті. Студенти задають питання один

одному та оцінюють відповідь товариша. Доцільно розпочинати із пари найслабших студентів, адже сильніші швидше можуть зорієнтуватися і сформулювати оригінальні запитання. Завдяки цьому методичному прийому можна швидко мобілізувати групу студентів, заохотити студентів із низьким рівнем знань, налаштувати на продуктивну інтелектуальну діяльність та повторити теоретичний матеріал.

“Плюс-мінус”. Групу студентів ділимо на дві підгрупи. Одна підгрупа шукає позитив у певній історичній події, явищі, твердженні, інша – негатив. Наприклад, пропонується для аналізу теза “Один із найкращих засобів стати людиною мудрою – це читати стародавні історії і вчитися на минулих подіях і прикладах наших предків, як поводитись і чого берегтись Ф. де Каммін”. “Позитив, – як стверджував О. Довженко, – народ, що не знає своєї історії народ сліпців”; без знань минулого, немає майбутнього тощо. Негатив, на жаль, не завжди минуле може чомусь навчити, є досить багато подій які краще не знати і на них не варто вчитись, історія стає чимось анахроністичним, ніби це щось далеке, забуте, якісь казки, байки і т. д. Прийом розвиває критичне мислення, вчить різнобічно аналізувати будь-яку ситуацію.

“Культурологічний (історичний) погляд”. Студенти аналізують із культурологічної або історичної точки зору події, які відбуваються у професійній практиці медичної сестри. Студенти працюють мікрогрупами по 2–4 студенти. Кожна група отримує індивідуальне завдання, обговорює його протягом 5–7 хвилин, а потім доповідає біля дошки, причому кожен студент має взяти активну участь у доповіді. Наприклад, під час розгляду теми “Культура Стародавнього Сходу” пропонуємо такі завдання: “методи лікування в стародавньому Китаї”, “використання методів дослідження хворих у Стародавньому Єгипті”, “перше медичне обладнання” тощо. Один із студентів групи демонструє фото перших медичних інструментів, називає та показує науковців, другий – розповідає стародавні методи лікування в стародавніх країнах, інший – аналізує те, як змінилась медицина тих часів і що старого залишилось і використовується до нашого часу. Застосування методичного прийому ілюструє професійне спрямування дисципліни, що вивчається, посилює мотивацію навчання.

“Заміна ролей”. Пропонуємо одному зі студентів виконувати на занятті функції викладача: керувати навчальним процесом, оцінювати відповіді студентів, обирати завдання для виконання, слідкувати за дотриманням дисципліни та правил поведінки. Застосування методичного прийому дозволяє, з одного боку, активізувати навчальний процес у пасивних і спокійних групах, а з іншого – зменшити хаос у групах із гіперактивними студентами. Завдяки зміні ролей вдається скерувати надлишок енергії окремих студентів у корисне русло, розвиває ініціативність та взаємоповагу. Побувавши у ролі викладача, студенти з більшою повагою ставляться до викладацької праці.

Серед численних педагогічних інновацій, які успішно використовуються вітчизняними та закордонними педагогами в процесі навчання студентів, визначимо проектну технологію (метод проектів), яку застосовуємо як альтернативу письмовим, реферативним роботам у рамках позааудиторної самостійної роботи студентів. Вона відповідає сучасним вимогам до підготовки майбутніх фахівців, про що свідчить популярність та широкомасштабність програми “Intel® навчання заради майбутнього”, а також численні розробки науковців (С. Вірст, Р. Галустов, Ю. Жилиєва, М. Пелагейченко та ін.).

Метод проектів – це сукупність різноманітних прийомів, операцій, спрямованих на досягнення дидактичної цілі через детальну розробку деякої проблеми, яка має завершитися повністю реальним, відчутним практичним результатом, оформленим певним чином. Метод проектів передбачає індивідуальну або групову самостійну діяльність студентів, яку вони виконують протягом певного часового інтервалу. У сучасній педагогічній науці немає однозначного трактування терміна “метод проектів”, його визначають як спосіб або форму організації навчального процесу, метод навчання, педагогічну технологію та ін. [5, с. 55–58].

Проектна технологія спрямована на здобуття студентами знань у тісному зв’язку з реальною життєвою практикою, формування специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Розв’язання поставленої проблеми передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань і вмінь із різних галузей науки, техніки та мистецтва.

У роботі над проектом його учасники проявляють максимальну самостійність у формуванні мети і завдань, пошуку необхідної інформації, дослідженні та прийнятті рішень, організації особистої діяльності та взаємодії партнерів. Проектна діяльність передбачає роботу в колективі, оскільки опрацювання великої кількості інформації вимагає групової роботи. Працюючи у команді, студенти краще пізнають одне одного, вчаться взаємодіяти, вирішувати можливі конфлікти, беруть відповідальність за вибір рішення та свою роботу. У роботі групи слід дотримуватися принципу “кожен робить те, що зможе зробити краще інших”, що дозволяє реалізувати свої здібності кожному члену команди.

У процесі роботи над проектом студенти не тільки здобувають нові знання з цього предмета, але і розвивають ключові компетентності: вчаться визначати основні і поточні (проміжні) мету і завдання, шукати оптимальні шляхи розв’язання, здійснювати і аргументувати вибір, передбачати наслідки вибору, діяти самостійно, аналізувати отриманий результат, презентувати результати роботи. Зазначимо особливу ефективність застосування цього методу в коледжах, оскільки він формує необхідні компетентнісні якості для подальшої трудової роботи і спонукає до продовження навчання у вищих навчальних закладах.

На підготовчому етапі викладач проводить настановне заняття з групою, під час якого обговорюють проблему та мету дослідження, можливі джерела інформації, складають план роботи групи, розподіляють ролі

між учасниками та складають індивідуальні плани роботи кожного учасника проекту. Пошуковий етап (найбільш тривалий) дозволяє проявити максимум самостійності та ініціативності учасникам проекту. Студенти здійснюють пошук інформації, збирають та систематизують інформацію, розглядають робочі гіпотези, працюють над практичним утіленням. Викладач проводить індивідуальні та групові консультації, розглядає звіти про перебіг та результати роботи. Можемо констатувати, що цей етап є вирішальним для підготовки проекту, оскільки частина студентів полишає роботу з певних причин.

На підсумковому етапі оформляють результати роботи над проектом, складають його анотацію та визначають форму публічного захисту. Для презентації готують слайди, плакати чи демонстрації залежно від наявності технічних засобів.

Завершальний етап – захист. Форми презентації можуть бути найрізноманітнішими: від усних повідомлень, стендових доповідей до дискусій, дебатів, театралізованих сценаріїв, мультимедійних презентацій тощо. Кращі проекти рекомендуються на студентські наукові конференції.

Проектування як інноваційну інтерактивну технологію навчання рекомендуємо до застосування у навчальному процесі коледжів під час організації самостійної роботи студентів. На нашу думку, особливо актуальна ця технологія під час викладання гуманітарних дисциплін, оскільки забезпечує досягнення цілої низки дидактичних та виховних цілей.

Позааудиторна робота над проектом сприяє дидактичній адаптації першокурсників. Проект дає можливість кожному актуалізувати свої знання і отримати нові, навчитися збирати інформацію й опрацьовувати її, презентувати результати пошуків.

Для студентів медичного коледжу спеціальності медична сестра пропонуємо теми проектів, які відображають значення гуманітарних дисциплін у майбутній професійній діяльності медичної сестри. Типову структуру проекту “Мистецтво вавилонських лікарів”, “Мислю значить існую”, “Розвиток медицини на Поліссі”. Проекти оцінюються додатковими балами, що може суттєво підвищити рейтинг студента та покращити його екзаменаційну оцінку. Найкращі роботи рекомендуються на студентську наукову конференцію.

На формування майбутнього фахівця, становлення його особистості впливають не лише навчання та програмний зміст дисципліни, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність, самоосвіта самого студента [2, с. 109–113]. У цьому аспекті робота над проектом може бути більш вагомим для студента та його розвитку, ніж інші традиційні форми організації навчального процесу (лекції чи лабораторні роботи).

Однак не можна обмежити дидактичний аспект навчання лише методом проектів. Традиційні лекційні та лабораторні заняття необхідно оновлювати за допомогою інших інноваційних методів, в основі яких лежать принципи проблемного навчання.

Висновки. Процес реалізації інноваційних технологій у коледжах передбачав зміни основних компонентів навчального процесу (цільового, змістового, процесуального, методичного та діагностичного). Основною ціллю навчального процесу стає поліпшення сформованості професійної компетентності майбутніх медичних сестер. Педагогічні інновації, пов'язані з використанням інтерактивних, діяльнісних методів, допомагають змодельовати реальні ситуації професійної діяльності майбутніх медичних сестер.

Використана література:

1. Буга Н. Ю. Становлення наукової та інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах / Н. Ю. Буга // Економіст. – 2006. – № 9. – С. 60–64.
2. Гулай О. І. Використання результатів наукових досліджень у навчальному процесі / О. І. Гулай, В. Я. Шемет // Проблеми модернізації змісту і організації освіти на засадах компетентнісного підходу : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. – Харків: ХНАДУ, 2014. – С. 109–113.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця / Р. С. Гуревич // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Київ, 2002. – № 4. – С. 61–68.
4. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін // зб. наук.-метод. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.
5. Пелагейченко М. Л. Сутність поняття “метод проектів” у сучасній педагогічній науці / М. Л. Пелагейченко // Педагогіка : зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту. – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 55–58.
6. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ–Вінниця, 2006. – 292 с.
7. Романишина Л. М. Тестовий контроль – один зі шляхів підвищення якості знань студентів / Л. М. Романишина, І. М. Хмельяр, М. М. Лукашук // зб. наук. праць Національної академії прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія : педагогічні та психологічні науки. – 2010. – № 53. – С. 108–111.

References:

1. Buha N. Yu. Stanovlennia naukovoї ta innovatsiinoї diialnosti u vyshchyykh navchalnykh zakladykh / N. Yu. Buha // Ekonomist. – 2006. – № 9. – S. 60–64. [in Ukrainian].
2. Hulai O. I. Vykorystannia rezultativ naukovykh doslidzhen u navchalnomu protsesi / O. I. Hulai, V. Ya. Shemet // Problemy modernizatsii zmistu i orhanizatsii osvity na zasadykh kompetentnisnoho pidkhodu : materialy Mizhnar. nauk.-metod. konf. – Kh. : KhNADU, 2014. – S. 109–113. [in Ukrainian].

3. Hurevych R. S. Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v pidhotovtsi maibutnoho fakhivtsia / R. S. Hurevych // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – K., 2002. – № 4. – S. 61–68. [in Ukrainian]
4. Osvitni innovatsiini tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin. Zb. nauk.-metod. prats / Za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU, 2004. – 261 s. [in Ukrainian].
5. Pelaheichenko M. L. Sutnist poniattia "metod proektiv" u suchasni pedahohichnii nautsi / M. L. Pelaheichenko // Pedahohika : zb. nauk. prats Berdianskoho derzh. ped. un-tu. – № 1. – Berdiansk : BDPU, 2009. – S. 55–58. [in Ukrainian].
6. Petruk V. A. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia fundamentalnykh dystsyplin : monohrafiia / V. A. Petruk. – Vinnytsia : UNIVERSUM-Vinnytsia, 2006. – 292 s. [in Ukrainian]
7. Romanyshyna L. M. Testovi kontrol – ody z shliakhiv pidvyshchennia yakosti znan studentiv / L. M. Romanyshyna, I. M. Khmeliiar, M. M. Lukashuk // Zb. nauk. prats Natsionalnoi akademii prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. Seriia : pedahohichni ta psykhologichni nauky. – 2010. – № 53. – S. 108–111. [in Ukrainian].

Педоренко Н. В. Инновационные педагогические технологии в подготовке будущих медицинских сестер

В статье рассмотрены инновационные технологии учебы в процессе подготовки будущих медицинских сестер. Выяснено, что преподавание гуманитарных дисциплин направлено на развитие сформированности ключевых и предметных компетенностей и формирование составляющих профессиональной компетентности. В процессе учебы смоделированы реальные ситуации медицины, внедрено решение задач, связанных с будущей деятельностью в сфере медицины, предложены проблемные задания и проекты, направленные на формирование производительного, творческого мышления, навыков самообразования студентов разных, образовательно квалификационных уровней. Разработаны интерактивные методические приемы ("Цепочка", "плюс-минус", "Культурологический (исторический) взгляд", "Альтернатива"), которые внедрены в практику учебы гуманитарных дисциплин в колледже. Значительное внимание уделено методу проектов, который используется при изучении дисциплин культурология и история Украины. Отмечено, что традиционные лекционные и практические занятия необходимо обновлять с помощью других инновационных методов, в основе которых лежат принципы проблемной учебы.

Ключевые слова: интерактивные методические приемы, практические занятия, культурология, методы.

Pedorenko N. Innovative pedagogical technologies in preparing future medical sisters

The article discusses innovative learning technologies in the process of preparing future nurses. It has been found that the teaching of humanities is aimed at developing the formation of key and subject competences and the formation of the components of professional competence. In the process of study, real situations of medicine were modeled, the solution of tasks related to future activities in the field of medicine was introduced, problem tasks and projects aimed at developing productive, creative thinking, self-education skills of students of different educational levels of qualifications were proposed. Developed interactive teaching methods ("Chain", "plus-minus", "Cultural (historical) view", "Alternative", but others), which are introduced into the practice of studying humanities in college. Considerable attention is paid to the project method, which is used in studying the disciplines of cultural studies and the history of Ukraine. It is marked that traditional lecture and practical employments must be renewed by other innovative methods, which principles of problem studies are underlaid.

Key words: interactive methodical techniques, practical classes, culturology, methods.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Із погляду сучасної педагогіки вагоме значення у розвитку особистості має її творчий потенціал, що має неабияке значення як для культурного прогресу усього людства, так і кожного індивіда. У статті розглянуто традиційні та сучасні засоби формування творчих здібностей дітей дошкільного віку. На основі аналізу наукових джерел висвітлено понятійний апарат терміна “творчі здібності” і, проаналізовано погляди науковців щодо засобів формування творчих здібностей дітей дошкільного віку та стадій прояву творчої активності дітей. Доведено, що найпоширенішими та найдієвішими засобами розвитку творчих здібностей є ігри, мистецтво, музика, художня література. Особлива увага приділена таким сучасним методам розвитку творчих здібностей дошкільників, як ЛЕГО-метод та пісочна анімація.

Ключові слова: творчі здібності, засоби, діти дошкільного віку, освітні реформи, гра, ЛЕГО-метод, пісочна анімація.

Останніми роками все частіше говорять про творчий потенціал як базову якість особистості, який є запорукою її соціальної успішності. Це пояснюється тим, що науково-технічний прогрес звів нанівець більшість професій, замінивши людей машинами. Життя у 21 столітті потребує від людини гнучкості мислення, швидкої орієнтації та адаптації до нових умов, творчого вирішення різноманітних проблем. Через 20–30 років, на думку багатьох науковців, світові знадобляться індивіди, які здатні будуть виконувати ту діяльність, яка буде не під силу машинам. Саме тому суттю сучасної освітньої реформи є не напхати дитину знаннями, а розкрити її творчий потенціал, зробити її розумною, доброю, здоровою та щасливою. Таким чином, модернізація змісту дошкільної освіти має на меті забезпечити різнобічний розвитку дітей дошкільного віку відповідно до задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб.

Питання розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку належить до ряду актуальних, тому постійно досліджується вченими на предмет його вдосконалення. Ця проблема має багатоаспектний характер і синтезує в собі дані таких наук, як філософія, психологія, соціологія, фізіологія, педагогіка та ін.

Питання формування творчої особистості розглядаються в дослідженнях Дж. Гілфорда (концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності), Р. Стернберга та Д. Лавертома (“теорія інвестування”), Е. Торранса (обдарованість та інтелект), Б. Ананьєва (дослідження проблематики креативності та творчого потенціалу), Ю. Бабанського (дослідження неоднозначності феномена творчості), І. Беха (дослідження потенціалу особистості, її творчої активності та здібностей), Г. Айзенка (концепція креативності), А. Маслоу, К. Роджерса (гуманістична теорія творчості),

Аналізу проблеми творчості присвячені роботи Н. Ветлугіної, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, В. Клименка, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Медника, В. Моляко, О. Твердовської, Л. Шульги. Сучасні українські дослідники А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик вивчали проблему організації художньо-мовленнєвої діяльності дитини у дошкільних навчальних закладах. Ю. Гулько і О. Кононенко працювали над проблемою розвитку творчого потенціалу та креативності дошкільників. Висвітлення значення пісочної анімації для розвитку творчих здібностей дошкільників знаходимо у роботах Л. Савченко та О. Грязен.

На окрему увагу заслуговує дослідниця О. Ніколаєва, яка у своїй книзі “Психологія дитячої творчості” досить ґрунтовно розкриває поняття творчості, психофізіологічні особливості дитячого дошкільного віку, чинники, що впливають на прояв творчості у дітей, аналізує види дитячої творчості, розкриває значення спільної творчості дитини і дорослого для формування цілісної особистості дитини.

Незважаючи на значну кількість публікацій, проблема використання сучасних засобів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку висвітлена в науковій літературі ще не достатньо.

Мета статті – проаналізувати особливості творчої діяльності дошкільників, розкрити потенціал сучасних засобів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку в умовах реформування дошкільної освіти.

Глобалізація та інформатизація сучасного світу призвела до перебудови суспільства, переходу освіти, зокрема дошкільної, до новітніх технологій виховання і навчання. Перед педагогами дошкільної освіти стоїть особливе завдання – дати поштовх майбутньому поколінню для подальшої успішної адаптації в соціумі, розкрити особистісний потенціал кожної дитини, формувати в них творчі здібності.

Із погляду сучасної педагогіки, вагоме значення у розвитку особистості має творчий потенціал, а важливою умовою культурного прогресу суспільства та виховання людини є розвиток творчого потенціалу діяльності.

Ю. Гулько під творчим потенціалом розуміє здатність людини оригінально і конструктивно мислити, успішно розв’язувати нові завдання, тобто творчо діяти у нових ситуаціях [5, с. 47]

Низка науковців переконані, що саме дошкільники мають величезний творчий природний потенціал і завдання педагогів створити таку ситуацію, яка б сприяла бурхливому сплеску дитячої фантазії, атмосфері творчого натхнення [1, с. 206].

Переходячи до понятійного апарату нашого дослідження, слід зазначити, що в українському педагогічному словнику (за ред. С. Гончаренко) термін “творчість” розглядається як продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [4, с. 326].

На думку дослідниці О. Твердовської, творчість – наукова категорія, яка виражає визначальну сутність людської діяльності, полягає у невинному прогресі й збільшенні різноманітності реальності як наслідку задоволення потреб та інтересів людини [12, с. 222].

Відомий радянський психолог Л. Виготський присвятив значну кількість часу дослідженню проблеми творчості, а під творчою діяльністю він розумів таку діяльність, під час якої створюється щось нове, при цьому не є важливим те, чи буде це створене будь-якою річчю зовнішнього світу чи побудовою розуму або почуття людини [3, с. 3].

Погоджуючись із думкою дослідниці О. Ніколаєвої, вважаємо, що творчість існує не тільки в майстернях великих художників чи в партитурах відомих композиторів. Вона є всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює що-небудь нове, яким би малим не здавалося воно в порівнянні з пам’ятниками великого минулого.

Дитячу творчість можна назвати “натуральною”, вона відрізняється відкритістю світу, який дитина сприймає з оптимізмом. Вона орієнтована не на те, що треба, а на те, що можливо [8].

Дитяча творчість значно відрізняється від творчості дорослої, адже дошкільники перебувають у стані творчості як на заняттях, так і в повсякденному житті, створюючи оригінальні продукти своєї діяльності, зокрема малюнки, вироби з глини, пластиліну, паперу, конструкції з будівельного матеріалу, добирають рими до слів, складають вірші. Проте на думку Н. Ветлугіної, новизна цих витворів є суто суб’єктивною [13].

Відмінність дитячої творчості від дорослої полягає також в її незахищеності. Доросла людина, на відміну від дитини, створюючи щось, не тільки дивиться на це власними очима, а й намагається оцінити результат із точки зору інших людей. Саме тому багато новаторських ідей так ніколи і не реалізуються саме від страху отримати негативну реакцію інших. Діти ж позбавлені цієї проблеми [8].

Саме тому, погоджуючись із думкою вальдорфських педагогів, вважаємо, що завдання батьків і вихователів у першому семиріччі полягає не у безпосередній підготовці до школи, а в максимальному розвитку фантазії дитини як основи творчості. Саме це потрібно майбутньому учневі, а не знання абетки чи лічби, адже цього його навчать у початкових класах.

На думку науковців, є декілька стадій прояву творчої активності дітей.

Перша стадія називається *наслідуванням*, або копіюванням готового. Як зрозуміло з назви, дитина, потрапляючи у нову ситуацію, репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослим для досягнення бажаного результату.

Друга стадія – *творче наслідування*, де з’являється внесення елементів новизни, прояв самодіяльності без унесення істотних змін у запропоновану схему дій, зразок, ідею. Цю стадію можна безперечно вважати першою заявкою дитини про себе, своє бажання самовиразитися.

Наступна стадія – *репродуктивна творчість*, під час якої дитина виявляє уміння істотно переробити та внести зміни у взятій за основу ідеї чи схемі. Тут дитина вправляється в переробці інновацій, пропускає крізь себе, вносить елементи новизни й оригінальності.

Остання стадія – *справжня творчість* або створення нового [7].

Традиційно основними засобами розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку були література, мистецтво, малювання, співи. Не можна сказати, що ці засоби істотно змінилися у 21 столітті, проте з’явилися нові форми і варіанти використання. Сучасна система дошкільної освіти в Україні намагається використовувати найкращі світові зразки тих педагогічних систем, діяльність яких направлена на розвиток індивідуальних здібностей дітей природним шляхом. Розвиток творчих здібностей дітей залежить не лише від вікових особливостей, але від бажання займатися певною діяльністю.

Так, на думку вальдорфських педагогів, особливого значення у дитячому садку набувають такі форми роботи, як “вільна гра”, “побудова казки”, рухові вправи, “пальчикові ігри”, що сприяють не лише розвитку творчих здібностей, але й дрібної моторики та вольових функцій дитини.

Гра також має особливе значення для розвитку творчих здібностей дошкільника. Проте цей вид діяльності буде успішним лише тоді, коли :

- 1) в її основу бути покладено емоційно насичене повсякденне життя;
- 2) дітям буде запропоновано багатий ігровий матеріал і(з природних матеріалів).
- 3) у процесі гри буде створено таку атмосферу, за якої діти можуть заглибитися у діяльність, не заважаючи один одному. При цьому вихователю має тримати дітей у полі зору, втручаючись лише у крайньому разі.

Це буде сприяти розвитку волі дитини [10].

Гра для дитини природне джерело позитивних переживань, задоволення, радості, адже через неї можна з легкістю пізнавати життя, довкілля, близьке оточення, предмети і явища. Іграшки для розвитку тактильних, зорових, звукових, нюхових відчуттів необхідні реалізації різноманітних ігор. Адже використання досвіду, отриманого самостійно в ігрових ситуаціях, забезпечує можливість відбору потенційно успішних форм

поведінки, які допоможуть досягти успіху в різних життєвих ситуаціях. Успішне оволодіння грою створює передумови для виникнення продуктивних видів діяльності, які стимулюють розвиток творчих здібностей дитини [6, с. 39].

Не менш важливу роль у розвитку дошкільника відіграють заняття мистецтвами. Це може бути живопис фарбами, малювання восковими крейдочками, ліплення з воску, музику та спів, евритмія (мистецтво гармонійного руху), використання казок, віршів та історій, що супроводжуються ляльковими виставами.

Художня діяльність сприяє розвитку душевних сил дошкільника та зміцненню його здоров'я. Казки, які розповідає вихователька, часто повторюються декілька днів поспіль. Це ритмічне повторення позитивно впливає на розвиток волі та пам'яті дитини. Ритмічність побудови виховного процесу також виявляється у чергуванні навантаження та спокою, концентрації уваги у діяльності, організованій вихователем, і вільній творчості дітей [10].

Також великої популярності як засіб розвитку творчості у дитячому віці набула "пісочна анімація" (малювання піском, сипка анімація, техніка порошку) – стиль образотворчого мистецтва, а також технологія створення анімаційних фільмів. Завдяки цьому методу діти вчать будувати з піску і невеличких фігурок свій індивідуальний і неповторний світ у мініатюрі. Граючись, вони відтворюють на піску те, що спонтанно виникає у свідомості. Ігри з піском є ефективним засобом всебічного розвитку дітей у цілому і творчих здібностей, зокрема вони надають дітям змогу відчувати себе впевненими і вмілими. Крім того, ігри з піском позитивно впливають на емоційний стан дітей [11, с. 30].

Не можливо не приділити увагу ЛЕГО-методу навчання у системі сучасної дошкільної освіти, який завдяки зусиллям кращих методистів, психологів та педагогів світу є найвідомішою і найпоширенішою педагогічною системою, що широко використовує тривимірні моделі реального світу в предметно-ігровому середовищі в процесі навчання та розвитку дитини дошкільного віку. Головна ідея навчання конструкторами ЛЕГО полягає у навчанні через дію, тобто здобуті знання у процесі конструювання та дослідження моделей.

Завдяки великій кількості тематик і колекцій, можна зацікавити дитину з різними інтересами до багатьох форм роботи, зокрема самостійно зібрати житлові будинки, будівельні майданчики, аеропорти, пристані і цілі міста з маленькими жителями. Таким чином, дитина не споживає, вона створює предмети, світ і життя. Маніпулюючи з елементами ЛЕГО, дитина вчиться добра, радості і творчості [2].

Отже, цінним у розвитку творчих здібностей дитини дошкільного віку є не стільки результат як сам процес творчості. Діяльність дитини має бути організована так, щоб вона могла вправлятися в умінні бачити нове у відомому, знаходити в навколишньому дивне, незвичне, чарівне, дивовижне. Тобто важливо розвивати в дітей почуття нового, стимулюючи самодіяльну творчу активність.

Висновки. Таким чином, головна суть реформування дошкільної освіти полягає не лише в застосуванні новітніх та інноваційних методик із виявлення та розвитку творчих здібностей дошкільників, а в переорієнтації на потреби самої дитини, розкриття та зміцнення її внутрішнього бажання пізнавати світ. Завдання педагогів і батьків – не зашкодити дитині стати тим, ким вона може стати, навчити дитину жити у гармонії зі світом і самим собою.

Використана література:

1. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дитини у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, – Київ: Видавничий дім "Слово", 2006. – 304 с.
2. Варяхова Т. Зразкові конспекти з конструювання з використанням конструктора ЛЕГО / Т. Варяхова // Дошкільне виховання. – 2009. – № 2. – С. 48–50.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997 – 376 с.
5. Гулько Ю. А. Розвиток творчого потенціалу дошкільників / Ю. А. Гулько, Н. Г. Рубель // Обдарована дитина. – 2005. – № 6. – С. 47–52.
6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
7. Кононко О. Дитяча креативність крізь призму Базової програми "Я у світі" / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 3–8.
8. Николаева Е.И. Психология детского творчества. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 240 с.
9. Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики: От трех до девяти лет / Р. Патцлафф, В. Засмансхаузен ; пер. с нем. – Киев: НАИРИ, 2006. – 72 с.
10. Савченко Л. Пісочна анімація розвиває й оздоровлює: заняття для середньої групи / Л. Савченко, О. Грязен // Дошкільне виховання. – 2013. – № 7. – С. 30–31.
11. Твердовська О. В. Синергетична детермінованість творчого мислення / О. В. Твердовська // "Синергетика і творчість" Матеріали Всеукраїнської конференції "Синергетика і творчість" 11 листопада 2011 р. / Інститут обдарованої дитини ДНАПН України. – Київ: [Б.В.]. – 2011. – С. 222–230.
12. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – Москва: Просвещение, 1974. – 170 с.

References:

1. Bohush A., Havrysh N., Kotyk T. Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti dytyny u doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv fakultetiv doshkilnoi osvity / A. Bohush, – K.: Vydavnychiy dim "Slovo", 2006. – 304 s.
2. Variakhova T. Zrazkovi konspekty z konstruiuvannia z vykorystanniam konstruktora LEHO / T. Variakhova // Doshkilne vykhovannia. – 2009. – № 2. – S. 48–50.
3. Vyhotskyi L. S. Vobrazhenye y tvorchestvo v detskom vozraste: Psyhol. Ocherk: Kn. dlia uchytelia. – 3-e yzd. – M.: Prosveshchenye, 1991. – 93 s.
4. Honcharenko S. Ukrainnyi pedahohichnyi slovnyk. – K.: Lybid, 1997 – 376 s.
5. Hulko Yu. A. Rozvytok tvorchoho potentsialu doshkilnykiv / Yu. A. Hulko, N. H. Rubel // Obdarovana dytyna. – 2005. – № 6. – S. 47–52.
6. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen / za red. V. O. Moliako
7. Kononko O. Dytiacha kreatyvni kriz pryzmu Bazovoi prohramy "Ia u sviti" / O. Kononko // Doshkilne vykhovannia. – 2008. – № 7. – S. 3–8.
8. Nykolaeva E.Y. Psykholohiya detskoho tvorchestva. 2-e yzd. SPb: Pyter, 2010. 240 s.
9. O.L. Muzyky. – Zhytomyr : Vyd-vo Ruta, 2006. – 320 s.
10. Pattsloff R. Leitmotyvy valdorfskoi pedahohyky: Ot trekh do devyati let / R. Pattsloff, V. Zasmanskhaufen ; per. s nem. – K. : NAYRY, 2006. – 72 s.
11. Savchenko L. PISOCHNA animatsiia rozvyvaie y ozdorovliuie: zaniattia dlia serednoi hrupy / L. Savchenko, O. Hriazen // Doshkilne vykhovannia. – 2013. – № 7. – S. 30–31.
12. Tverdovska O. V. Synerhetychna determinovanist tvorchoho myslennia / O. V Tverdovska // "Synerhetyka i tvorchist" Materialy Vseukrainskoi konferentsii "Synerhetyka i tvorchist" 11 lystopada 2011 r. / Instytut obdarovanoi dytyny DNAPN Ukrainy. – K: [B.V]. – 2011. – S. 222–230.
13. Khudozhestvennoe tvorchestvo v detskom sadu / pod red. N. A. Vetluhynoi. – M. Prosveshchenye, 1974. – 170 s.

Передерий О. Л. Средства формирования творческих способностей детей дошкольного возраста в свете современных образовательных реформ

С точки зрения современной педагогики важное значение в развитии личности имеет ее творческий потенциал, который необходим как для культурного прогресса всего человечества, так и для каждого индивида. В статье рассмотрены традиционные и современные средства формирования творческих способностей детей дошкольного возраста. На основе анализа научных источников освещены понятийный аппарат термина "творческие способности", проанализированы взгляды ученых относительно средств формирования творческих способностей детей дошкольного возраста и стадий проявления творческой активности детей. Доказано, что наиболее распространенными и наиболее действенными средствами развития творческих способностей есть игры, искусство, музыка, художественная литература. Особое внимание уделено таким современным методам развития творческих способностей дошкольников как ЛЕГО-метод и песочная анимация.

Ключевые слова: творческие способности, средства, дети дошкольного возраста, образовательные реформы, игра, ЛЕГО-метод, песочная анимация.

Perederii O. L. Means for developing of preschool children creative abilities in the light of modern educational reforms

From the point of view of modern pedagogy, creative potential is important for the development of the personality, which is necessary both for the cultural progress of all mankind and for each individual. The article considers the traditional and modern means of developing the creative abilities of preschool children. Based on the analysis of scientific sources, the conceptual apparatus of the term "creative abilities" is highlighted; the views of scientists on the creative abilities developing and their stages are analyzed. It is proved that the most common and most effective means of creative abilities developing are games, art, music, and literature. Particular attention is paid to such modern methods of developing creative abilities of preschoolers as the LEGO-method and sand animation.

Key words: creative abilities, means, preschool children, educational reforms, games, LEGO-method, sand animation.

ЗАГАЛЬНОГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Розглянута в цьому аспекті освітня політика в галузі фізичної культури і спорту як своїх найважливіших цілей мусить мати забезпечення умов для розвитку і збереження кадрового потенціалу; ефективну й успішну адаптацію фахівців до нових соціально-економічних умов діяльності. Аналіз особливостей функціонування різних типів закладів фізичної культури і спорту в нових соціально-економічних умовах, тенденцій, які виникають у результаті модифікації цих установ, дозволив виявити принципи організації, технологій діяльності, які мають бути співвіднесені із запитом щодо підготовки кадрів для різних типів організацій і установ галузі. Знання всіх цих особливостей є важливим фактором для розуміння й інтерпретації реального "соціального замовлення" на фахівців у галузі, а тому й на характер, спрямованість, зміст, цільові орієнтації освітнього процесу.

Ключові слова: фізична культура, спорт, освіта, професійна підготовка, гуманістичний підхід,

Система підготовки кадрів у галузі фізичної культури і спорту є одним із важливих складників інституту освіти в Україні. До того ж ця система є суттєвою частиною сфери соціальної діяльності, яка пов'язана зі спортом, фізичною рекреацією населення, активним відпочинком, усебічним вихованням дітей та молоді [2]. Саме в процесі підготовки майбутніх фахівців у фізкультурних ЗВО закладено специфічні навички, знання, орієнтації, які в подальшому будуть визначати значущість усієї сфери фізичної культури і спорту, її запит і реальне місце в суспільстві. Беззаперечно, характер кадрової інфраструктури галузі значно впливає на успішність її функціонування в конкретних соціальних, економічних, політичних умовах. Адже саме на кадрову базу (поряд із матеріально-технічною, організаційно-управлінською та науково-інформаційною) спирається будь-яка галузь діяльності [8].

Формування кадрового потенціалу суспільства в цілому і кожної професійної групи фахівців зокрема відбувається в складному і багатовимірному соціальному просторі, який задає і визначає його характер і спрямованість, виконує роль його значної детермінанти. Кожне конкретне суспільство з власними ідеологічними, економічними, політичними, соціальними, конфесійними та іншими особливостями надає освітній системі відповідний напрям, задає певні ціннісні підстави і цільові орієнтири, формує певний соціальний запит, тобто впливає як на розвиток інституту освіти в суспільстві в цілому, так і на його окремі підсистеми, зокрема на сферу, пов'язану з професійною підготовкою фахівців у галузі фізичної культури і спорту [9].

Ідеї про взаємодію соціокультурного середовища і фізкультурної освіти, про існування єдиної системи культури, освіти та освітніх технологій висловлює низка сучасних дослідників [1; 2; 5]. Феномен фізкультурної освіти завжди визначений системними рамками, встановленими культурою соціуму.

Починаючи з XVI століття до XX століття, метою фізичного виховання було підготовка людини праці та воїна, забезпечення здоров'я людини-працівника. До завдань фізичного виховання цього періоду віднесено зміцнення здоров'я людей, формування умінь, спрямованих на підвищення продуктивності праці та навчання; оволодіння низкою знань і навичок, потрібних для бойової міцності армії. Поділ фізичної культури в суспільстві на дві автономні сфери – спорт як галузеве виробництво з орієнтацією на відтворення спортсменів і рекордів та масову фізичну культуру з орієнтацією на рухову активність і декларативне забезпечення здоров'я – призвів до звужування простору фізичної культури до рекреативного та реабілітаційного змісту. Поглиблена спеціалізація виховної та спортивної діяльності автоматично зумовила технологічне виокремлення професійної підготовки вчителів, які займалися переважно фізичним вихованням, і тренерів, задіяних здебільшого у сфері спорту [2].

Механізмом взаємодії соціокультурної ситуації і освітньої моделі є підпорядкування освіти життю соціуму з відносно спокійними періодами, коли зовнішні умови виявляються заданими, та періодами непередбачуваності, невизначеності, коли "проблемна ситуація" виходить за рамки наявного досвіду, її вирішення завершується усвідомленням нового принципу, появою нової змінної у системі знань людини нового формату в її індивідуальному соціокультурному просторі. Результатом вирішення "проблемної ситуації" буде прояв матеріальних, інтелектуальних, організаційних умов нової діяльності, підкріплених її інформаційною стороною. Це і є у своїй основі процесом освіти, що означає появу нової системи знань, умінь, навичок, логічно інтерпретованих і трансльованих у процесі комунікацій.

Такий підхід дуже визначальний під час розгляду не тільки загальних питань освіти, але і під час звернення до проблем галузевої, спеціалізованої освіти як найважливішого механізму впливу на кожну окрему особистість, уміщену в цю сферу професійної підготовки, з одного боку, і на професійну практику в цій сфері діяльності – з іншого. Виходячи з цього, розглянемо аспекти, пов'язані безпосередньо з освітньою діяльністю, підготовкою кадрів у сфері фізичної культури і спорту в сучасних умовах.

Надзвичайно важливим є осмислення проблем фізкультурної освіти, по-перше, в найбільш широкому контексті розвитку суспільства як цілісної системи, з урахуванням наявних тенденцій і традицій,

аксіологічних засад функціонування; по-друге, в більш приватному контексті розвитку інституту освіти, де фізкультурна освіта є однією з важливих і специфічних за змістом. Обидва ракурси мають суттєве значення для вирішення питання про можливості та механізми зміцнення гуманістичних орієнтацій у розвитку фізкультурно-спортивного руху. У взаємодії з більш загальними за масштабом тенденціями в громадському просторі та з опорою на відповідне кадрове підкріплення постановка не залишиться лише декларацією та побажанням і може бути наповнена реальним змістом, перетворитися в практику професійної діяльності.

Освіта завжди є однією з найважливіших сфер соціального життя. За допомогою організованого процесу засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, вона забезпечує передавання знання, духовних багатств, які створило людство, результатів суспільно-історичного пізнання. Освіта є необхідною умовою підготовки людини до професійної діяльності та основним засобом залучення людини до культури і оволодіння нею. Вона є фундаментом розвитку культури, найважливіший механізм трансляції культурних цінностей. Сьогодні в умовах формування інформаційної цивілізації проблеми освіти стають особливо актуальними.

За останнє сторіччя наука прагне не тільки осмислити наявні системи освіти, а і сформулювати нові цінності й ідеали освіти [3; 4; 7].

В Україні сьогодні намітилось три основні тенденції розвитку фізкультурної і спортивної освіти:

- 1) загальноосвітня тенденція до зміни основної парадигми фізкультурної і спортивної освіти: криза класичної моделі і системи освіти, розробка нових педагогічних фундаментальних ідей;
- 2) рух української освіти в напрямі інтеграції у світову культуру: демократизація школи, створення системи безперервної освіти, гуманізація і комп'ютеризація освіти, вільний вибір програм навчання і освіти;
- 3) відновлення і подальший розвиток традицій вітчизняної освіти.

За наявності досить суперечливих і різноспрямованих тенденцій, очевидно, що сьогодні неможливо говорити про єдині цінності і сенс освіти, бо формуються різні види педагогічних ідеологій, різні підходи до освіти, різні її інтерпретації.

У низці сучасних робіт визначається важливість загальногуманістичного підходу до розуміння підготовки фахівця в галузі фізичної культури і спорту [3; 5; 6]. У роботах указано, що освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями й народностями. Її основними принципами є:

- доступність для кожного громадянина всіх форм освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- гнучкість і прогнозованість системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти [5].

Орієнтована система освіти має містити ціннісно-сміслові підстави, які надають навчальному процесу особистісний характер. Фахівці по-різному бачать підстави освіти, проте їх сутність багато в чому схожа – необхідно гуманізувати процес освіти, тобто прагнути до максимально повного розвитку людини в її різноманітних здібностях і можливостях (духовних, фізичних та інтелектуальних). Гуманізація освіти має стати необхідною умовою гуманізації суспільних відносин, різних видів соціальної діяльності і навпаки. Загалом, проблему зв'язку освітнього процесу з особливостями ціннісної системи того чи іншого суспільства, його культурних традицій дуже часто була предметом спеціального вивчення і розгляду [2–5]. Підхід до фізкультурної та спортивної освіти з точки зору її аксіологічних, ціннісних підстав має велике значення для розуміння ролі цього інституту соціалізації особистості в зміцненні гуманістичних цінностей практики в галузі фізичної культури і спорту.

Виникнення нового соціально-економічного, ідеологічного і культурного простору суспільного розвитку є одним із найбільш значущих чинників, що впливають на сучасний характер існування і функціонування галузі фізичної культури і спорту, на кардинальну зміну умов і способу життєдіяльності її окремих підсистем, конкретних організацій, установ, колективів. В остаточному підсумку ці перетворення зумовлюють формування нового контексту професійної діяльності та всього кадрового корпусу фахівців.

Виникає необхідність здійснення адекватної соціальної політики пов'язаної з організацією та змістом підготовки відповідних груп фахівців, що утворюють кадрову інфраструктуру галузі фізичної культури і спорту. Саме науково обґрунтована й цілеспрямована стратегія і тактика соціально-освітньої політики покликана створити необхідні умови для такої організації і змістовного наповнення діяльності в галузі підготовки та перепідготовки кадрів, яка була б максимально адекватна новим умовам “соціального замовлення” на фахівців, осмислення і розуміння цього замовлення, його інтерпретації стосовно як різних груп фахівців, так і різних етапів освітнього процесу [8].

Розглянута в цьому аспекті освітня політика в галузі фізичної культури і спорту як своїх найважливіших цілей мусить мати забезпечення умов для розвитку і збереження кадрового потенціалу; ефективну й успішну адаптацію фахівців до нових соціально-економічних умов діяльності; зміцнення соціального статусу, соціального визнання працівників фізичної культури і спорту, соціальної затребуваності.

Очевидно, що рішення перерахованих завдань є фундаментальним складником соціальної галузевої політики в цілому, необхідною умовою збереження та сталого розвитку галузі фізичної культури і спорту в сучасних умовах.

Нова соціально-економічна ситуація загострює питання як про кількісні характеристики кадрової інфраструктури галузі, так і про її якісні параметри, про рівень кваліфікації, а отже, про ступінь конкурентоспроможності кадрів, задіяних у галузі. Так, освітня політика є одним із важливих механізмів сприяння зайнятості в галузі, яка є проблемою формування і збереження робочих місць для різних категорій працівників, адаптивного і випереджального розвитку всієї інфраструктури соціокультурних практик, а також забезпечення умов для професійної адаптації кадрів галузі до нових суспільних умов за допомогою придбання ними рівня і якості кваліфікації, які відповідають сучасному “соціальному замовленню”, яке складається на галузевому ринку праці сьогодні [8].

Одним з суттєвих завдань процесу підготовки кадрів є проведення аналізу особливостей функціонування різних типів закладів фізичної культури і спорту в нових соціально-економічних умовах, тенденцій, які виникають у результаті модифікації цих установ. Метою такого аналізу є виявлення принципів організації, технологій діяльності, які мають бути співвіднесені із запитом щодо підготовки кадрів для різних типів організацій і установ галузі. Специфіка останніх, зважаючи на те, що вони є потенційними споживачами кадрів, може бути охарактеризована як:

- стабільні організації зберігають свою значущість у нових обставинах, забезпечують повноцінне функціонування закладів різних типів і тому вимагають культивування і певної підтримки;
- неефективні організації – не адаптувались до нових обставин та не є затребуваними, але не зникли в силу тих чи інших обставин (зокрема суб’єктивного характеру, наприклад, коли функція зберігається для конкретної людини або групи людей із певним статусом); спрямованість дій щодо такої організації має носити протилежний характер порівняно з вищевказаною позицією;
- потенційні організації, які не були достатньо розроблені в попередніх обставин через неадекватність останнім;
- організації, які відсутні у сформованих структурах діяльності, але можуть стати значущими елементами в процесі реорганізації, ускладнення або вдосконалення та інших формах зміни останніх.

З іншого боку, окремі установи й організації можуть бути розглянуті з позицій адекватності запитів і відповідних структурних складників нового суспільного контексту; збереження здатності до реалізації цілей, притаманних кожній інституційній одиниці або підсистемі; адаптивності до таких обставин; ефективності функціонування, тобто наявності або відсутності значимих перспектив розвитку, посилення впливу, зміцнення кадрового потенціалу. Знання всіх цих особливостей є важливим фактором для розуміння й інтерпретації реального “соціального замовлення” на фахівців у галузі, а отже, на характер, спрямованість, зміст, цільові орієнтації освітнього процесу.

Таким чином, система підготовки кадрів у галузі фізичної культури і спорту має суттєвий ресурс для модернізації за умови врахування соціального і освітнього контекстів її розвитку, які мають стати сферою докладання зусиль для майбутніх фахівців галузі. Ефективність професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту є однією з найважливіших умов успішного функціонування галузі, її готовності відповісти на запити і потреби людини, а також орієнтації не на декларативний, а на реальний, практичний гуманізм.

Використана література:

1. Генсерук Г. Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Р. Генсерук. – Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2005. – 20 с.
2. Гринченко І. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах / І. Б. Гринченко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, Т. VII. Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: Гнозис, 2011. – С. 84–93.
3. Приступа Є. Н. Традиції української національної фізичної культури / Є. Н. Приступа, В. С. Пилат. – Львів: Троян, 1991. – 275 с.
4. Свістельник І. Р. Вища фізкультурна освіта : тенденції інформаційного розвитку / І. Р. Свістельник // Теорія та методика фізичного виховання. – Харків, 2007. – № 4 (30). – С. 8–10
5. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. / Л. П. Сущенко. – Київ, 2003. – 46 с.
6. Темерівська Т. Г. Стан готовності студентів факультету фізичної культури та здоров’я людини до майбутньої професійної діяльності / Т. Г. Темерівська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 11. – С. 123–124
7. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. / О. В. Тимошенко. – Київ, 2009. – 35 с.
8. Чесноков Н. Н. Подготовка специалистов в области физической культуры и спорта и общегуманистические тенденции современного общественного развития // Спорт, дух, ценности, культура. – Москва, 1997. – Вып. 6. – С. 17–25.
9. Шабалина О. Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / О. Л. Шабалина. – Москва, 2003 – 320 с.

References:

1. Genseruk G.R. (2005) Pidgotovka maibutnih uchyteliv fizychnoi kultury do zastosuvannya informatsiinyh tehnologii u profesiinii diyalnosti [Future physical training teachers' training for information technology usage in the professional activity]. Ternopil. 20 s [in Ukrainian]
2. Grinchenko I.B. (2011) Profesiina pidgotovka maibutnih uchyteliv fizychnoi kultury v novykh umovakh [Professional training of physical training teachers-to-be in new conditions]. Kyiv: Gnosis. – 2011. – S. 84–93 [in Ukrainian]
3. Pristupa E.N., Pilate V.S. (1991) Tradytsiyi ukraïns'koyi natsional'noyi fizychnoi kul'tury [Traditions of Ukrainian national physical culture]. Lviv: Troyan. 275 s [in Russian]
4. Shabalina O.L. (2003) Obshepedagogicheskaya podgotovka uchitelya fizychnoi kultury v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [Basic and pedagogical training of a physical training teacher in the system of higher professional education]. Moscow. 320 s [in Russian]
5. Suschenko L.P. (2003) Teoretyko-metodologichni zasady profesiinoi pidgotovky maibutnih fahivtsiv fizychnoho vyhovannya ta sportu u vyschih navchalnykh zakladakh. [Theoretical and methodological bases of the professional training of future specialists in physical education and sports in higher institutional establishments] Kyiv. 46 s [in Ukrainian]
6. Svistelnik I. R. (2007) Vyshcha fizychna osvita : tendentsii informatsiinoho rozvytku [Higher Physical Education: Trends in Information Development] *Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannya – Theory and methods of physical education*. Kharkiv. S. 8–10 [in Ukrainian]
7. Temerivska T. H. (2010) Stan hotovnosti studentiv fakultetu fizychnoi kultury ta zdorovia liudyny do maibutnoi profesiinoi diyalnosti [The state of readiness of students of the faculty of physical culture and human health for future professional activity] *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*. S. 123–124 [in Ukrainian]
8. Chesnokov N.N. (1997) Podgotovka spetsialistov v oblasti fizychnoi kul'tury i sporta i obshchegumanisticheskie tendentsii sovremennogo obshchestvennogo razvitiya [Training of specialists in the field of physical culture and sports and general humanistic trends of modern social development] *Sport, dukh, tsennosti, kul'tura – Sport, spirit, values, culture*. Moscow. S. 17–25 [in Russian]
9. Timoschenko O.V. (2009) Teoretyko-metodychni zasady optymizatsii profesiinoi pidgotovky vchyteliv fizychnoi kultury u vyschih navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological bases of optimization of professional training of future physical training teachers' in higher educational establishments.] Kyiv. 35 s. [in Ukrainian]

Подгорная В. В., Дроздова К. В. Общегуманистический подход к подготовке специалистов в области физической культуры и спорта

Целью образовательной политики в области физической культуры и спорта является обеспечение условий для развития и сохранения кадрового потенциала, успешная адаптация специалистов к новым социально-экономическим условиям, укрепление социального статуса, социального признания работников физической культуры и спорта, их социальной востребованности. Анализ особенностей функционирования различных типов учреждений физической культуры и спорта в новых социально-экономических условиях, а также тенденций, которые возникают в результате модификации этих учреждений, позволил выявить принципы их организации, технологий деятельности, которые должны быть соотнесены с запросом по подготовке кадров. Знание всех этих особенностей является важным фактором для понимания и интерпретации реального “социального заказа” на специалистов в области физической культуры и спорта, а также на характер, направленность, содержание и целевые ориентации образовательного процесса.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, образование, профессиональная подготовка, гуманистический подход.

Podhorna V. V., Drozdova K. V. General humanistic approach to the training of specialists in the field of physical culture and sports

The purpose of the educational policy in the field of physical culture and sports is to provide conditions for the development and preservation of human potential; effective and successful adaptation of specialists to the new socio-economic conditions of their activities; strengthening of social status, social recognition of workers of physical culture and sports, their social relevance.

Analysis of the characteristics of the functioning of various types of institutions of physical culture and sports in the new socio-economic conditions and trends that arise as a result of the modification of these institutions, allowed us to identify the principles of their organization, technology activities. This should be correlated with the request for training for various types of organizations and institutions. Knowledge of all these features is an important factor for understanding and interpreting the real “social demand” for specialists in the field of physical culture and sports, and therefore, for the character, orientation, content and target orientations of the educational process.

Key words: physical culture, sport, education, vocational training, humanistic approach.

ГЕНЕЗИС ТА СУТНІСНИЙ ЗМІСТ КОНЦЕПТУ “ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ”

У статті розкривається сутнісний зміст концепту “емоційний інтелект”, який визначений концепцією “Нова українська школа” як ключова компетентність освіти; проаналізовано сучасні наукові погляди щодо його розуміння та інтерпретації. Історичний підхід у дослідженні дозволив у хронологічній послідовності простежити та проаналізувати еволюцію поглядів видатних мислителів різних історичних епох на проблему співвідношення раціонального та чуттєвого як людських здібностей у пізнаваності світу, надання їм паритетних чи пріоритетних ознак, що визнається сьогодні як історичне коріння досліджуваного концепту.

Ключові слова: емоції, інтелект, історична епоха, концепт, пізнавальні здібності, раціональне, чуттєве.

У понятійному полі сучасної науки протягом останніх років широко висвітлюється й обговорюється концепт емоційного інтелекту, який став предметом особливої уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. “Концепт” (від лат. *conceptus*) – “думка”, “поняття”; інформація, що є критерієм ідентифікації, розпізнавання об’єкта навколишньої дійсності, носієм певної концептуальної системи. Для розвитку кожної наукової галузі велике значення має виокремлення базових концептів [17, с. 5]. Аналіз наукових публікацій свідчить, що дослідженням концепту “емоційний інтелект” займаються представники багатьох наук, зокрема соціології, психології, педагогіки, економіки, медицини, юриспруденції та інших. Це вказує на його багатоаспектний і багатофункціональний характер.

Для педагогічної науки цей концепт є новим, який досі не входив у систему її понятійно-категоріального апарату. Проте в концепції “Нова українська школа” викладено ключові компетентності, визначені “Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя”, серед яких виокремлюється “емоційний інтелект” [12, с. 14]. Актуальність і “новизна” концепту “емоційний інтелект” зумовлює необхідність теоретичного осмислення його сутності, змісту, внутрішньої природи, особливостей прояву й умов формування як ключової компетентності, необхідної для успішної самореалізації особистості в соціумі.

Одним зі способів розкриття сутності предмета дослідження, як стверджують науковці, є вивчення його генезису, що передбачає застосування історичного підходу як методу наукового пізнання [14, с. 36].

Мета статті – проаналізувати історичний аспект концепту “емоційний інтелект” як спосіб розкриття його сутності.

Грунтовне дослідження феномена емоційного інтелекту в історичному контексті здійснено І. Андреєвою [2]. Звертаючись до історії релігії та філософії, дослідниця дійшла висновку, що історичні корені цього феномена як “витоки емоційної мудрості людства” входять у найдавніші часи і пов’язані з релігійними і філософськими вченнями, про що свідчить Біблія, Книга Притч Соломонових. І. Андреєва наводить із них такі приклади: “У нерозумного відразу ж виявиться гнів його, а розсудливий ховає образ” (12, 15) [2, с. 11]. Порівнюючи світові релігії з точки зору співвідношення емоційного і раціонального в людині, дослідниця зазначає, що центром духовного життя за православним християнським віруванням є серце. Саме в ньому концентруються людські переживання, надії, віра, любов. А тому головним об’єктом виховного впливу в цій релігії завжди була почуттєва сфера. Згідно з католицьким і протестантським віровченням першочергове значення має людський розум стосовно почуттів. Буддизм, що є найстарішою серед світових релігій, розглядає людину духовною істотою, яка постійно прагне до духовного зростання і досконалості. Сам по собі розум не спроможний досягнути ні внутрішній світ людини, ні зовнішній. Лише поєднання розуму і почуттів забезпечує сходження людини до найвищого рівня досконалості і гармонії за умови самоконтролю над почуттями [2, с. 12–13].

І. Андреєва, А. Карпов і А. Петровська стверджують, що взаємозв’язок людського розуму і почуттів (як психологічна проблема) бере свій початок від філософських учень античних мислителів. Поглядами Сократа, Платона, Аристотеля покладено початок багатовіковій західній традиції звеличування розуму над почуттями, які, з точки зору античних філософів, знаходяться між собою у відносинах “пана і раба”, повного контролю освіченого розуму над руйнівним впливом емоцій [2, с. 13; 9].

Проведений нами історико-філософський аналіз становлення та розвитку концепту “емоційний інтелект” у різних часових вимірах показав, що історичні корені цього феномена є значно глибшими і сягають часів первісного суспільства, коли із зародженням людської цивілізації формувалась свідомість первісної людини як нерозчленована єдність інтелектуального, емоційного і волевого ставлення до світу, що знайшло відображення у різноманітних наочно-чуттєвих формах колективної творчості “первісного мистецтва” [16; 18, с. 67; 11, с. 253]. Є наукова гіпотеза, відповідно до якої саме емоційний інтелект у сучасному його розумінні виявився ключовим чинником виживання первісної людини в доісторичні часи [4]. Здатність пристосовуватись і адаптуватись до умов навколишнього середовища, співіснувати і взаємодіяти з іншими, розуміючи емоційний стан, наміри і потреби, регулювати спільну діяльність у напрямі визначеної мети – це є проявами емоційного інтелекту як інтегративної властивості людської психіки.

Із зародженням у давньогрецькому суспільстві філософії як теоретичного світогляду, що охоплювало філософські знання і зародки наукових ідей (“логос” Геракліта, “концепція розуму” Анаксагора, “вчення про мудрість” Ксенофана та ін.), філософське осмислення й обґрунтування засновувалося на розумі, логічній аргументації і доказовості. Філософські пошуки перших старогрецьких мислителів, намагання осмислити і пояснити закони Всесвіту і людського буття раціональним шляхом призвели до появи тенденції звеличування сили і ролі розуму в пізнаваності світу. Ця тенденція простежується в усі періоди історії людства. Більш детальний історико-філософський аналіз цього феномена дається в наших публікаціях [16].

Варто зазначити, що в західноєвропейській культурній традиції у XVII ст. виникла концепція “Логіка серця” французького філософа Б. Паскаля, який не поділяв поглядів щодо абсолютизації людського розуму. “Ми пізнаємо істину не лише розумом, але й серцем”, – стверджував філософ [7, с. 366]. “Логіка серця” у концепції Паскаля займає особливе місце як “найвища, вкорінена у надприродному, емоційно цілісна пізнавальна інстанція особливого гатунку, що перебуває над чуттєвістю і розумом і безмежно їх переважає” [18, с. 49].

Своє продовження “Логіка серця” Паскаля знайшла в історії української культурної традиції у поглядах видатних українських мислителів різних історичних епох [15]. Як стверджують дослідники, в усі часи для українців душа була “святою” (І. Огієнко). Вона ототожнювалась із серцем, про що свідчать стародавні пам’ятки усної народної творчості. Кордоцентрична проблематика українських пісень, казок, легенд була провідною. Від часів Київської Русі і донині світоглядним концептом українського народу є кордоцентризм як його ментальна детермінанта. Із релігійно-філософської літератури відомо, що, на відміну від західної тенденції звеличування розуму в пізнаваності світу, з прийняттям християнства в Київській Русі простежується протилежна тенденція – звеличування серця як своєрідного центру, місцезнаходження думки, віри, волі та любові, зусилля яких забезпечували як самопізнання й самооцінку, так і досягнення Божої істини [14, с. 213]. Про це свідчать стародавні церковно-богословські літописи, думки видатних історичних постатей, зокрема Володимира Мономаха, Іларіона Київського, Феодосія Печерського та ін. В епоху Відродження ранні українські мислителі-гуманісти, такі як Юрій Дрогобич, Касіян Сакович, перебували під впливом західноєвропейських ідей і тенденцій. У своїх антропологічних поглядах вони надавали перевагу людському розуму, здатності пізнати світ “безвідносно до велінь Бога” [5, с. 123]. “Ідея серця” підтримувалась і розвивалась у поглядах українських мислителів XV–XVII ст. Петра Могили та Інокентія Гізеля. Поступово вона трансформувалась у “філософію серця”, яка характеризувала українську думку, культуру як унікальну і самобутню духовність українського народу. У розвиток “філософії серця” вагомий внесок зробили такі видатні українські мислителі, як Кирило Ставровецький, Григорій Сковорода, Памфіл Юркевич, Микола Костомаров. Світогляд видатних представників української національної культури Миколи Гоголя, Тараса Шевченка, Пантелеймона Куліша та інших ґрунтувався на “філософії серця”. У філософських роздумах, працях, літературній творчості великих українців вона набула ґрунтового осмислення у теоретичному та морально-етичному контекстах. Нового філософського осмислення набуває “філософія серця” на початку XXI ст. як підґрунтя і основа філософії людиноцентризму – наукової теорії гуманістично орієнтованої політики і практики державотворення [10].

У сучасній західній науковій літературі виділено п’ять етапів становлення та розвитку концепту “емоційний інтелект”, починаючи з 1900 р. і донині [2, с. 19–20]. Виокремлені етапи відображають еволюцію поглядів учених на ідею співвідношення емоційних і когнітивних процесів як пізнавальних здібностей людини, зокрема емоційного інтелекту як психологічного феномена, в результаті чого сформувались три основні підходи до його розуміння та трактування, що знайшло відображення у створенні відмінних між собою структурних моделей емоційного інтелекту: когнітивних здібностей, авторами якої є Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо; мішана, що поєднує когнітивні здібності та особистісні якості, автором є Д. Гоулман; мішана, що поєднує некогнітивні здібності, автор – Р. Бар-Он. Сутність та особливості кожної з моделей, теоретичне осмислення та обґрунтування, достатньо повно описані як у зарубіжній, так і у вітчизняній науковій літературі.

Американські вчені Г. Гарднер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д. Карузо, П. Селовей та інші ідентифікують емоційний інтелект як новий психологічний феномен загальної проблеми психології особистості, що виступає детермінантом професійного й особистісного саморозвитку, кар’єрного зростання [13, с. 95]. Уважається, що саме вони вперше у 1990 р. ввели в науковий обіг термін “емоційний інтелект”, хоча сама ідея єдності і взаємозумовленості емоційних та когнітивних процесів людської психіки висловлювалась вітчизняними психологами Л. Виготським, О. Запорожцем, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном задовго до появи зазначеного терміна. Так, ще у 30-ті роки XX ст. Л. Виготський, піддаючи різкій критиці погляди деяких учених щодо афективної та когнітивної сфер людської психіки як протилежних, що функціонують ізольовано й автономно, обґрунтував закономірний зв’язок між ними, що існує у формі “динамічної смислової системи” [3]. Видатний учений уже тоді наголошував, що пояснити причини самого мислення неможливо без його зв’язку з емоціями, бо саме вони впливають і регулюють мисленнєві процеси, підсилюючи ефективність чи дебілізувати їх. Ця ідея знайшла подальший розвиток у працях О. Запорожця, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, в яких була висунута гіпотеза щодо координувальної функції емоцій у мисленнєвій діяльності.

Варто зазначити, що проблема дослідження інтелекту привертала увагу багатьох зарубіжних науковців. Відповідно до даних Вікіпедії, поняття “емоційний інтелект” уперше з’явилося у працях американських уче-

них М. Белдока (1960) і Б. Лойнера (1966) [Эмоциональный интеллект]. У 1920 р. у публікаціях професора Е. Торндайка соціальна взаємодія між людьми, сфера спілкування і міжособистісні стосунки визначаються як особливий вид інтелекту, який учений назвав соціальним [Эмоциональный интеллект]. Його послідовник Р. Стернберг емпірично довів, що серед властивостей інтелектуально розвинутої людини мають місце якості міжособистісного спілкування. На цій підставі вчений робить висновок про відмінність інтелекту в традиційному його розумінні від соціального, який є важливим фактором успішної практичної діяльності [13, с. 103].

Американський учений Д. Векслер у 1940 р. в одній зі своїх публікацій диференціював здібності на “інтелектуальні” і “неінтелектуальні”, серед останніх назвав афективні, особистісні та соціальні. Учений дійшов висновку, що саме “неінтелектуальні” здібності забезпечують життєвий успіх людини [Эмоциональный интеллект]. У цей же період німецьким психологом В. Штерном була створена концепція інтелектуального коефіцієнту, яка пізніше була використана в психологічному тесті IQ французьким психологом А. Біне для виявлення інтелектуальних здібностей людини.

У 1973 р. американський психолог П. Сифнеос, досліджуючи емоційну сферу людей зі психосоматичними захворюваннями, ввів термін “алекситимія” (з грец. а – заперечення, lexis – слово, thymos – душа, почуття) як антипод емоційного інтелекту, що засвідчує психопатологічні симптоми. Він описав якості, які є протилежними емоційному інтелекту і проявляються у нездатності ідентифікувати власні переживання, вербалізувати їх. Аלקситиміки є не впевненими в собі людьми з низькою самооцінкою, постійним відчуттям провини, що перешкоджає їм радіти і насолоджуватись життям [Алекситимія]. У 1985 р. з’явилась наукова праця американського вченого У. Пейна, присвячена емоційному інтелекту під назвою “A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence”. П’ятий етап процесу становлення та розвитку концепту “емоційний інтелект” у зарубіжній психології характеризується теоретичним обґрунтуванням наукового статусу цього феномена та пошуком єдиного загальновизнаного діагностичного підходу до його вимірювання.

Свою періодизацію розвитку проблеми взаємозв’язку афективної і когнітивної сфер психіки у межах сучасної психології надають російські вчені А. Карпов і А. Петровська [9]. Вони зазначають, що довгий час у науці домінувала аналітико-когнітивна парадигма вивчення психічних процесів, за якою когнітивні, емоційні, вольові й мотиваційні процеси виокремлювались як відносно незалежні й автономні системи. Поступово, як вважають науковці, визріла необхідність її доповнення регулятивно-синтетичною парадигмою. Учені виділяють три етапи розвитку проблеми взаємозв’язку афекту й інтелекту:

- перший – із кінця ХІХ – початку ХХ ст. відбувалося вивчення цієї теми в руслі психології мислення. А з 1920 р. – у межах психології інтелекту;
- другий – концентрація уваги дослідників на ролі емоцій у когнітивній сфері (теорії М. Арнольд, Р. Лазаруса, С. Шехтера, А. Елліса). Із 1980 р. відбуваються емпіричні дослідження російських психологів ролі емоцій у процесі мислення;
- третій – інтегративний, спрямований на дослідження проблеми в новому ракурсі – в межах метакогнітивної психології [9, с. 8].

А. Карпов зазначає, що в метакогнітивному напрямі, що активно розвивається у психологічній науці, очевидним є процес трансформації від аналітичного підходу до синтетичних настанов на вивчення процесів, які є одночасно і когнітивними, і регулятивними [8], а своєрідний синтез визначених аспектів і етапів утілений в історії виникнення і формування конструкта “емоційний інтелект”, а також у проблемі методів його вимірювання і використання [9, с. 8].

Висновки. Ретроспективний аналіз ідеї співвідношення розуму і почуттів як суттєвих і пізнавальних здібностей людини, що визначаються концептом “емоційний інтелект” показує, що він як феномен у своїй первинній і найпримітивнішій формі виник у первісному суспільстві. Із розвитком людської цивілізації синкретичність міфологічно-релігійного світосприйняття первісної людини поступово набувала диференційованих ознак у вигляді раціонального та чуттєвого, розуму та почуттів. В історико-філософському процесі ідея співвідношення людського розуму і почуттів набувала найрізноманітніших уявлень та інтерпретацій. Набувши ознак філософської проблеми, вона стала предметом теоретичного осмислення видатних мислителів усіх історичних епох. Сучасний рівень розробленості концепту “емоційний інтелект” характеризується дослідженням та обґрунтуванням його наукових основ як соціального феномена. Перспективи подальших досліджень убачаємо у з’ясуванні педагогічного смислу концепту “емоційний інтелект” на різних рівнях та ступенях освіти.

Використана література:

1. Аלקситимія (П. Сифнеос) | Психодинамічно-орієнтовані моделі психосоматических расстройств. Режим доступа : <https://www.psyportal.net/697/aleksitiimiya-p-sifneos/> (дата звернення: 27.01.2019).
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т 2. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. С. англ. А. П. Исаевой. – Москва: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
5. Губерський Л. В. Філософія: навч. посібник / Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко. – Київ : Вікар, 2006. – 455 с.

6. Эмоциональный интеллект. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82 (дата звернення: 27.01.2019).
7. Історія філософії: словник / за ред. В. Ярошовця. – Київ: Знання України, 2006. – 1200 с.
8. Карпов А. В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А. В. Карпов, А. С. Петровская // Вестник интегративной психологии. – 2006. – Вып. 4.
9. Карпов А. В. Психология эмоционального интеллекта : теория, диагностика, практика: монография / А. В. Карпов, А. С. Петровская. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 344 с.
10. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – Київ : Педагогічна думка, 2008. – 424 с.
11. Левчук Л. Т. Эстетика: підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко: за заг. ред. Л. Т. Левчук. – Київ: Вища школа, 1997. – 399 с.
12. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – Київ: ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2017. – 206 с.
13. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість / Е. Л. Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 95–109.
14. Причепій Є. М. Філософія : підручник для студент. вищих навч. закладів / Є. М. Причепій, А. М. Черній, Л. А. Чекаль. – Київ: Академвидав, 2005. – 592 с.
15. Ракітянська Л. Ідея співвідношення людського розуму і почуттів в контексті українського кордоцентризму / Л. Ракітянська // Освітнологія: українсько-польський наук. журнал: за ред. В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – Київ – Варшава, 2018. – № 7. – С. 29–37.
16. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття “емоційний інтелект”: історико-філософський аналіз / Л. Ракітянська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки): гол. ред. С. Сисоева. – Київ: ТОВ “Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”, 2018. – № 3–4(56–57). – С. 36–42.
17. Сисоева С. О. Освітнологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти / С. О. Сисоева // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу “Києво-Могилянська академія”]. Серія: Педагогіка. – 2011. – Т. 153. – Вип. 141. – С. 5–11.
18. Черній А. М. Релігієзнавство: підручник / А. М. Черній. – Вид. 2-ге, доп. – Київ: Академвидав, 2008. – 400 с.

References:

1. Sifneos P. Aleksitimiya [Psikhodinamicheski-orientirovannye modeli psikhosomaticeskikh rasstroystv] <https://www.psyportal.net/697/aleksitimiya-p-sifneos/> [Psychodynamically-oriented models of psychosomatic disorders] (Date of application: 27.01.2019) [in Russian]
2. Andreeva I.N. (2011) Emotsionalnyi intellekt kak fenomen sovremennoy psikhologii / [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Novopolotsk: PSU, 388 s. [in Russian]
3. Vygotskiy L.S. (1982) Sobranie sochineniy v 6 t. T2 [Collected edition in 6 t. T2]. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
4. Goleman D. (2009) Emotsionalnyi intellekt [Emotional intelligence]. translated from English by Isaeva A.P. Moscow: ACT Moscow: Vladimir VKT. 478 s. [in Russian]
5. Guberskiy L.V., Nadolnyi I.F., Andrushchenko V.P. (2006) Filosofiya: navchalnyi posibnyk [Philosophy: study guide] Kyiv: Vikar. 455 s. [in Ukrainian]
6. Emotsionalnyi intellect https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82 [Emotional intelligence] (Date of application: 27.01.2019) [in Russian]
7. Yaroshovets V. (2006) Istoriya filosofiyi: slovnyk [History of philosophy: dictionary]. Kyiv: Znannya Ukrainy. 1200 s. [in Ukrainian]
8. Karpov A.V., Petrovskaya A.S. (2006) Problema emotsionalnogo intellekta v paradigme sovremennogo metakognitivizma [The problem of emotional intelligence in the paradigm of modern metacognitivism]. Vestnik integrativnoy psikhologii. Publication 4 [in Russian]
9. Karpov A.V., Petrovskaya A.S. (2008) Psikhologiya emotsionalnogo intellekta: teoriya, diagnostika, praktika: monografiya [Psychology of emotional intelligence: theory, diagnosis, practice: monograph]. Yaroslavl: YarGu. 344 s. [in Russian]
10. Kremen V.G. (2008) Filosofiya lyudynotsentryzmu v strategiyakh osvithnoho prostoru [Philosophy of human centeredness in the strategies of educational space]. Kyiv. Pedagogichna dumka. 424 s. [in Ukrainian]
11. Levchuk L.T., Kucheruk V.I., Panchenko V.I. (1997) Estetyka: pidruchnyk [Aesthetics: textbook]. Kyiv: Vyshcha shkola. 399 s. [in Ukrainian]
12. Bibik N.M. (2017) Nova ukrainska shkola: poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian school: teacher's guide]. Kyiv: “Vydavnychiy dim “Pleyady” LLC. 206 s. [in Ukrainian]
13. Nosenko E.L. (2004) Emotsiynyi intellekt yak sotsialno znachushcha integralna vlastyvist [Emotional intelligence as a socially significant integral property]. Psychology and society. No.4. 95-109 ss. [in Ukrainian]
14. Prychepiy Ye.M., Cherniy A.M., Chekal L.A. (2005) Filosofiya: pidruchnyk dlya studentiv vyshcheykh navchalnykh zakladiv [Philosophy: textbook for students of higher educational establishments]. Kyiv: Akademvydav. 592 s. [in Ukrainian]
15. Rakityanska L. (2018) Ideya spivvidnoshennya lyudskogo rozumu i pochuttiv v konteksti ukrainskogo kordotsentryzmu [Idea of the correlation of human reason and feelings in the context of Ukrainian cordocentrism]. Education: Ukrainian-Polish scientific journal: ed. by V. Ognevyyuk, T. Levovitskyi, S. Sysoyeva]. Kyiv-Warsaw. No. 7. 29-37 ss. [in Ukrainian]
16. Rakityanska L. (2018) Stanovlennya ta rozvytok poniattya “emotsiynyi intellekt”: istoryko-filosofskyi analiz [Formation and development of the concept of "emotional intelligence": historical and philosophical analysis. Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogic science): chief redactor Sysoyeva S.]. Kyiv: LLC “Vydavnyche pidpryyemstvo “EDELVEYS” No. 3-4. 56-57, 36-42 ss. [in Ukrainian]
17. Sysoyeva S.O. (2011) Osvitologiya – naukovyi napryam integrovanoho piznannya osvity [Education is a scientific direction of integrated knowledge of education. Scientific works (Chornomorsk state university named Petro Mohyla of complex “Kyiv-Mohyla Academy”) Series: Pedagogika. T.153. publication 141, 5–11 ss. [in Ukrainian]
18. Cherniy A.M. (2008) Religieznastvo: pidruchnyk, Vyd. 2 [Religious studies: textbook Ed. 2nd]. Kyiv: Akademvydav. 400 s. [in Ukrainian]

Ракитянская Л. Н. Генезис и сущностное содержание концепта “эмоциональный интеллект”

В статье раскрывается сущность концепта “эмоциональный интеллект”, который среди других выделен концепцией “Новая украинская школа” как ключевая компетентность образования; проанализированы современные научные подходы к его пониманию и интерпретации. Исторический подход в исследовании позволил в хронологической последовательности проследить и проанализировать эволюцию взглядов выдающихся мыслителей разных исторических эпох на проблему соотношения рационального и чувственного как человеческих способностей к познанию мира, его паритетного или приоритетного характера, что рассматривается сегодня историческими корнями исследуемого концепта.

Ключевые слова: интеллект, историческая эпоха, концепт, познавательные способности, рациональное, чувственное, эмоция.

Rakityanska L. M. Genesis and the essential meaning of the concept “emotional intelligence”

The article shows the essence of meaning of the concept “emotional intelligence”, which along with others, is defined by the concept “New Ukrainian School” as a key competence of education throughout life; modern scientific views concerning its understanding and interpretation were analyzed. History approach in the study of the formation and development of the concept of “emotional intelligence” allowed to show in chronological order and analyze the evolution of the views of eminent thinkers of different historical epochs concerning the problem of the balance between the rational and the sensual as human abilities in the perception of the world, providing them with parity or priority characteristics, which is recognized as the historical roots of the investigated concept.

Key words: emotions, intellect, historical epoch, concept, cognitive abilities, rational, sensual.

УДК 796-057.87-048.34]:796.325(045)

Ремзі І. В., Аксьонов В. В.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ВОЛЕЙБОЛУ

У статті розглянуті питання, пов'язані з визначенням ефективних засобів і методів, що впливають на вдосконалення процесу фізичного виховання студентів засобами волейболу. Проведено порівняльний аналіз результатів попереднього і заключного педагогічного тестування для визначення рівня фізичної підготовленості студентів, які приймали участь у педагогічному експерименті. Результати проведеного дослідження свідчать про те, що успіх волейболістів в оволодінні технікою і тактикою гри багато в чому залежить від умілого вибору та застосування спеціальних вправ, одні з яких спрямовані на розвиток фізичних здібностей, необхідних для гри у волейбол, а інші сприяють більш швидкому і правильному оволодінню структурою технічного прийому.

Ключові слова: волейбол, удосконалення процесу фізичного виховання, засоби і методи волейболу, студенти.

Волейбол – одна з найпопулярніших спортивних ігор в багатьох країнах світу. Вперше грати у волейбол почали в США у 1895 р. Гру створив Вільям Морган – викладач фізичної культури в місті Геліок (штат Массачусетс). Її назвали волейболом, що в перекладі означає “літаючий м'яч”. У 1897 р. було розроблено спортивні правила цієї гри, які не раз змінювались та доповнювались. Волейбол можна розглядати як вищу форму спортивних ігор, включених у світову систему спортивних змагань. Волейбол широко представлений у програмі Олімпійський ігор, а також у професійному спорті. Велика кількість змагальних техніко-тактичних дій, їх поєднань і різноманітних проявів в процесі змагальної діяльності команд-суперників і окремих гравців представляє собою захоплююче видовище, а також робить волейбол засобом фізичного виховання людей у широкому віковому діапазоні [3; 7; 10].

Сучасний рівень спортивних досягнень вимагає, щоб тренер був ознайомлений із багатьма проблемами підготовки спортсмена. У наш час не тільки змагальну, але й тренувальну діяльність, з її надінтенсивністю й надоб'ємністю, варто розглядати як екстримальну. Стресові впливи тренувань і змагань можуть бути значно знижені, якщо вони проходять в обстановці нормального соціально-психологічного клімату. У командних видах спортивної діяльності психологічні закономірності спілкування, взаємин і психологічної атмосфери в командах, взаєморозуміння між спортсменами, командою й тренером є визначальним чинником згуртованості команд, фактором спортивного успіху. Важливу роль також відіграє діяльність тренера, яка спрямована на регулювання міжособистісних відносин у спортивній команді. Правильне формування структури міжособистісних відносин є обов'язковою умовою спортивної діяльності, важливим елементом, що гарантує досягнення загальної мети [2; 14].

У процесі фізичного виховання студентів волейболу належить велике місце. Волейбол включений як самостійний розділ у програму фізичного виховання в закладах вищої освіти України. Крім того, масовий розвиток спорту серед студентської молоді є однією з важливих умов підвищення спортивної майстерності дорослих спортсменів [1; 12].

Актуальність даної теми полягає в тому, що, тільки вирішуючи специфічні завдання навчання гри у волейбол, застосовуючи спеціальні засоби і методи навчання з урахуванням вікових особливостей організму, можна досягти високих спортивних результатів у волейболі. Систематична підготовка волейболіста під керівництвом тренера або викладача фізичного виховання значно скорочує строк технічної підготовки гравця, і шанс на успіх його значно вище [4; 11].

Заняття волейболом сприяють вихованню у студентів почуття колективізму, наполегливості, рішучості, цілеспрямованості, уваги і швидкості мислення, вчить здатності керувати своїми емоціями, розвиває фізичні якості. Ця гра є одним із найефективніших способів фізичного виховання. В процесі гри волейболісти виконують різноманітні рухи відповідно зі швидкою зміною ситуації, змінюється інтенсивність і тривалість діяльності кожного гравця. Тому правильно організовані заняття волейболом є прекрасним засобом всебічного фізичного розвитку студентів, які сприяють рішенню важливих виховних завдань [8, с. 16]. Пояснюється це великою емоційністю гри, а також нескладним устаткуванням: невелика площадка, м'яч та сітка на двох стійках. Однак оволодіння технікою і тактикою гри у волейбол в досконалості – це процес складний і трудомісткий, він вимагає великих спільних зусиль тренера і спортсмена [5, с. 13].

Окрім вирішення навчальних і виховних завдань, використання цієї спортивної гри в процесі фізичного виховання сприяє підвищенню інтересу студентів до занять спортом взагалі та їх активному відпочинку з використанням фізичних вправ у позаурочний час. Водночас заняття волейболом забезпечують комплексний і різнобічний вплив на організм, високий рівень фізичних навантажень, що особливо важливо в аспекті покращення фізичного стану студентів. Останнє сьогодні розглядається як одне з найважливіших завдань у зв'язку з негативною тенденцією у виявленні рухових і функціональних показників студентів [9, с. 17].

Згідно з визначенням Міжнародного комітету зі стандартизації тестів фізичний стан – характеристика особистості людини, стан її здоров'я, статури і конституції, функціональних можливостей організму, фізичної працездатності та підготовленості. Покращити ці показники неможливо ніяким іншим шляхом, крім систематичного використання помірних і високих навантажень. Аналіз наукової літератури засвідчує відсутність досліджень, спрямованих на розроблення ефективних технологій навчання студентів закладів вищої освіти елементам гри у волейбол у процесі фізичного виховання. Зокрема, це стосується: початку вивчення її елементів з урахуванням положень «випереджувального навчання»; ефективності використання традиційного (розподіл матеріалу впродовж декількох навчальних років) чи «концентрованого навчання»; визначення педагогічних умов досягнення найкращого результату в комплексному вирішенні завдань із вивчення елементів гри та покращення фізичного стану студентів [6, с. 15].

Мета нашого дослідження полягала у визначенні ефективних засобів і методів, що впливають на удосконалення процесу фізичного виховання студентів засобами волейболу.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі завдання:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з даної теми.
2. Розглянути загальні завдання, засоби і методи навчання гри у волейбол.

3. Провести педагогічний експеримент із метою визначення ефективних засобів і методів, що впливають на вдосконалення процесу фізичного виховання студентів.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи наукового дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури, педагогічне спостереження, педагогічне тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Із метою визначення ефективних засобів і методів, що впливають на вдосконалення процесу фізичного виховання студентів засобами волейболу, був проведений педагогічний експеримент. Педагогічний експеримент був організований у рамках учбово-тренувального процесу протягом 8 місяців (з вересня 2017 р. по квітень 2018 р.). У ньому приймали участь студенти 3-го курсу факультету фізичного виховання – експериментальна (Е) група, та студенти факультету педагогічної освіти – контрольна (К) група Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Студентам контрольної і експериментальної груп були запропоновані такі вправи:

- 1) верхня передача м'яча двома руками над собою за 1 хвилину (максимальна кількість разів);
- 2) нижня передача м'яча двома руками за 30 секунд (максимальна кількість разів);
- 3) подача (з 10 разів).

Педагогічний експеримент проводився в чотири етапи.

На першому етапі (вересень 2017 р.) ставились педагогічні завдання, зміст і спрямованість пошукових досліджень, оцінювалися і вибиралися методи та засоби. Проводився аналіз науково-методичної літератури. Педагогічне спостереження за навчальним процесом студентів здійснювалося протягом усього періоду педагогічного дослідження.

На другому етапі (жовтень 2017 р.) було здійснено визначення контрольної та експериментальної групи, а також було проведено попереднє тестування для визначення рівня фізичної підготовленості студентів. Результати попереднього тестування представлені в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

Результати попереднього тестування контрольної групи

№	№ учасника	Верхня передача м'яча двома руками над собою		Нижня передача м'яча двома руками над собою		Подачі (з 10 разів)
		За 1 хвилину	До першої втрати м'яча	За 30 секунд	До першої втрати м'яча	
1.	Учасник 1	9	3	4	2	4
2.	Учасник 2	10	2	6	3	6
3.	Учасник 3	13	4	11	3	5
4.	Учасник 4	14	5	10	4	7
5.	Учасник 5	9	3	8	3	8
6.	Учасник 6	16	4	13	4	7
7.	Учасник 7	8	2	9	3	8
8.	Учасник 8	9	2	8	2	6
9.	Учасник 9	8	3	8	2	4
10.	Учасник 10	11	4	9	3	6
11.	Учасник 11	12	4	10	3	7
Середній бал		10,8	3,3	8,7	2,9	6,2

Таблиця 2

Результати попереднього тестування експериментальної групи

№	№ учасника	Верхня передача м'яча двома руками над собою		Нижня передача м'яча двома руками над собою		Подачі (з 10 разів)
		За 1 хвилину	До першої втрати м'яча	За 30 секунд	До першої втрати м'яча	
1.	Учасник 1	37	25	21	8	9
2.	Учасник 2	36	26	16	7	4
3.	Учасник 3	18	18	17	8	7
4.	Учасник 4	26	17	16	9	6
5.	Учасник 5	29	9	11	7	8
6.	Учасник 6	50	20	22	13	8
7.	Учасник 7	49	13	21	16	7
8.	Учасник 8	32	10	17	8	5
9.	Учасник 9	43	26	23	10	9
10.	Учасник 10	40	22	21	7	6
11.	Учасник 11	27	17	21	8	8
Середній бал		35,2	18,4	16,8	9,2	7,0

На третьому етапі (жовтень 2017 р. – квітень 2018 р.) контрольна та експериментальна групи почали працювати, використовуючи на заняттях спеціальні вправи.

На четвертому етапі (квітень 2018 р.) було проведено заключне тестування та порівняння рівня фізичної підготовленості двох груп, які приймали участь у педагогічному експерименті. Результати заключного тестування представлені в таблицях 3, 4.

Таблиця 3

Результати заключного тестування контрольної групи

№	№ учасника	Верхня передача м'яча двома руками над собою		Нижня передача м'яча двома руками над собою		Подачі (з 10 разів)
		За 1 хвилину	До першої втрати м'яча	За 30 секунд	До першої втрати м'яча	
1.	Учасник 1	11	4	7	2	5
2.	Учасник 2	11	3	9	3	7
3.	Учасник 3	15	5	13	4	7
4.	Учасник 4	17	5	13	3	8
5.	Учасник 5	10	4	12	4	10
6.	Учасник 6	19	6	18	5	9
7.	Учасник 7	10	3	9	3	9
8.	Учасник 8	12	4	9	3	8
9.	Учасник 9	9	3	6	2	6
10.	Учасник 10	16	4	11	3	8
11.	Учасник 11	15	4	12	4	8
Середній бал		13,2	4,1	10,8	3,3	7,7

Таблиця 4

Результати заключного тестування експериментальної групи

№	№ учасника	Верхня передача м'яча двома руками над собою		Нижня передача м'яча двома руками над собою		Подачі (з 10 разів)
		За 1 хвилину	До першої втрати м'яча	За 30 секунд	До першої втрати м'яча	
1.	Учасник 1	43	28	24	10	9
2.	Учасник 2	39	30	19	11	5
3.	Учасник 3	23	20	20	11	8
4.	Учасник 4	31	20	23	12	7
5.	Учасник 5	36	12	16	9	9
6.	Учасник 6	56	22	27	16	9
7.	Учасник 7	55	15	25	20	9
8.	Учасник 8	36	14	19	10	6
9.	Учасник 9	47	29	28	16	9
10.	Учасник 10	49	27	25	12	7
11.	Учасник 11	32	22	24	10	10
Середній бал		40,6	23,7	22,7	12,4	8,0

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що середній бал в експериментальній групі вище, ніж у контрольній групі. Це свідчить про те, що студенти факультету фізичного виховання краще фізично підготовлені, ніж студенти факультету педагогічної освіти. Також вплинула на результат різниця кількості годин: група Е займалася 6 годин на тиждень, а група К – 2 години на тиждень. Слід відзначити, що така тенденція була зафіксована як на попередньому, так і на заключному етапі нашого педагогічного дослідження.

Порівняльний аналіз результатів попереднього і заключного педагогічного дослідження контрольної і експериментальної груп свідчить про значне покращення фізичної рухової активності студентів. Показники з різних видів контрольного тестування значно покращились. У результаті аналізу показників фізичної підготовленості студентів відмічено за всіма здібностями підвищення в експериментальній та контрольній групах. Однією з особливостей проведених досліджень є той факт, що розроблені засоби, методи та форми організації фізичної підготовки не порушують закономірностей розвитку фізичних здібностей, а їх підвищують, що позитивно впливає на весь стан організму.

Таким чином, після семи місяців навчання технічним і тактичним прийомом гри у волейбол середній бал зріс. Особливо він виріс у студентів експериментальної групи. Це пов'язано з вирішенням специфічних завдань із навчання гри у волейбол, застосовуваних нами засобів і методів навчання. Середній бал до і після занять в експериментальній та контрольній групах представлено в таблицях 5, 6.

Висновки. Проаналізувавши літературні джерела з даного питання, ми можемо стверджувати, що фізичні здібності – це невід'ємна частина в загальному розвитку студентів, не тільки у фізичному плані, а й в духовному, моральному та естетичному. Завдяки вдосконаленню процесу фізичного виховання студентів засобами волейболу розвиваємо всебічно розвинуту особистість.

Використовуючи специфічні засоби і методи навчання гри у волейбол, можна швидше досягти спортивного результату, тому що вони полегшують процес засвоєння технічних і тактичних прийомів гри. Але викладач, тренер, проводячи заняття, повинен урахувати вікові особливості студентів та рівень їхньої фізичної підготовки.

Таблиця 5

Середні бал до і після занять у контрольній групі

Часовий період	Верхня передача м'яча двома руками над собою		Нижня передача м'яча двома руками над собою		Подачі (з 10 разів)
	За 1 хвилину	До першої втрати м'яча	За 30 секунд	До першої втрати м'яча	
До занять	10,8	3,3	8,7	2,9	6,2
Після занять	13,2	4,1	10,8	3,3	7,7

Таблиця 6

Середні бал до і після занять в експериментальній групі

Часовий період	Верхня передача м'яча двома руками над собою		Нижня передача м'яча двома руками над собою		Подачі (з 10 разів)
	За 1 хвилину	До першої втрати м'яча	За 30 секунд	До першої втрати м'яча	
До занять	35,2	18,4	16,8	9,2	7,0
Після занять	40,6	23,7	22,7	12,4	8,0

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що успіх волейболістів в оволодінні технікою і тактикою гри багато в чому залежить від умілого вибору та застосування спеціальних вправ, одні з яких спрямовані на розвиток фізичних здібностей, необхідних для гри у волейбол, а інші сприяють більш швидкому і правильному оволодінню структурою технічного прийому.

Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення комплексів вправ для підвищення майстерності та формування рухового уміння волейболістів. Проблема оптимізації тренувального процесу волейболістів потребує подальшого аналізу і дослідження.

Використана література:

1. Барбара Л. В., Фергюсон Б. Ж. Волейбол. / Л. В. Барбара, Б. Ж. Фергюсон. – Москва : ТОВ «Видавництво АСТ», 2012. – 70 с.
2. Залізник Ю. Д., Кунянський В. А., Чагин А. В. Волейбол. / Ю. Д. Залізник, В. А. Кунянський, А. В. Чагин // Методична допомога з навчання гри. – Москва : Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2014. – 130 с.
3. Макгаун К. Наука навчання волейболу. / К. Макгаун. – «Чемпейн», Іллінойс : Хьюман Кайнетикс, 2011. – 90 с.
4. Осколкова В. А., Сунгуров М. С. Волейбол. / В. А. Осколкова, М. С. Сунгуров // Навчальний посібник для початківців. – Москва : Фізкультура і спорт, 2015. – 230 с.
5. Осколкова В. А., Сунгуров М. С. Техніка і тактика гри у волейбол. / В. А. Осколкова, М. С. Сунгуров. – Москва : Фізкультура і спорт, 2015. – 120 с.
6. Прокошев А. В. Волейбол. / А. В. Прокошев. – Москва : Фізкультура і спорт, 2012. – 140 с.
7. Фурманів А. Г., Болдирев Д. М. Волейбол. / А. Г. Фурманів, Д. М. Болдирев. – Москва : Фізкультура і спорт, 2010. – 110 с.
8. Холодів Ж. К., Кузнецов В. С. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. / Ж. К. Холодів, В. С. Кузнецов. – Москва : Видавничий центр «Академія», 2014. – 250 с.
9. Чехова О. С. Уроки волейболу. / О. С. Чехова. – Москва : Фізкультура і спорт, 2015. – 120 с.
10. Bath B. Charakteristik und Entwicklung von Strategie und Taktik / B. Bath // Trainingswissenschaft. – Berlin : Sportverlag, 2014. – P. 93–120.
11. Blume D. D. Fundamentals and methods for the formation of coordinative abilities / D. D. Blume // Principles of Sports Training. – Berlin : Sportverlag, 2012. – P. 150–158.
12. Harre D. Ausbildung der Kraftausdauer / D. Harre // Trainingswissenschaft. – Berlin : Sportverlag, 2015. – P. 365–371.
13. Katch V. L. Physical conditioning of children / V. L. Katch // I. Adol Health Care. – 2013. V. 3. – P. 241–246.
14. Mathesius R. Funktionelle Mechanismen der Leistungsentwicklung / R. Mathesius // Trainingswissenschaft. – Berlin : Sportverlag, 2014. – P. 60–92.
15. Platonov V. N. Las bases del entrenamiento deportivo / V. N. Platonov. – Barcelona : Paidotribo, 2011. – 314 p.
16. Platonov V. N. El entrenamiento deportivo / V. N. Platonov // Teoria y metodologia. – Barcelona : Paidotribo, 2015. – 322 p.
17. Pfeifer H. Fundamentals and principles of endurance training / H. Pfeifer // Principles of Sports Training. – Berlin : Sportverlag, 2012. – P. 108–124.

References:

1. Barbara L. V., Ferhiouson B. Zh. Voleibol. / L. V. Barbara, B. Zh. Ferhiouson. – Moskva : TOV «Vydavnytstvo AST», 2012. – 70 s.
2. Zalizniak Yu. D., Kuniatskiy V. A., Chahyn A. V. Voleibol. / Yu. D. Zalizniak, V. A. Kuniatskiy, A. V. Chahyn // Metodichna dopomoha z navchannia hri. – Moskva : Terra-Sport, Olympya Press, 2014. – 130 s.
3. Makhaun K. Nauka navchannia voleibolu. / K. Makhaun. – «Chempein», Illinois : Khiuman Kainetyks, 2011. – 90 s.
4. Oskolkova V. A., Sunhurov M. S. Voleibol. / V. A. Oskolkova, M. S. Sunhurov // Navchalnyi posibnyk dlia pochatkivtsiv. – Moskva : Fizkultura i sport, 2015. – 230 s.
5. Oskolkova V. A., Sunhurov M. S. Tekhnika i taktyka hry u voleibol. / V. A. Oskolkova, M. S. Sunhurov. – Moskva : Fizkultura i sport, 2015. – 120 s.
6. Prokoshev A. V. Voleibol. / A. V. Prokoshev. – Moskva : Fizkultura i sport, 2012. – 140 s.
7. Furmaniv A. H., Boldyrev D. M. Voleibol. / A. H. Furmaniv, D. M. Boldyrev. – Moskva : Fizkultura i sport, 2010. – 110 s.
8. Kholodiv Zh. K., Kuznietsov V. S. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu. / Zh. K. Kholodiv, V. S. Kuznietsov. – Moskva : Vydavnychiy tsentr «Akademii», 2014. – 250 s.
9. Chekhova O. S. Uroky voleibolu. / O. S. Chekhova. – Moskva : Fizkultura i sport, 2015. – 120 s.
10. Bath B. Charakteristik und Entwicklung von Strategie und Taktik / B. Bath // Trainingswissenschaft. – Berlin : Sportverlag, 2014. – P. 93–120.
11. Blume D. D. Fundamentals and methods for the formation of coordinative abilities / D. D. Blume // Principles of Sports Training. – Berlin : Sportverlag, 2012. – P. 150–158.
12. Harre D. Ausbildung der Kraftausdauer / D. Harre // Trainingswissenschaft. – Berlin : Sportverlag, 2015. – P. 365–371.
13. Katch V. L. Physical conditioning of children / V. L. Katch // I. Adol Health Care. – 2013. V. 3. – P. 241–246.
14. Mathesius R. Funktionelle Mechanismen der Leistungsentwicklung / R. Mathesius // Trainingswissenschaft. – Berlin : Sportverlag, 2014. – P. 60–92.
15. Platonov V. N. Las bases del entrenamiento deportivo / V. N. Platonov. – Barcelona : Paidotribo, 2011. – 314 p.
16. Platonov V. N. El entrenamiento deportivo / V. N. Platonov // Teoria y metodologia. – Barcelona : Paidotribo, 2015. – 322 p.
17. Pfeifer H. Fundamentals and principles of endurance training / H. Pfeifer // Principles of Sports Training. – Berlin : Sportverlag, 2012. – P. 108–124.

Ремзи И. В., Аксенов В. В. Оптимизация процесса физического воспитания студентов средствами волейбола

В статье рассмотрены вопросы, связанные с определением эффективных средств и методов, влияющих на совершенствование процесса физического воспитания студентов - волейболистов. Проведен сравнительный анализ результатов предварительного и заключительного педагогического тестирования для определения уровня физической подготовленности студентов, которые приняли участие в педагогическом эксперименте. Результаты проведенного

исследования свидетельствуют о том, что успех волейболистов в овладении техникой и тактикой игры во многом зависит от умелого выбора и использования специальных упражнений, одни из которых направлены на развитие физических качеств, необходимых для игры в волейбол, а другие способствуют более быстрому и правильному овладению структурой технического приема.

Ключевые слова: волейбол, усовершенствование процесса физического воспитания, средства и методы волейбола, студенты.

Ramsey I. V., Aksyonov V. V. Optimization of the process of physical education of students by means of volleyball

The article deals with issues related to the definition of effective means and methods that affect the improvement of the process of physical education of volleyball students. A comparative analysis of the results of preliminary and final pedagogical testing to determine the level of physical fitness of students who participated in the pedagogical experiment was conducted. The results of the study indicate that the success of volleyball players in mastering the technique and tactics of the game depends largely on the skillful choice and use of special exercises, some of which are aimed at developing the physical qualities necessary for playing volleyball, while others contribute to a more rapid and correct mastering structure of the technical reception.

Key words: volleyball, improvement of the process of physical education, means and methods of volleyball, students.

УДК 37.04.13

Роїк Т. О.

МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена аналізу структурних компонентів запропонованої нами моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів. Розглянуто поняття “моделювання” й виділено три рівні, завдяки яким парадигми виховання культури родинних взаємин у молодших школярів поширюються в суспільстві. З’ясовано, що метод моделювання застосовується разом з іншими загальнонауковими і спеціальними методами; особливо тісно він пов’язаний з експериментом. Створена авторська структурно-функціональна модель виховання культури родинних взаємин у молодших школярів передбачає єдність таких її блоків: цільового (мета, завдання), методологічного (науково-педагогічні підходи, принципи, суб’єкти виховання), процесуально-технологічного (форми організації виховання культури родинних взаємин; методи виховання; засоби виховання) та діагностико-результативного (критерії, показники й рівні вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів). Визначальним елементом моделі є педагогічні умови, спрямовані на виховання культури родинних взаємин у молодших школярів.

Ключові слова: модель, моделювання, культура родинних взаємин, молодші школярі, критерії, показники, рівні вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів, педагогічні умови.

Сучасний стан розвитку нашої держави характеризується соціально-економічними, політичними, культурними та морально-духовними змінами, що висувують особливі вимоги до процесу виховання культури родинних взаємин у молодших школярів. На основі результатів теоретичних та емпіричних досліджень, які засвідчили, що молодші школярі мають здебільшого низький і середній рівень вихованості культури родинних взаємин, виникла необхідність у розробленні моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів та обґрунтуванні педагогічних умов її реалізації.

Моделювання має велике значення у вихованні культури родинних взаємин у молодших школярів. Воно дає змогу глибше проникнути в сутність об’єкта дослідження за допомогою моделі цього об’єкта, тобто аналітичного чи графічного опису того, що розглядається в конкретному педагогічному дослідженні. Теоретичне обґрунтування методу моделювання відображено в роботах українських і російських учених, а саме: А. Дахіна [3], О. Киричука [5], А. Новікова [9], Ю. Швалб [10] та ін.

Науковці Б. Кузьменко й О. Чайковська наголошують, що моделювання – це одна з основних категорій пізнання. Будь-який метод наукового дослідження, як теоретичний, так і експериментальний, базується на ідеї моделювання [4, с. 12].

Ю. Бабанський зазначає, що моделювання допомагає систематизувати знання про явище чи процес, який досліджується, прогнозує шляхи їх більш цілісного опису, відкриває можливості для створення більш цілісних класифікацій і систем [1].

Мета статті – розроблення й теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів.

Так, у великому тлумачному словнику “модель” тлумачать як зразок якого-небудь нового виробу; вірцевий примірник або зразок, із якого знімається форма для відливання чи відтворення в іншому матеріалі [8].

Зауважимо, що метод моделювання завжди застосовується разом з іншими загальнонауковими і спеціальними методами; особливо тісно він пов’язаний з експериментом.

Уважаємо за необхідне наголосити на тому, що модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами цього об'єкта.

У сучасній педагогічній науці найбільш поширеною є модель, в основі якої покладено сутнісні взаємозв'язки та відносини між компонентами системи. Структурні подання різного роду дають можливість розділити складну проблему з великою невизначеністю на більш дрібні, які краще піддаються аналізу.

Специфічними особливостями моделювання як методу є цілісність вивчення процесу, що дає змогу розглядати елементи цього процесу й вивчати зв'язки, які зумовлюють їх взаємодію; можливість вивчення процесу до його здійснення, тобто виявлення негативних наслідків і пошук методів їх усунення до їх реального вияву. Певна річ, модель, яка закладена в основі моделювання, вчені характеризують як результат моделювання, що являє собою аналітичний або графічний опис розглянутого процесу [6].

Вирізняємо такі типи моделей: модель-аналог проектного об'єкта, тобто якого ще не існує; модель-копія наявного предмета або зі змінами деяких аспектів. Таку модель розробляють з метою відтворення, вивчення або заміщення. Елементи моделі дають можливість ототожнення схеми, структурного плану, переліків якостей досліджуваного об'єкта або процесу з моделлю, яка стає аналогом досліджуваного об'єкта, що відкриває можливості оперування, перекомпонування елементів, передбачення наслідків нововведень та інновацій.

Вибудовуючи модель, необхідно брати до уваги проблему визначення міри спрощення і схематизації в ній досліджуваного об'єкта й обліку складності та багатогранності процесу або об'єкта, що дасть змогу не упустити істотних характеристик.

Опираючись на актуальність забезпечення якості освіти, вбачаємо реалізацію моделі формування культури родинних взаємин у молодших школярів через різні рівні її поширення в суспільстві. Зупинимось детальніше на структурній характеристиці цих рівнів, що в подальшому дасть можливість згладити суперечність між недостатнім рівнем культури родинних взаємин і зростанням ролі родини в процесі соціалізації та розвитку молодшого школяра.

Базуючись на дослідженнях А. Мудрика [7], розглядаємо три рівні, завдяки яким шаблон формування культури родинних взаємин у молодших школярів, на наш погляд, поширюється в суспільстві.

Згідно з першим рівнем (мікрорівень), передача шаблону виховання культури родинних взаємин відбувається під впливом родинного оточення, яке, як правило, орієнтується на традиції батьківського виховання, прийняті в попередніх поколіннях, а також на власні світоглядні установки.

Відповідно, на другому рівні (мезорівень) відбувається вплив найближчого соціального оточення особистості (друзів, знайомих, колег по роботі) на вибір тієї чи іншої моделі культури родинних взаємин; вплив творів культури й мистецтва на ціннісний вибір дитини; а також цілеспрямоване формування батьківських установок учнівської молоді у виховному просторі освітніх установ. Сюди ж належить і вплив сучасної медіасфери на вибір тієї чи іншої моделі культури родинних взаємин.

Згідно з третім рівнем (макрорівень), культура родинних взаємин ґрунтується на системі державної сімейної політики, впливові держави на вибір її членами тієї чи іншої моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів.

З огляду на вищезазначені особливості, ми можемо створити авторську модель виховання культури родинних взаємин у молодших школярів, яка буде реалізовуватися в межах початкової ланки освіти в процесі співпраці дітей, батьків і вчителя, де, власне, відбувається процес виховання культури родинних взаємин у молодших школярів і медіасфера, яка на етапі розвитку суспільства ХХІ набуває якості потужного інструменту впливу на культурну свідомість людини, а також готовність учителя забезпечувати цю співпрацю.

Розробляючи модель виховання культури родинних взаємин у молодших школярів, ми опиралися на етапи моделювання, які виділив дослідник А. Бисько [2]: визначення ідей і вибір методологічних засад моделювання, якісний аналіз передумов і проблеми дослідження; постановка завдань моделювання; конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням його параметрів, вибір методик вимірювання; дослідження валідності моделі у виконанні поставлених завдань; використання моделі в педагогічному експерименті; змістова інтерпретація результатів моделювання в кількісному та якісному вираженні [2].

Ураховуючи багатофакторність процесу виховання культури родинних взаємин у молодших школярів, також зазначаємо, що в розробленій моделі повинні бути враховані характеристики й фактори, що сприяють результативності цього процесу. Згрупуємо їх: 1) фактори соціального характеру (вимоги сучасного соціуму до осмисленого виконання батьківських функцій); 2) фактори партнерського характеру (умови освітнього середовища з широким спектром відносин між учасниками педагогічного процесу); 3) фактори особистісного розвитку (орієнтованість на особистісно-культурний тип поведінки, організованість, цілеспрямованість тощо); 4) методологічні чинники (варіативність змісту організації процесу виховання культури родинних взаємин у молодших школярів, різноманітність методів, прийомів і засобів навчання). Як у будь-якій системі, чинники і структурні одиниці педагогічної моделі можуть взаємодіяти в різному поєднанні та співвідношенні.

Розроблена нами структурно-функціональна модель виховання культури родинних взаємин у молодших школярів характеризується органічною єдністю таких її блоків: цільового (*мета, завдання*), методологічного (*науково-педагогічні підходи, принципи, суб'єкти виховання*), процесуально-технологічного (*форми організації виховання культури родинних взаємин; методи виховання; засоби виховання*) та діагностико-результативного (*критерії, показники й рівні вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів*).

В основу мети покладено ідею про ідеальне передбачення у свідомості людини очікуваних кінцевих результатів, на здобуття яких спрямована діяльність особистості або соціальної групи. Тому метою дослідження є виховання культури родинних взаємин у молодших школярів.

Визначена нами мета дала змогу виокремити такі виховні завдання: формування знань у сфері родинних взаємин; усвідомлення молодшими школярами необхідності ціннісного ставлення до родини; оволодіння учнями такими поняттями, як родина (це особистісна й суспільна цінність), родинні взаємини; набуття молодшими школярами досвіду культури родинних взаємин; пробудження інтересу до родинних взаємин; формування потреби в удосконаленні та поширенні знань щодо культури родинних взаємин; стимулювання духовно-морального й емоційного розвитку особистості; формування особистісних якостей, необхідних для формування культури родинних взаємин на засадах гуманізму та взаємоповаги. Усі завдання взаємопов'язані між собою й характеризують цілісність процесу виховання культури родинних взаємин у молодших школярів.

З огляду на відсутність розроблених теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми, структурно методологію дослідження подаємо у вигляді послідовної сукупності таких основних складників: підходи, принципи та методи дослідження.

При цьому зрозуміло, що не можна в ході дослідження використовувати послідовно той чи інший підхід, потім визначати принципи й методи, оскільки всі ці методологічні інструменти взаємопов'язуються і взаємопроникають у дослідницькій роботі.

В основу виховання культури родинних взаємин у молодших школярів покладено такі підходи: *аксіологічний, системний, особистісно зорієнтований, діяльнісний*. Усвідомлюємо, що науково-педагогічний підхід має загальнопедагогічне значення, що забезпечує організованість процесу на виховання суб'єктів.

Цілісність педагогічної моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів забезпечується стійкими взаємозв'язками – принципами.

На основі аналізу філософської, соціологічної, психологічної літератури нами визначено пріоритетні *принципи*, які є вихідними науково-теоретичними положеннями педагогічної моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів: цілеспрямованості, взаємоповаги та взаємодовіри, урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою учнів, гуманізації.

Поняття «суб'єкт» посідає важливе місце в педагогічній науці, оскільки передбачає усвідомлення індивіда змінювати світ. *Суб'єкт виховного процесу* – це індивід з розвинутою самосвідомістю, стійкою системою мотивів (потреб, інтересів, ідеалів, переконань), який активно бере участь у свідомій діяльності.

В основі нашої моделі суб'єктами виховання є, власне, наймолодші школярі, вчителі та батьки, які активно взаємодіють між собою, організовуючи їхню діяльність, забезпечують процес виховання культури родинних взаємин.

До процесуально-технологічного блоку моделі нами зараховано форми організації культури родинних взаємин, методи та засоби виховання культури родинних взаємин у молодших школярів.

В основу методів виховання культури родинних взаємин покладено таку класифікацію: традиційні (бесіда, розповідь, дискусія (форум, круглий стіл), дерево рішень, переконування, навіювання, приклад); інтерактивні (майстер-класи; привчання, педагогічна вимога, розв'язання конкретних педагогічних і технологічних ситуацій, проєктувальний метод, метод ділових ігор, метод групових консультацій); методи стимулювання (громадська думка, змагання, заохочення, покарання).

Форми організації виховання культури родинних взаємин у молодших школярів характеризується насамперед складом учасників; місцем і тривалістю проведення виховної роботи; характером відповідної діяльності вихованців і послідовністю дій, що її становлять; способами керування учнями з боку вихователя; специфічністю взаємозв'язку та взаємодії педагога й вихованців. Форми організації виховання культури родинних взаємин перебувають у безпосередньому зв'язку з методами виховання, маючи спільну з ними істотну ознаку: це певним чином організована взаємодія між вихователем і вихованцями. До форм виховання культури родинних взаємин у молодих школярів ми зараховуємо індивідуальні (написання есе про родину й родинні стосунки та їх презентація тощо); групові (перегляд кінофільмів, відеозапису, години спілкування); колективні (літературні, сімейні вечори, зустрічі з кращими родинними класу та школи тощо).

Ми вважаємо, що засоби виховання – це, з одного боку, різні види діяльності, а з іншого – сукупність предметів матеріальної та духовної культури, які використовуються під час виховання культури родинних взаємин у молодших школярів. Засобами виховання культури родинних взаємин у молодших школярів нами визначено такі: процес співпраці школи та родини, медіасфера, інтернет-ресурси, текстові матеріали, преса, мистецтво, телевізійні передачі, національні та сімейні звичаї, традиції, обряди.

Останнім блоком нашої моделі є діагностико-результативний. Сюди зараховано критерії (когнітивний, мотиваційно-особистісний, діяльнісно-практичний), показники, рівні (низький, середній, високий) і результат.

Визначальним елементом моделі є педагогічні умови, спрямовані на виховання культури родинних взаємин у молодших школярів. На основі аналізу різних моделей, підходів, умов нами визначено такі педагогічні умови: усвідомлення учнями початкової школи необхідності в оволодінні культурою родинних взаємин; набуття молодшими школярами досвіду культури родинних взаємин; забезпечення співпраці школи та сім'ї у вихованні культури родинних взаємин молодших школярів.

Загалом за умови дотримання логічної побудови структурно-функціональної моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів буде досягнуто передбачений нами результат – підвищення рівня вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів.

Висновки. Отже, спроектована структурно-функціональна модель виховання культури родинних взаємин у молодших школярів дає змогу здійснювати процес виховання культури родинних взаємин у молодших школярів системно; отримувати зворотну інформацію про характер ціннісного ставлення до родинних взаємин у молодших школярів на основі її діагностики; вміло управляти процесом виховання культури родинних взаємин у молодших школярів і коригувати його. Проведений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, розроблення моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів висуває необхідність обґрунтування педагогічних умов, які забезпечать її дієвість і ефективність.

Використана література:

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Бисько А. Т. Совершенствование совместной деятельности педагога и учащегося в современной общеобразовательной школе / А. Т. Бисько. – Тамбов, 2002. – 279 с.
3. Киричук О. В. Моделювання та реконструювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://westudents.com.ua/glavy/78620-modelyuvannya-ta-rekonstruyuvannya.html> (дата звернення: 18.02.2017).
4. Кузьменко Б. В. Моделювання систем / Б. В. Кузьменко, О. А. Чайковська. – Київ : Вид-во КНУКМ, 2008. – 134 с.
5. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці в учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Левківський ; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1994. 346 с.
6. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : [монографія] / Є. О. Лодатко ; Слов'ян. держ. пед. ун-т. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.
8. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. 42000 слів / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ: Аконті, 2008. Т. 1 : А-Є. 2008. 910 с.
9. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. Москва : АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
10. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. Москва : Педагогика, 1988. 144 с.

References:

1. Babanskiy Yu. K. Problemyi povyisheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy / Yu. K. Babanskiy. – M. : Pedagogika, 1982. – 192 s.
2. Bisko A. T. Sovershenstvovanie sovmestnoy deyatel'nosti pedagoga i uchashchegosya v sovremennoy obsheobrazovatel'noy shkole / A. T. Bisko. – Tambov, 2002. – 279 s.
3. Kyrychuk O. V. Modeliyuvannya ta rekonstruyuvannya. URL: <http://westudents.com.ua/glavy/78620-modelyuvannya-ta-rekonstruyuvannya.html> (data zvernennia: 18.02.2017).
4. Kuzmenko B. V. Modeliyuvannya system / B. V. Kuzmenko, O. A. Chaikovska. – Kyiv : Vyd-vo KNUKM, 2008. – 134 s.
5. Levkivskiy M. V. Formuvannya vidpovidal'nogo stavlennia do pratsi v uchniv zahalnoosvitnoi shkoly: (istoryko-teoretychnyi aspekt) : dys. ... d-ra ped. Nauk : 13.00.01 / Ukrain'skyi derzh. pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 1994. 346 s.
6. Lodatko Ye. O. Modeliyuvannya pedahohichnykh system i protsesiv : monohrafiia / Slovia. derzh. ped. un-t. Sloviansk: [SDPU], 2010. 148 s.
7. Mudryk A. V. Sotsyalnaia pedahohika : ucheb. dlia stud. ped. vuzov / Mudryk A. V. ; pod red. V. A. Slastenyna. – 3-e yzd., yspr. y dop. – M. : Akademyia, 2000. – 200 s.
8. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy : u 4 t. 42000 sliv / uklad.V. Yaremenko, O. Slipushko. Kyiv: Akonit, 200. T. 1 : A-E. 910, [1] s. 135. Novykov A. M., Novykov D. A. Metodolohiya. Moskva : SYNTEH, 2007. 668.
9. Prykhozhan A. M. Dyahnostyka lychnostnoho razvytyia detei podrostkovoho vozrasta. Moskva : ANO "PЭB", 2007. 56 s.
10. Shukina G. I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznatel'nykh interesov uchashchisya. Moskva : Pedagogika, 1988. 144 s.

Ройк Т. А. Модель воспитания культуры родственных отношений у младших школьников

Статья посвящена анализу структурных компонентов предложенной нами модели воспитания культуры родственных отношений у младших школьников. Рассмотрено понятие "моделирование" и выделены три уровня, благодаря которым парадигмы воспитания культуры родственных отношений у младших школьников распространяются в обществе. Установлено, что метод моделирования всегда применяется вместе с другими общенаучными и специальными методами; особенно тесно он связан с экспериментом. Созданная авторская структурно-функциональная модель воспитания культуры родственных отношений у младших школьников характеризуется органическим единством таких ее блоков: целевого (цель, задачи), методологического (научно-педагогические подходы, принципы, субъекты воспитания), процессуально-технологического (формы организации воспитания культуры родственных отношений,

методы воспитания, средства воспитания) и диагностико-результативного (критерии, показатели и уровни воспитанности культуры родственных отношений у младших школьников). Определяющим элементом модели являются педагогические условия, направленные на воспитание культуры родственных отношений у младших школьников.

Ключевые слова: модель, моделирование, культура семейных отношений, младшие школьники, критерии, показатели, уровни воспитанности культуры родственных отношений у младших школьников, педагогические условия.

Royik T. O. Model for raising the culture of family relationships among junior pupils

The article is devoted to the analysis of the structural components of the model proposed by us for raising the culture of family relationships among junior pupils. We considered the concept of "modelling" and highlighted three levels through which the paradigms of upbringing the culture of family relationships among junior pupils spread in society. It was found that the modeling method is always used in conjunction with other general scientific and special methods; especially closely related to the experiment. The created author's structural and functional model of raising the culture of family relationships among junior pupils is characterized by the organic unity of its blocks: the target (purpose, task), methodological (scientific and pedagogical approaches, principles, subjects of education), procedural-technological (forms of organization of education of culture family relationships, methods of education, means of education) and diagnostic and productive (criteria, indicators and educational level of the culture of family relationships among junior pupils). The decisive element of the model is the pedagogical conditions aimed at raising the culture of family relationships among junior pupils.

Key words: model, modeling, culture of family relationships, junior schoolchildren, criteria, indicators, educational level of culture of family relationships among junior pupils, pedagogical conditions.

УДК 811.111+37.035

Сидорчук О. В.

ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У роботі розглядаються можливості інтегрованого навчання іноземної мови як чинника формування позитивного професійного іміджу соціального працівника. Також порушується питання ефективності навчально-виховних методів інтенсифікації професійної підготовки майбутнього працівника соціальної сфери шляхом контекстно-орієнтованого вивчення іноземної мови. Обґрунтовується необхідність застосування інтерактивних вправ на практичних заняттях у курсі професійно орієнтованого вивчення іноземної мови. Виділено чинники інтенсифікації набуття комунікативної компетентності майбутнього фахівця як інтегрального складника позитивного професійного іміджу під час вивчення іноземної мови. Запропоновано шляхи стимулювання вербального мислення студента для подальшого ефективного функціонування в професійній сфері.

Ключові слова: імідж, іміджологія, інтегроване навчання, контекстно-орієнтоване навчання, інтерактивні вправи, міжособистісне спілкування, професійна підготовка.

На сучасному етапі євроінтеграції система соціальної роботи України висуває посилені вимоги до професійної компетентності молодих фахівців – випускників закладів вищої освіти. Однією з нагальних вимог є готовність бути конкурентоздатним на ринку соціальних послуг. Відповідно, питання підвищення ефективності професійної підготовки конкурентоздатних фахівців у сучасних умовах набувають особливої актуальності. Функціонування установи, соціального закладу, залучених у вирішення соціальних проблем, їхня здатність до інноваційних процесів прямо залежать від наявності в персоналі таких характеристик.

З огляду на це, перед ЗВО, які готують працівників соціальної сфери, постає проблема створення педагогічних умов, що сприятимуть утворенню позитивного власного образу і професійного іміджу як складника фахової майстерності майбутнього фахівця. Оскільки реформаційний процес у вітчизняній системі освіти орієнтується на сприяння формуванню студента як суб'єкта власного навчання, тому, як передбачено Законом України "Про вищу освіту", організація навчально-виховного процесу у ЗВО, перебуваючи в колі їхніх автономних повноважень, повинна сприяти суб'єктивації процесу пізнавальної діяльності [1].

Мета статті – визначити потенціал інтегрованого навчання іноземної мови як чинника формування іміджу працівника соціальної сфери й засобу моделювання його професійної діяльності в ситуаціях міжособистісного спілкування, запропонувати практичні рішення щодо оптимізації використання годин аудиторних занять з іноземної мови за професійним спрямуванням, дотримуючись рекомендацій Комітету Ради Європи з питань освіти [2, с. 24].

Представлена робота є логічним продовженням дослідження виховного аспекту інтерактивних методів навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, у яких наголошувалось, що, "спираючись на концепції діяльнісного підходу в освіті та комунікативного підходу в навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням, в умовах обмеженої кількості годин практичних занять процес опанування іноземної мови

повинен стати ефективним навчально-виховним методом інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної сфери. Комплексне поєднання особистісно-орієнтованого та компетентісно-орієнтованого підходів в освітньому процесі породжує потребу в теоретичних, методичних і практичних розробках інноваційних технологій впливу на особистість за мінімально необхідних витрат аудиторного часу на досягнення намічених результатів” [3, с. 110–113] і водночас має сприяти формуванню в студента іміджу соціального працівника як невід’ємної професійної компетенції.

У психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюються умови, що впливають на особистість, яка формується. Формуванню конкурентоспроможності фахівців приділяли увагу Н. Бібик, О. Дубасенюк, Т. Сулима, А. Литвин.

Послугуючись дослідженням А. Литвина [4, с. 21], можна дійти висновку, що педагогічні умови, будучи складовим елементом педагогічного процесу, є об’єктивними можливостями змісту, методів і форм організації навчання, забезпечують досягнення мети.

У сучасних наукових роботах з питань методології професійно орієнтованої іншомовної підготовки (як зарубіжних авторів – Д. Брінтона, М. Веше, так і вітчизняних – П. Образцова, О. Тарнопольського), націлених на знаходження оптимального методу викладання іноземних мов (далі – ІМ) з метою інтенсифікації оволодіння ІМ для професійних цілей, пропонуються такі методи: навчання ІМ через зміст спеціальних дисциплін (content-based second language instruction), змістово-мовна інтеграція в навчанні (content and language integrated learning) та іншомовне занурення (immersion) [5, с. 23–27].

Ідея виокремлення іміджології як окремої наукової галузі широко пропонується в роботах науковців зарубіжжя: Р. Арнгайма, П. Берда, К. Боулдинга, Д. Бурстін, Дж. Ягера Н. Барна, В. Горчакова, Р. Квеско, А. Панасюк, у яких концептуально поняття “імідж” трактується як соціально-психологічне комплексне утворення з притаманними йому семіотичними, когнітивними й образними аспектами.

Теоретичні засади формування професійного іміджу як окремої наукової сфери та кореляції респектабельності соціальних служб від рівня сформованості іміджу соціальних педагогів і соціальних працівників представлені у вітчизняних і закордонних наукових публікаціях В. Бебика, Ю. Палехи, І. Ніколаеску, В. Олексенко.

Професійні вимоги до іміджу соціального працівника і стадіальність процесу його формування обґрунтовані в роботі В. Ісаченко й Н. Левченко, які розуміють “імідж” як “складне і багатогранне поняття, нерозривно пов’язане з такими базовими соціо-психологічними категоріями, як особистість, самосвідомість, образ, міжособистісні стосунки і рольова поведінка” [6, с. 233–237]. Дослідники виокремлюють основні підходи до формування іміджу як професійних кваліфікаційних вимог.

Оскільки професійний імідж соціального працівника входить до якостей, які підвищують ефективність професійної діяльності соціального працівника, його особисту конкурентоспроможність на ринку надання соціальних послуг, то формуванню позитивного професійного іміджу в майбутніх фахівців варто приділяти всебічну увагу, використовуючи всі педагогічні умови, керуючись принципами безперервності освіти, системності й послідовності засвоєння знань.

Процес опанування іноземної мови закономірно вбачає інтегративну єдність освітньої та виховної функцій, тобто вивчення іноземної мови має забезпечувати пізнання й засвоєння студентами галузевої культури як взаємодії особистості з оточенням, що опосередковується її зовнішньою і внутрішньою активністю.

Іншомовна підготовка майбутніх соціальних працівників при спрямуванні навчально-виховного процесу на особистісно орієнтовану взаємодію повинна широко застосовувати сучасні психолого-педагогічні технології, технології полікультурного, диференційованого та розвивального навчання; інтерактивні технології, ігрові методи, дискусії, метод «кейс-стаді», які озброюють викладача інструментарієм впливу на особистість, що потенціє формування в майбутнього соціального працівника позитивного іміджу як особистісного знаряддя для полегшення комунікування з іншими людьми (як із клієнтами, так і з колегами), що суттєво для професіоналізації.

Методичним стандартом профільної підготовки у вищих навчальних закладах сьогодні є комунікативний підхід до навчання іноземних мов, який реалізується шляхом застосування інтерактивних методів навчання на всіх стадіях набуття іншомовної комунікативної компетентності

У сучасній зарубіжній теоретичній літературі співіснують декілька трактувань поняття “комунікативна компетентність”: І. Каменева в роботі “Психолого-педагогічні особливості діалогової ситуації в навчальному процесі” визначає комунікативну компетентність як психологічну характеристику людини як особистості, що проявляється в її спілкуванні з людьми, або здатність установити й підтримувати потрібні контакти, яка охоплює “певну сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу” [7, с. 40–49]. С. Савіньон позначає терміном “іншомовна комунікативна компетентність” здатність особистості функціонувати в реальній комунікативній ситуації, у “динамічно мінливій обстановці, де мовна компетентність адаптується до сприйняття одержуваної лінгвістичної та паралінгвістичної інформації” [8, с. 23]. Узагальнюючи наведені підходи до трактування, можна дійти висновку, що інтегрованими компонентами комунікативної компетентності будуть емоційний, мотиваційний, когнітивний і діяльний компоненти.

Систематична взаємодія студентів між собою та викладачем на практичному занятті з іноземної мови професійного спрямування з використанням дає можливість визначити й урахувати ступінь сформова-

ності власного образу студента під час опанування іноземною мовою, що дає змогу реалізувати принцип індивідуального підходу в навчанні; робота в групах підвищує рівень емпатії кожного окремого студента, інтенсифікує вербальне мислення й тим самим розвиває мовну активність.

Рольова гра розширює репертуар мовних засобів, оснащує навичками емпатичного слухання, допомагає набувати бажаних якостей характеру та уявлень про себе. Феномен емпатії, будучи процесом емоційного відгуку на переживання іншої людини, сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності особистості. Іншомовна підготовка майбутніх соціальних працівників, спираючись на вищезначені принципи під час спрямування навчально-виховного процесу на особистісно орієнтовану взаємодію, застосовує сучасні інтерактивні методи, які забезпечують успішність навчання й відомі в науковій літературі як “психолого-педагогічні технології”, “технології полікультурного, диференційованого та розвивального навчання”, іманентно є потенціалом впливу на особистість, що перебуває в процесі набуття професійних якостей, тобто на етапі формування. Інтерактивні технології, ігрові методи, дискусії, метод “кейс-стаді” (переклад з англ. мови – вивчення окремої ситуації) озброюють викладача інструментарієм впливу на особистість, що потенціює формування в майбутнього соціального працівника позитивного іміджу як особистісного знаряддя для полегшення комунікування з іншими людьми (як із клієнтами, так і з колегами), що суттєво для набуття професійних якостей.

Ретельно добираючи автентичні текстові та аудіо-матеріали й адаптуючи їх до рівня попередньо здобутих у межах програми загальноосвітньої школи знань і мовних навичок студентів кожної окремої групи, викладач повинен зупинити свій вибір на таких, що транслюють ідею необхідності керування власним іміджем. Наприклад, на підготовчому етапі до проведення дискусії на тему “My future profession and vocational duties” студенти ознайомлюються з науковими роботами, присвяченими свідомому підходу до процесу професійного іміджворення, і складають списки якостей, які, на їхню думку, позитивно чи негативно впливатимуть на сприйняття особи оточенням. Також студентам пропонується спростувати чи підтвердити ствердження, що люди стежать за вашою поведінкою й роблять висновки щодо вашої компетентності, особистості й характеру, навести приклади з життя, які ілюструють взаємозв’язок ставлення до особи та враження, яке вона справляє.

Перевагами методу кейс-стаді й ділової гри є не лише автентичність навчальних матеріалів, проблемність ситуації, що задається умовами гри або ситуацією, а й включення в процес навчання суб’єктивного досвіду, тобто здатність інтегрувати технології розвиваючого навчання, включаючи процедури індивідуального групового та колективного розвитку, формування особистісних якостей студента.

Як інтегроване завдання контекстно-орієнтованої іншомовної підготовки під час вивчення тем “Cultural diversity”, “Violence”, “Victimisation” студентам пропонується групова робота у трійках. Зауважимо, що залежно від рівня сформованості мовних навичок студентів доцільно використовувати метод часткового або повного мовного занурення. Для запобігання рутині доцільно залучати елементи драматизації та інсценізації з використанням візуальних образотворчих засобів створення необхідного іміджу. З метою стимулювання креативності розподіл ролей варто покласти на студентів так: інтерактант № 1 – жертва насилья, інтерактант № 2 – соціальний працівник, інтерактант № 3 – повнолітній кривдник/член родини. Завдання 1: описати ситуацію з точки зору інтерактанта № 1, послуговуючись адекватними лексико-граматичними засобами. Завдання 2: описати ситуацію з точки зору інтерактанта № 3, висловлюючи власну позицію і спростовуючи інформацію інтерактанта № 1. Завдання 3: від імені інтерактанта № 2 з дотриманням стилістики офіційно-ділового мовлення виступити перед представниками преси зі звітом про роботу з клієнтами. Основною метою використання вищезазначених методів на практичному занятті з ІМ за професійним спрямуванням із майбутніми працівниками соціальної сфери є залучення студентів до активного обговорення іноземною мовою, що вивчається, проблемної ситуації. Тобто сприяти засвоєнню навичок професійної комунікативної поведінки як невід’ємного складника позитивного професійного іміджу.

У наведених прикладах комунікативних вправ реалізуються принципи функціональності й особистісної орієнтації, оскільки виконання завдань урахує індивідуальний характер мовлення. Як невід’ємний складник позитивного іміджу комунікативна поведінка передбачає вміння говорити виразно, що, на думку Є. Пасова, означає вміння “вибрати адекватний тон розмови, правильну синтагматичність мови, логічний наголос, точну інтонацію, виразний жест або міміку, відповідну ситуації позу” [9, с. 55–56]. Поняття “імідж”, як свідчить аналіз наукових джерел, взаємопов’язане з базовими соціопсихологічними категоріями “особистість”, “самосвідомість”, “образ”, “міжособистісні стосунки”, “рольова поведінка”. Усі наведені соціопсихологічні категорії актуалізуються в інтегрованому навчанні ІМ у процесі професійно орієнтованої іншомовної підготовки соціального працівника.

Висновки. Розглянуті вище інтерактивні методи в умовах змістово-мовної інтеграції чи контекстно-орієнтованого навчання ІМ дають змогу досягти поставлених цілей, а саме в процесі вивчення ІМ об’єктивізації самооцінки людини. Метод ділової гри та кейс-стаді метод є фактором інтенсифікації формування іміджу соціального працівника, оскільки дають можливість коректувати стереотипи вербальної та невербальної поведінки студента, розвивають критичне мислення студентів, яке полягає в здатності критично ставитись до власного образу, поведінкових патернів, аналізувати переваги та недоліки тієї чи іншої мовленнєвої поведінки, сприяють набуттю навичок критичного осмислення екстралінгвістичної візуальної інформації, сприяють виробленню навичок корегувати власні поведінку й габітус, що сприятиме успішності їхньої майбутньої професійної діяльності.

Використана література:

1. Про вищу освіту : Закон України // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004.
2. Рекомендації Комітету Ради Європи з питань освіти, Загальноєвропейські положення щодо володіння мовами. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 260 с.
3. Сидорчук О. В. Роль комунікативних ситуацій у професійно орієнтованій іншомовній підготовці як метод формування професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери / О. В. Сидорчук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». – Вип. 60. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Т. 2. – 2018. – 246 с.
4. Литвин. А. В. Методологічні засади поняття педагогічні умови: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
5. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення (повне чи часткове) у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах / О. Б. Тарнопольський // Іноземні мови. – 2011. – Вип. 3 (67). – С. 23–27.
6. Ісаченко В. П. Професійні вимоги до іміджу соціального працівника / В. П. Ісаченко, Н. В. Левченко // Педагогічні науки. – Вип. 80. – Херсон, 2017. – Т. 2. – 2017. – 256 с.
7. Каменева І. Ю. Психологические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе / И. Ю. Каменева // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 3. – С. 40–49.
8. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: texts and contexts in second language learning / S. J. Savignon. – Reading, Mass : Addison Wesley, 1983. – 322 p.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : [методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного] / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

References:

1. Zakon Ukrainy “Pro Vyschu osvitu”. Vidomosti Verkhovnoi Rady [Law of Ukraine “On Higher Education”] / Informational Bulletin Supreme Council of Ukraine 2014. – № 37–38. article. 2004.
2. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
3. Sydorchuk O. V. (2017) Rol komunikatyvnykh sytuatsiy u profesiino orientovznni inshomovnni pidgotovtsi yak metod formuvannia profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti maybutnogo fakhivtsa sotsialnoi sfery. [The role of communicative situations during ELSP training as the method for enhancing professional communicative competence of prospective social sphere professionals] / O. V. Sydorchuk // Naukovyi Chasopys Kyiv. – 2018.– Series 5. –№ 60. – V. 2. – 246 p. [in Ukrainian].
4. Lytvyn A. V. (2014) Metodologichni zasady poniattya “pedagogichni umovy”: na dopomogu zdobuvacham naukovogo stupenya [Methodological fundamentals of the concept “Pedagogical conditions”] / A. V. Lytvyn. – Lviv : SPOLOM, 2014. – 76 p. [in Ukrainian].
5. Tarnapolskyi O. (2011) Navchannia cherez zmist, zmistovno – movna integratsia ta inshomovne zanyrennia u vykladanni. – inozemnykh mov dlia profesiinykh tsilei u nemovnykh vyshakh [Learning through content essentially] // Inozemni movy. – 2011. – № 3 (67). – P. 23–27 [in Ukrainian].
6. Isachenko V. P., Levchenko N. V. (2017) Profesiini vymogy do imidzhu sotsialnogo pratsivnyka // Pedagogichni nauky [Professional requirements to the image of a social employee Pedagogical sciences]. Kherson, 2017. – № 80. – V. 2. – 256 p. [in Ukrainian].
7. Kamenyeva I. Yu. (2015) Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti dialohovoyi sytuatsiyi v osvith'omu protsesi [Psychological Characteristics Of A Dialog Situation In The Educational Process] // Rosiyskyy psykhologicheskyy zhurnal. [Russian Psychological Journal]. – 2015 – V. 12. – № 3. – P. 40–49 [in Ukrainian].
8. Savignon S. J. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: texts and contexts in second language learning. – Reading, Mass : Addison Wesley. – 322 p.
9. Passov Ye. I. (2010). Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya : metodicheskoye posobiye dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo [Fundamentals of the communicative theory and technology of foreign language education]. – M., 2010 – Russian language. Courses. – 568 p. [in Russian].

Сидорчук Е. В. Потенциал интегрированного обучения иностранного языка как фактора формирования имиджа работников социальной сферы

В работе рассматриваются возможности интегрированного обучения иностранному языку как фактора формирования положительного профессионального имиджа социального работника. Также поднимается вопрос эффективности учебно-воспитательных методов интенсификации профессиональной подготовки будущего работника социальной сферы путем контекстно-ориентированного изучения иностранного языка. Обосновывается необходимость применения интерактивных упражнений на практических занятиях в курсе профессионально ориентированного изучения иностранного языка. Выделены факторы интенсификации приобретения коммуникативной компетентности будущего работника социальной сферы при изучении иностранного языка как интегрального компонента профессионального имиджа. Предложены пути стимулирования вербального мышления студента для дальнейшего эффективного функционирования в профессиональной сфере.

Ключевые слова: имидж, имиджелогия, интегрированное обучение иностранному языку, контекстно-ориентированное обучение, интерактивные упражнения, межличностное общение, профессиональная подготовка.

Sydorchuk O. V. The potential of integrated foreign language learning as a factor creating the image of social workers

The paper examines the possibilities of content and language integrated learning as the factor influencing the creation of a positive professional image of a social worker. The issue of the efficiency of educational and training methods for intensifying vocational training of a future social worker through context-oriented learning of a foreign language raises. The necessity of the

use of interactive exercises in practical classes in the course of teaching professionally oriented learning of a foreign language is substantiated. The factors of intensification of the future social workers' communicative competence acquisition during the study of a foreign language as an integral part of a positive professional image are highlighted. The ways of stimulating the student's verbal thinking for further effective functioning in the professional sphere are proposed.

Key words: *image, imageology, integrated learning, context-oriented learning, interactive exercises, interpersonal communication, vocational training.*

УДК 792:37.011.3-051“19”

Стихун Н. В.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

У статті охарактеризовано значення використання засобів театрального мистецтва в педагогічній практиці вчителів радянського періоду; визначено специфіку театрального мистецтва в професійній майстерності вчителя; розкрито виховний вплив форм, методів і засобів театрального мистецтва на художньо-естетичний розвиток учня; проаналізовано художньо-творчу співпрацю вчителя з учнями в навчально-виховному процесі як у школі, так і в поза-шкільних закладах освіти; акцентується увага на вдосконаленні професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва.

Ключові слова: *театральне мистецтво, професійна майстерність учителя, форми, методи, засоби театрального мистецтва, театральна діяльність, художньо-естетичне виховання, навчально-виховний процес, досвід, творчість.*

У парадигмі сучасної освіти значна увага надається високій кваліфікаційній компетентності, посиленню професійної мобільності й конкурентоспроможності педагога. Актуальність досліджуваної проблеми полягає в тому, що на цьому етапі розвитку освітньої галузі все більш зростає соціальний попит на фахівців-педагогів, ознайомих із театральним мистецтвом, посилюються вимоги модернізації художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, удосконалення культурно-мистецької, театральної діяльності в них.

Отже, повернення до історичного минулого дасть змогу вчителям підвищити професійну майстерність, тобто ґрунтовно ознайомитися з теоретико-методологічними засадами театральної педагогіки та подолати комплекс фахової неготовності до застосування засобів театрального мистецтва в педагогічній практиці сьогодення.

Проблема розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва завжди була й залишається в центрі уваги видатних учених (А. Луначарський, А. Макаренко, Я. Мамонтов, М. Розенштейн, В. Сухомлинський, Г. Шарельман та ін.).

Окремі аспекти формування педагогічної майстерності вчителів, зокрема їхню творчість, досліджували сучасні науковці: І. Зязюн, О. Дем'янчук, С. Карпенчук, С. Лісова, Г. Сагач, І. Яшук, Г. Головка А. Луцюк та ін.

Питання розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва радянського періоду частково розкрито в дослідженнях сучасних науковців: І. Бега, А. Ершової, Л. Масол, І. Наливайка й ін. Аналізу використання театрального мистецтва в педагогічній теорії і практиці вчителя як історико-педагогічній проблемі присвячено дисертації М. Дергач, Л. Ільїної, О. Лавріненка й ін.

Мета статті – охарактеризувати значення використання засобів театрального мистецтва в педагогічній практиці вчителів радянського періоду.

Розуміючи сутність емоційно-творчої природи педагогічної діяльності, А. Макаренко наголошував на необхідності етюдної роботи з педагогами початківцями й запровадив її в педагогічному колективі: “Тим, хто готується до артистичної діяльності, дають цілу систему вправ на уяву, які так і формуються: уявіть собі ... А наша професія – споріднена з артистичною. Була б моя воля, я дав би подібні завдання студентам педагогічних інститутів і молодим учителям. Нехай би вчилися уявляти себе вчителями того чи іншого класу; учнями, яким важко вчитися; учнями, яких вигнали з класу, тощо” [6, с. 184].

Наполягаючи на важливості для вчителя вдосконалення його акторських і педагогічних здібностей, А. Макаренко вбачав сутність такого навчання, “насамперед в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а після цього в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, оскільки в нього не поставлений голос... Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідного виразу чи стримати свій настрій” [6, с. 265–269]. Він залишив неоціненний педагогічний спадок для вітчизняної і

світової теорії навчання й виховання та разом із тим апробував власні теоретико-методологічні положення в практичній діяльності. А. Макаренко одним із перших висловив думку про доцільність використання театрального мистецтва в професійній майстерності вчителя й успішно реалізував це положення на практиці.

Педагог А. Макаренко, працюючи з вихованцями в колонії ім. М. Горького та комуні ім. Ф. Дзержинського, спирався насамперед на продуктивну працю та клубну роботу. Клубна робота в радянському періоді, на думку педагога, була надзвичайно важливою у вихованні особистості колоністів.

У професійній майстерності вчителя А. Макаренка вагоме місце посідало виховання дітей мистецтвом, зокрема театральним. Будучи знавцем і цінителем мистецтва, він активно залучав своїх вихованців до літератури, театру, музики й образотворчого мистецтва. Підготовка до спектаклю вважалася важливою справою, вихованці вчилися володіти собою, своїм голосом, мімікою, як справжні артисти. Під час репетицій педагог-новатор намагався глибоко аналізувати роль кожної дійової особи в п'єсі, вмів знаходити вихід із труднощів під час постановки п'єси на погано обладнаній сцені колонії. Чудовим у цих постановках було те, що разом із вихованцями колонії в них брали участь і дорослі, а саме: А. Макаренко, клубний працівник колонії ім. Горького В. Терський, артисти Харківського драмтеатру [10, с. 374].

Варто зазначити, що в колонії ім. Ф. Дзержинського працював свій театр. Як писав А. Макаренко, “майже весь вільний час ми жертвували театру” [7, с. 190]. Він указував, що вихователь повинен уміти грати, будувати свою професійну майстерність, не захоплюючись власними переживаннями, не витрачаючи справжні емоції, а породжуючи їх як актор. “Кожні батьки, кожний учитель, – стверджує педагог, – перш ніж говорити з дитиною, повинен себе трішки так підкрутити, щоб усі настрої зникли ..., треба робити так, щоб Ваше лице, Ваші очі, Ваш голос були деякою мірою автономні. На душі у Вас, може, кішки шкребуться ..., а зовні все має бути гаразд, у повному параді. Педагог зобов'язаний мати “парад на обличчі” [5, с. 305].

Театральне мистецтво широко впроваджувалося в практику роботи закладів соціального виховання. Використання засобів театрального мистецтва закладами соціального виховання сприяло формуванню політичної свідомості учнів і розглядалося як засіб стимуляції творчої активності дітей та організації дитячого самодіяльного колективу.

Зокрема, у трудових школах театральне мистецтво використовувалося як засіб естетичного виховання школярів. Театральна діяльність учнів трудових шкіл була представлена постановкою шкільних вистав, а також інсценізаціями на ранках і вечірках.

Виховна робота засобами театральної діяльності учнів у трудових школах України була досить поширеною. Про це свідчать списки від 1923 р. рецензованих Наукпедкомом п'єс для учнівської драматизації, які створювалися педагогами й письменниками. Як приклад наведемо перелік творів, що розглядалися лише на двох засіданнях Репертуарної комісії Наукпедкому: Которевич “Збірка дитячих п'єс “Театр у трудовій школі”, Коваленко “Хата в чаю” (дитяча пригода на 2 дії), Шпак “Новий день настав” (п'єса для дітей на 2 дії) і багато інших [11, арк. 54–55].

Керівництво НКО і прогресивні педагоги-науковці, що входили до складу працівників його підрозділів, зокрема Я. Мамонтов, визнавали важливу роль театрального мистецтва у формуванні учнівської молоді, тому в навчальні плани курсів, на яких здійснювалась у ті часи підготовка освітян, обов'язково вводилися предмети з основ мистецтва та мистецької діяльності. В аспекті з питань шкільних клубів у навчальному плані педологічних курсів, розробленому А. Гендрихівською, наголошувалося на такому: “Під час роботи з курсантами необхідно проробити всі види клубної роботи, насамперед роботи студій: літературної, музичної, образотворчої та драматичної. Серед питань щодо способів організації та методів роботи в цих освітніх закладах передбачалося пов'язати їхню діяльність із викладанням шкільних предметів, роботою дітей у майстернях, шкільних гуртках тощо” [8, арк. 45–47].

Визнання педагогами трудових шкіл значущості театрального мистецтва в системі виховання дітей і молоді підтверджується й тим, що ці питання порушені на Всеукраїнській конференції шкільних працівників (1922 р.), де викладач Тарарикова в доповіді “Особливості роботи в місті” пропонувала поряд із різноманітними формами роботи з дітьми застосувати драматизацію, музичні ранки та вечори. А в тимчасовому положенні “Про дитячі заклади соціального виховання в УРСР” зазначалося, що “для виконання запланованих звітних робіт оголошується звітний тиждень, упродовж якого звичайна робота в групах і гуртках припиняється, гуртки та групи об'єднуються й під керівництвом педагогічного персоналу школи працюють над організацією загальної шкільної або групової виставки дитячих робіт, дитячих ранків чи вечорів, вистав або комбінації цих форм” [1, арк. 199–207].

Отже, аналіз науково-педагогічної спадщини прогресивних радянських діячів освіти, науки, культури, досвід педагогів-практиків показав, що ідеї використання засобів театрального мистецтва були одними із центральних у їхніх творчих пошуках і практичному втіленні в навчально-виховний процес як школи, так і вищої та професійної зокрема. Саме в радянський період педагогами визначаються справжня сутність і специфіка театрального мистецтва в професійній майстерності вчителя. Професійна майстерність учителя розуміється не тільки як використання широкого арсеналу засобів, прийомів і методів театрального мистецтва, а і як творче особистісне застосування їх у практичній діяльності.

Отже, ми бачимо, що театральне мистецтво активно впроваджувалося у виховну практику навчальних закладів різного типу. Теоретики і практики освітянської галузі радянського періоду розглядали театральну

творчість учнів і молоді як засіб політичного виховання, як таку, що здатна сформувати активність, волю та колективістичні якості “майбутнього будівника комунізму”, тому прерогативою застосування засобів театрального мистецтва в практиці закладів освіти була виховна робота в позакласний час.

Зокрема, у професійній майстерності вчителя використовувалося театральне мистецтво не тільки як метод виховання, а і як метод навчання, так як воно давало дитині правдиве почуття, що відповідало прагнучій природі учня. Живий і яскравий образ, глибоке й радісне переживання ставить театральне мистецтво на місце сухого засвоєння. Замість односторонньої праці розуму, воно притягає до праці всю особистість дитини: уяву, розум, почуття, волю; усі вони беруть участь у процесі розвитку дитячих творчих здібностей [3].

Зокрема, цікаві думки щодо використання засобів театрального мистецтва ми знаходимо у творчості вченого В. Сухомлинського. Він постійно цікавився творчістю театрального діяча К. Станіславського, поділяв його погляди на проблему різнобічного розвитку особистості учня. У педагогічній практиці В. Сухомлинський використовував засоби театрального мистецтва, які розкривали творчу особистість школяра і його потенційні можливості в різноманітній шкільній діяльності [2].

У Павлівській середній школі, де був директором В. Сухомлинський, використовувалися такі види й форми театральної діяльності, як художнє читання; інсценізація та постановка літературних творів під керівництвом учителів; дія драматичний гурток, театр казки. У школі була обладнана спеціальна Кімната Казки, яка містила декорації, макети та різноманітні ілюстрації епізодів з українських, а також казок інших народів. У Кімнаті залежно від того, які літературні твори читалися чи інсценізувалися на уроках і в позакласній роботі, створювалася відповідна творча обстановка. У роботі зі старшокласниками використовувалося мистецтво постановки мізансцен під час читання п'єс на уроках літератури [13, с. 178]. Отже, на думку вченого, використання засобів театрального мистецтва у школі сприяє передусім розвитку емоційно-почуттєвої сфери психіки, творчої уваги, уяви та фантазії школярів, удосконаленню навичок спілкування й вираженню своїх емоцій і почуттів.

Аналізуючи важливість використання засобів театрального мистецтва вчителем у навчально-виховному процесі радянського періоду, варто було б згадати про вітчизняного педагога-новатора, народного вчителя СРСР В. Шаталова, який розробив для середнього і старшого ступенів загальноосвітньої школи оригінальну систему інтенсивного навчання і створив багато наукових праць, у яких розглядається проблематика використання шкільною педагогікою засобів театрального мистецтва.

Педагог-новатор у професійній майстерності органічно поєднував педагогічну дію з акторською, перетворюючи інтерес учнів до навчання на мотивоване, естетично значуще самонавчання. Ведучи мову про перші кроки молодого вчителя, В. Шаталов відзначав: “Скільки труднощів його очікує! У нього немає досвіду, і йому ні з чим порівнювати кожен нову педагогічну ситуацію. Він навчається бути врівноваженим, і суворим, і поступливим, і вимогливим, і незворушним, і життєрадісним... Якщо всі ці якості йому допомогли виробити педагогічно-наставницькі ще у вишій, то тоді йому потрібно бути самим собою. Але це трапляється, на жаль, нечасто. А діти не чекають. У них свої критерії й судження...” [9, с. 86]. Отже, бути вчителю самим собою, звісно, допомагає акторська майстерність.

Зокрема, вітчизняна вчитель-практик і новатор Ю. Львова також звертала увагу на акторську майстерність педагога. Вона була переконана в тому, що “акторське мистецтво, театралізація потрібні вчителю не для того, щоб кожного разу, спілкуючись з учнями, грати ту чи іншу роль, а для того, щоб, залишаючись самим собою, результативно здійснювати задумане педагогічне дійство, знати, як успішно творити педагогічний акт не на приблизному очікуванні дива, а на основі розрахованої педагогічної техніки” [4, с. 139]. Отже, педагоги-новатори радянського періоду надавали досить великого значення засобам театрального мистецтва й закликали вчителів до постійної роботи над собою, тобто до вдосконалення своєї інтонаційної виразності мовлення, акторської майстерності, театралізації для підвищення фахового рівня в педагогічній діяльності.

Розуміючи важливість використання засобів театрального мистецтва в педагогічній діяльності вчителя радянського періоду, ми переконуємося, наскільки вона була необхідна у творчій потенції учня того часу, тому що мала потужний вплив на формування пізнавальних умов для ігрової діяльності, на спонукання дітей до імпровізації. Драматизація та інсценування сприяли кращому запам'ятовуванню дітьми художніх творів, виховували бадьорий, радісний настрій, розвивали виразність та образність мовлення. Театр як художній феномен, як творчий організм, де переплетені різні аспекти людської діяльності, давав змогу розширити межі дитячої творчості. Театральне мистецтво як одна з форм пізнання дійсності забезпечувало різнобічний вплив на свідомість учня, його духовне збагачення й формування світогляду щодо системи цінностей [12].

Театральне мистецтво широко використовувалося як засіб поліпшення емоційного стану учня, як засіб зіставлення різних художніх форм, як засіб активізації пізнавальної та творчої діяльності. У зв'язку з успішним розв'язанням низки теоретичних проблем у галузі естетики й мистецтвознавства, зокрема в галузі взаємодії мистецтв, з'явилися нові можливості цілеспрямованого використання останньої у школі. Не випадково в навчальних програмах із музики, образотворчого мистецтва вказувалося на необхідність широкого застосування “суміжних” видів мистецтва. У методичних посібниках радянських педагогів таких, як Н. Машенко (“Використання музики на уроках літератури”, 1978 р.), В. Козинець (“Живопис на уроках історії”, 1969 р.), пропонувалися конкретні методичні рекомендації стосовно того, як, коли, з якою метою педагогічно доцільно вживати різні види мистецтва [14, с. 16–18].

У практиці школи радянського періоду нагромаджено досить значний позитивний досвід застосування форми комплексного впливу літератури, музики, образотворчого мистецтва в процесі навчання. Вона широко використовувалася на різних етапах навчання. Особливу роль ця форма впливу відігравала у 8–10 класах, де систематично вивчався лише один вид мистецтва [14, с. 38].

Зокрема, дослідниця Г. Шевченко вказує, що “вплив взаємодії літератури, музики, образотворчого мистецтва на учня буде успішним у тому випадку, коли вчитель у своїй практичній діяльності спиратиметься на принципи єдності, суверенності, конкретно-історичного підходу, урахування рівня художнього розвитку дітей” [14, с. 23–24]. Якщо вчителів поєднати всі ці види мистецтва з театральним мистецтвом у навчально-виховному процесі, то в підсвідомості дитини буде формуватися важливий принцип, а саме принцип “життєвої правди” (К. Станіславський), який дасть змогу учню краще запам’ятовувати навчальний матеріал на уроці, тому що за допомогою цього принципу передаються без “брехні” глибокі почуття, думки, найтонші відтінки різноманітних переживань, зображується навколишній світ у всій своїй красі, а тим самим краще запам’ятовується все те, що вивчається [12, с. 148]. Отже, різноманітність видів мистецтва давала можливість вихованцям естетично й духовно освоювати світ у всій його багатогранності.

Висновки. Цінний історичний досвід використання засобів театального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителя накопичено радянською педагогікою в період її становлення. Результати аналізу досліджуваної проблеми виявили, що вчителі здійснювали навчально-виховну діяльність, використовуючи засоби театального мистецтва (театральна гра, імпровізація, інсценізація, мізансцена, живе слово, культура й техніка мови, сценічне мовлення, жести, міміка й пантоміміка, акторська техніка, артистизм), які позитивно впливали на формування художньо-естетичних, мовленнєвих, творчих здібностей як учнів, так і вчителів. Екстраполяція цього досвіду в сучасну педагогічну практику учителів України, незалежно від їхньої спеціальності, сприятиме підвищенню фахового рівня їхньої професійної діяльності.

Використана література:

1. Временное положение о детских учреждениях социального воспитания в Украинской социалистической советской республике. – Спр. 1621. – Арк. 199–207.
2. Дубина Л. Г. Використання театальної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Г. Дубина ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2004. – 270 с.
3. Константинов Н. А. Из истории советской школы и педагогики / Н. А. Константинов // Советская педагогика. – 1947. – № 9. – С. 48–62.
4. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя : [книга для учителя] / Ю. Л. Львова. – Москва : Просвещение, 1992. – 220 с.
5. Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 1984. – 319 с.
6. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 т. – Москва : АПН РСФСР, 1958. – Т. 5 : Общие вопросы теории педагогики. – 1958. – 397 с.
7. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1981. – 624 с.
8. Навчальний план педагогічних кадрів. – Спр. 1672. – Арк. 45–47.
9. Педагогічна майстерність : [підручник] / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
10. Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя : материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / глав. ред. И. Ф. Кривонос. – Полтава, 1991. – 384 с.
11. Протокол № 53 від 24.08.1923 р. засідання Наукпедкому НКО. – Спр. 895. – Арк. 54–55.
12. Стихун Н. В. Развитие профессиональной мастерности учителей заочноосвітніх навчальних закладів засобами театального мистецтва (20–80-ті рр. XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Рівне : РДГУ, 2017. – 309 с.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 1977. – 670 с.
14. Шевченко Г. П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании подростков / Г. П. Шевченко. – Киев : Знание, 1981. – 48 с.

References:

1. Vremennoe polozheniye o detskykh uchrezhdeniyakh sotsyal'nogho vospityaniya v Ukraynskoj sotsyalistycheskoj sovetskoj respublyke [Temporary regulations on the children's institutions of social education in the Ukrainian socialist soviet republic]. Spr. 1621, ark. 199–207 [in Russian].
2. Dubyna L. Gh. Vykorystannja teatral'noji pedaghohiky u pidghotovci majbutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Use of theater pedagogy in the preparation of future teachers of elementary school]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04; In-t pedaghohiky i psykholohiji prof. osvity APN Ukrajiny. Kyjiv : 2004. 270 s. [in Ukrainian].
3. Konstantynov N. A. Yz ystoryy sovetskoj shkoly u pedaghohyky [From the history of the soviet school and pedagogy] / N. A. Konstantynov // Sovetskaja pedaghohyka [Soviet pedagogy]. 1947. № 9. S. 48–62 [in Russian].
4. Ljvova Yu. L. (1992) Tvorcheskaja laboratorija uchytelja : Kn. dlja uchytelja [Teacher's Creative Lab: KN. for teacher] / Yu. L. Ljvova. M. : Prosveshhenye. 220 s. [in Russian].
5. Makarenko A. S. (1984) Vospytanye v sem'je y shkole [Parenting in the family and school] / A. S. Makarenko // Pedaghohycheskye sochyneniya : v 8 t. [Pedagogical writings in 8 t.]. M. : Pedaghohyka. T. 3. 319 s. [in Russian].
6. Makarenko A. S. (1958) Nekotorye vyvody yz moegho pedaghohycheskogho opyta [Some conclusions from my teaching experience] / A. S. Makarenko // Sochyneniya : v 7 t. [Works in 7 t.]. M.: APN RSFSR. T. 5 : Obshhye voprosy teoryy pedaghohyky [General questions of the theory of pedagogy]. 397 s. [in Russian].

7. Makarenko A. S. (1981) Pedagoghycheskaja poema [Pedagogical poem] / A. S. Makarenko. M. : Pedagoghyka. 624 s. [in Russian].
8. Navchalnyj plan pedagoghichnykh kadrov [Curriculum of teaching staff]. Spr. 1672, ark. 45–47 [in Ukrainian].
9. Pedagoghichna majsternist' : pidruchnyk [Pedagogical skills: a textbook] / I. A. Zjazjun, L. V. Kramushhenko, I. F. Kryvonos ta in. ; za red. I. A. Zjazjuna. 3-tje vyd., dopov. i pererobl. Kyjiv : SPD Boghdanova A. M., 2008. 376 s. [in Ukrainian].
10. Problemy osvoenija teatralnoj pedagoghyky v professyonalno- pedagoghicheskoj podghotovke budushhego uchytelja : materyaly Vsesojuz. nauch.-prakt. konf. [Problems of mastering theatrical pedagogy in the professional and pedagogical training of the future teacher: materials of the All-Union. scientific-practical conf.] / ghlav. red. Y. F. Kryvonos. Poltava, 1991. 384 s. [in Russian].
11. Protokol № 53 vid 24.08.1923 r. zasidannja Naukpedkomu NKO. Spr. 895, ark. 54–55 [in Ukrainian].
12. Stykhun N. V. Rozvytok profesijnogi majsternosti vchyteliv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv zasobamy teatralnogho mystectva (20–80-ti rr. KhKh st.) [Development of professional skills of teachers of general educational institutions by means of theatrical art (20–80's of the 20th century)]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Rivne : RDGHU, 2017. 309 s. [in Ukrainian].
13. Sukhomlyns'kyj V. O. (1977) Serce viddaju ditjam [I give my heart to the children] / V. O. Sukhomlyns'kyj // Vybrani tvory : v 5 t. [Selected works in 5 t.]. Kyjiv : Rad. shk. T. 3. 670 s. [in Ukrainian]
14. Shevchenko Gh. P. (1981) Vzaymodejstvje yskusstv v esteticheskom vospityany podrostkov [Interaction of arts in the aesthetic education of adolescents] / Gh. P. Shevchenko. Kyev : Znanye. 48 s. [in Russian].

Стыхун Н. В. Использование средств театрального искусства в развитии профессионального мастерства учителей советского периода

В статье охарактеризовано значение использования средств театрального искусства в педагогической практике учителей советского периода; определена специфика театрального искусства в профессиональном мастерстве учителя; раскрыто воспитательное воздействие форм, методов и средств театрального искусства на художественно-эстетическое развитие ученика; проанализировано художественно-творческое сотрудничество учителя с учениками в учебно-воспитательном процессе как в школе, так и во внешкольных учебных заведениях; акцентируется внимание на совершенствовании профессионального мастерства учителя средствами театрального искусства.

Ключевые слова: театральное искусство, профессиональное мастерство учителя, формы, методы, средства театрального искусства, театральная деятельность, художественно-эстетическое воспитание, учебно-воспитательный процесс, опыт, творчество.

Stykhun N. V. The use of theatrical art means in the development of professional skills of teachers of the Soviet period

The article describes the importance of using the means of theatrical art in the pedagogical practice of teachers of the soviet period; the specificity of theatrical art in the professional skill of the teacher is determined; the educational impact of the forms, methods and means of theatrical art on the artistic and aesthetic development of the student is revealed; analyzed the artistic and creative cooperation of the teacher with the students in the educational process, both at school and in extra-school educational institutions; focuses on improving the professional skills of teachers by means of theatrical art.

Key words: theater art, teacher's professional skill, forms, methods, means of theatrical art, theater activities, artistic and aesthetic education, educational process, experience, creation.

УДК 378.147.016:630.27(043.3)

Ткач М. М.

**ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ
УПРОДОВЖ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У роботі акцентується увага на необхідності розв'язання проблеми розвитку креативності в студентів упродовж професійної підготовки. Розкрито сутність понять “креативність” і “творчість”. Визначено, що потенційна креативність реалізується в разі відповідної мотивації і сприятливих умов, стимулюючи творчий процес. Теоретично обґрунтовано бар'єри розвитку креативності в студентів і визначено зовнішні й внутрішні чинники, що на них впливають та ускладнюють актуалізацію творчих здібностей особистості. Проаналізовано сучасні погляди науковців на їх подолання в процесі професійної підготовки. Акцент у процесі навчання робиться на використання креативних методів з метою подолання бар'єрів упродовж професійної підготовки. Розкрито вагомість освітнього середовища у формуванні креативності для ефективного особистісного саморозвитку й самовдосконалення.

Ключові слова: креативність, творчість, креативна особистість, психологічний бар'єр, креативний бар'єр, освітнє середовище, чинники, професійна освіта.

Сучасні умови розвитку суспільства вимагають від професійної підготовки молоді формування навичок критичного мислення, творчості й більшої свободи у вирішенні проблем, адже реалії, з якими вони зіткнуться в майбутній професійній діяльності, не мають однозначних трактувань, на відміну від реалій навчальної практики, де для вирішення завдань і проблем завжди пропонувалися правильні рішення. Не завжди людина

спроможна визначити конкретну мету діяльності, передбачити результат власної креативності, який може виявитися зовсім несподіваним, навіть протилежним тому, який передбачався, до того визначити значущість відкриття відразу дуже складно, а інколи неможливо. Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо в розвитку креативності в студентів, яка допоможе їм знаходити оригінальні вирішення складних проблем. Креативна особистість перебуває в постійній динаміці, відкрита для отримання нового життєвого досвіду.

Убачаємо одним із головних завдань професійної освіти розвиток самотворчих якостей особистості, здатності сприймати й переробляти нові наукові ідеї, аналізувати й застосовувати їх в умовах професійної діяльності.

Аналіз філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема креативності активно розглядається впродовж декількох десятиліть з другої половини ХХ століття. Учені виокремлюють три основні позиції щодо креативності: 1. заперечення творчих здібностей як таких: інтелектуальна обдарованість – необхідна, але недостатня умова творчого розвитку особистості; 2. головна роль у творчості належить мотивації, ціннісним настановам, особистісним рисам; 3. високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей (і навпаки), визнання того, що креативність є самостійною здатністю, незалежною від інтелекту: немає креативу з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

У наукових дослідженнях сутності креативності цей феномен розуміється як інтелектуальна активність (Д. Богоявленська), здібність (Г. Альтшуллер, О. Матюшкін, А. Хуторський), процес (І. Зязюн, А. Кестлер, П. Торренс), особистісні якості (А. Адлер, Дж. Катена, І. Киштимова, А. Маслоу, Я. Пономарьов, К. Роджерс, С. Савченка, В. Stain), когнітивний процес (Дж. Гілфорд, Б. Теплов, П. Торренс), продукт (Т. Амабайл, Дж. Катена, Д. Перкінс, К. Тейлор); креативність у діяльності керівника навчального закладу висвітлено В. Ковальчуком. Проблеми подолання бар'єрів розвитку креативності досліджували Г. Балл, Т. Барішева, Д. Богоявленська, Ю. Вагін, Н. Вишнякова, В. Дружинін, Є. Ільїн, О. Лук, Л. Обран-Лембреск, І. Полякова, Е. Торренс, Т. Хвостенко, Л. Ярославська. Проблеми освітнього середовища, визначення його сутності, структури й технологій створення порушувалися такими вченими, як А. Білінський, О. Гаркович, І. Грипенко, В. Ковальчук, Г. Полякова, проектування освітнього середовища досліджували Н. Гонтаровська, К. Кречетников.

Мета статті – визначити сутність проблеми розвитку креативності студентів упродовж професійної підготовки.

Поняття “творчість” – процес створення суб'єктивно нового, що ґрунтується на здатності висувати оригінальні ідеї й використовувати нестандартні способи діяльності. Поняття “креативність” – здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи вирішення проблемних завдань, більше орієнтованих на особистість, на відміну від поняття “творчість”, орієнтованого більше на діяльність і її результат. На відміну від творчості, креативність може бути не лише реальною (актуальною), а й потенційною. Потенційна креативність реалізується за відповідної мотивації і сприятливих умов, стимулюючи творчий процес.

Креативність (від лат. creatio – створення) – творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і входять у структуру обдарованості як незалежний фактор. На думку П. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до визначення цих проблем, до дефіциту або протиріч знань, дій з визначення цих проблем, до пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, до перевірки й зміни гіпотез, до формулювання результату вирішення проблем [15]. Як бачимо, креативність є синонімом слова «творчість», тобто здатності людини створювати нове, до того невідоме.

Ми дійшли висновку, що зв'язувальною ланкою для більшості теорій креативності й теоретико-методичних досліджень її формування є фундаментальна позиція стосовно того, що кожній людині тією чи іншою мірою гіпотетично властива здатність до творчості. Відповідно, в контексті дослідження приймаємо як ключове визначення креативності студентів системне, багатовимірне, динамічне утворення особистості, що сприяє знаходженню нестандартних рішень у професійній діяльності, які забезпечують можливість майбутнього фахівця перетворювати як увесь світ, своє оточення, інших людей, так і самого себе.

В. Ковальчук у розвідках зазначає, що бути креативним фахівцем – це вимога часу, оскільки на передній план у його діяльності виступає творчий підхід до справи та гуманне ставлення до людей [5].

Отже, креативність характеризується як загальна універсальна здатність до творчості, яка різною мірою притаманна кожній людині та формується в діяльності. Принциповою відмінністю творчості від креативності є те, що творчість – це створення нового, самовираження без обмежень, а креативність – це створення нового в межах заданих обмежень, у межах визначеного завдання.

Незважаючи на різнобічність досліджень психолого-педагогічних аспектів, педагогічні чинники бар'єрів розвитку креативності в процесі професійної освіти та їх подолання спеціально не досліджувалися. Водночас питання про їх значущість для формування креативних здібностей майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки становить великий науковий і практичний інтерес, чим і зумовлений вибір досліджуваної нами теми.

У процесі формування креативності студентської молоді необхідно враховувати наявність та амбівалентний характер бар'єрів, що ускладнюють досліджуваний процес, а іноді й унеможливають певну інноваційну діяльність. Бар'єри розвитку креативності – перешкоди, які заважають особистісному вияву

креативної діяльності. До бар'єрів креативності варто зарахувати внутрішні бар'єри – стереотипи (вікові, статеві, професійні тощо), прагнення отримати схвалення (іноді невротична потреба у схваленні), неадекватна, насамперед занижена, самооцінка, недостатній рівень саморегуляції; зовнішні бар'єри – критика з боку колег, керівництва, стрес. Досить ґрунтовний перелік бар'єрів креативності запропоновано О. Хаймом (Гарвардський університет): недостатня різноманітність навичок; обмежені можливості для набуття нових навичок; незначна кількість труднощів; послаблене відчуття персональної відповідальності; обмежена кількість варіантів рішення; відсутність моделей поведінки; оточення, готове прийняти обмежену кількість варіантів; санкції; страх; особиста обмеженість мислення; біполярне (альтернативне) мислення; надмірна впевненість у собі; постійний брак часу; процедурні обмеження; бюрократизм; лідери з обмеженим світоглядом; обмеження, що накладаються процесами в групі; на вас тиснуть, щоб домогтися згоди; перфекціонізм; боязнь помилки; боязнь відмови; боязнь утратити контроль; гордість; особисті фільтри; фізичний дискомфорт; занадто конкретне мислення (надмірний практицизм); вузькість мислення; прийняття наявного стану речей (конформізм); низька самооцінка на роботі тощо [16].

Е. Бос виокремлює 8 кілерів (бар'єрів) креативності: нестача сну, страх, заборона мислення, брак часу, перфекціонізм, агресивність, неправильна техніка, помилкова реалізація [1].

На погляд Л. Орбан-Лембрик, психологічний бар'єр – наслідок невідповідності зовнішніх впливів (подразників) внутрішньому «Я» (інтересам, потребам, спрямованості особистості тощо), через що формується негативне ставлення до «подразників», прагнення захиститися від них [14].

Е. Торренс наводить низку перешкод, що суттєво гальмують прояв і розвиток креативності людини: орієнтація на успіх (побоювання дати неправильну відповідь) та уникнення ризику; фіксація на стереотипах статевої ролі; орієнтація на думку однолітків (побоювання виглядати оригінальним, незвичним); заборона питань та обмеження ініціативи; уявлення оточуючих дорослих про креативність як відхилення від норми [15].

Систематизуючи види бар'єрів, що перешкоджають прояву творчості, В. Воскобойніков визначив такі: бар'єри контрсугестій – упередження, невіра у свої сили, недовіра до колег, ригідність поглядів і установок, пристосованість; тезаурусні бар'єри – низький рівень освіти, інтелектуального розвитку, недоступність інформації; інтеракційні бар'єри – невміння планувати й організовувати діяльність свою та інших. У низці зовнішніх чинників, що заважають формуванню креативності, називають відсутність підтримки серед оточення (батьків, учителів, друзів), недостатню матеріальну забезпеченість і незрозуміння з боку оточення. Серед внутрішніх – відсутність бажання й цілеспрямованості, лінь, недостатній розвиток вольових якостей, високу самокритичність, страх тощо. Крім того, названі такі причини, як самотність, заздрість, замкнутість, відсутність однодумців [2].

Надзвичайно важливим бар'єром Є. Ільїн називає інертність установок, стереотипи мислення [4, с. 21]. Є. Ільїн наводить також результати досліджень науковців і відзначає такі бар'єри, як незрозуміння з боку оточуючих, відсутність бажання, лінощі, побутові проблеми, заздрість однолітків тощо [4, с. 37]. А. Лук відзначає такі бар'єри творчості, творчої діяльності: побоювання невдачі; занадто високий рівень самокритичності; лінощі [9, с. 71].

На нашу думку, серед численних бар'єрів креативності, що представлені в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців, на особливу увагу заслуговують такі: відсутність метапредметних навичок роботи з інформацією, незначна кількість ускладнень у процесі виконання навчальних і професійних завдань, відсутність моделей креативної поведінки, що можуть стати об'єктом наслідування, слабка підтримка проявів креативності з боку оточуючих, прагнення “бути як усі” як захисна реакція на можливі оцінні дії з боку інших людей; суворе регламентованість тих чи інших сфер життєдіяльності (навчальної, професійної); перфекціонізм на рівні хворобливого відчуття потреби бути в усьому найкращим; побоювання помилки; конформізм як риса характеру; схильність до конформізму (прагнення бути подібним на інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками); боязнь виявитися “білою вороною”, видатися незрозумілим і смішним у своїх судженнях; відсутність потреби впроваджувати нове; боязнь помсти іншої людини, чия позиція піддається критиці; особистісна тривожність, невпевненість у собі або надмірна самовпевненість, негативне самосприйняття (“Я-концепція”), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї; ригідність (негнучкість) мислення. Загалом у процесі формування креативності в студентів доцільно враховувати як внутрішні, так і зовнішні (відсутність підтримки, відсутність однодумців) бар'єри креативності.

На погляд Е. Бос, кожний розумно організований творчий процес проходить незалежно від обраної техніки такі етапи: латентне незадоволення; з'ясування проблеми; організація креативного обговорення; пошук ідей; оцінювання ідей; визначення рішення; реалізація [1]. З метою подолання бар'єрів у навчанні використовують методи, зокрема індивідуальні та групові технології, група є ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Як відомо, присутність інших підсилює мотивацію кожного учасника до опанування певних норм і принципів, стратегії та стилю поведінки, взаємодія в групі сприяє формуванню й розвитку комунікативних творчих навичок, підвищенню самооцінки, подоланню тривожності, агресивності, підсиленню позитивної мотивації поведінки.

Чинники, що впливають на формування креативності студентів, можна поділити на внутрішні та зовнішні. Такий комплекс, на думку Я. Пономарьова, “починається із ситуацій, що сприяють інтуїтивному схопленню ідеї вирішення творчої проблеми, і закінчується вихованням необхідних здібностей, якостей особистості творця, створенням творчого клімату в науково-дослідному колективі” [11, с. 289]. К. Роджерс до

внутрішніх умов зарахував екстенціональність (відкритість новому досвіду); внутрішній фокус оцінювання; здатність до незвичайних поєднань. Зовнішніми умовами креативності є психологічна безпека й захищеність (визнання безумовної цінності індивіда, створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання); психологічна свобода самовираження. К. Роджерс називав і “супутні компоненти творчого акту” – емоції (естетичні, евристичні, комунікативні, “відокремленості”) [4, с. 18].

Для розвитку здібностей студентів, формування їхньої креативності суттєве значення має поза аудиторна діяльність, яка, на думку С. Савченка, характеризується відпрацьованими каналами взаємодії структурних одиниць закладів вищої освіти із зовнішніми організаціями й установами [13]. Конкурси, форуми, колоквиуми, інтернет-конференції, літня практика, участь у роботі студентської науково-творчої лабораторії тощо – це важливі форми позааудиторної роботи зі студентами, які сприяють формуванню їхньої креативності й подоланню бар’єру самовираження.

Важливим чинником розвитку особистості, формування креативності є середовище, основними ознаками якого саме в аспекті формування креативності можна визначити такі: невизначеність, потенційну багатоміжність і принципову незавершеність (це стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових) [6]. Воно має забезпечувати свободу для реалізації, активізації, розвитку творчих здібностей і сприяти подоланню внутрішньої несвободи, яка полягає в нерозумінні діючих на людину зовнішніх і внутрішніх сил, у відсутності можливості для ефективного особистісного саморозвитку. Основним способом розвитку креативної особистості є самовдосконалення, а головним спонукальним мотивом – прагнення людини реалізувати себе [4, с. 19]. Нами запропоноване визначення: освітнє середовище – це відкрита, складна, інтегрована, динамічна система умов зовнішніх і внутрішніх факторів як засіб навчання, що сприяє формуванню особистості, а також можливостей для її творчого розвитку, мотивації і якісної самореалізації в професійній діяльності [12].

Університетське середовище, в якому відбувається процес формування креативності студентської молоді, має бути організовано як креативне освітнє середовище, як особистісний простір, що гнучко реагує на індивідуальні творчі запити студентів, стимулює і створює умови для творчої самореалізації [7]. Переконливим є висновок К. Кречетникова, що креативне освітнє середовище має створювати умови для актуалізації внутрішнього світу тих, хто навчається, їх особистісного зростання і становлення самосвідомості [8, с. 38].

І. Гриненко, досліджуючи креативне освітнє середовище, визначає, що це “середовище, в якому могла б актуалізуватися креативність студентів, має підтримувати внутрішню мотивацію; мати великий ступінь невизначеності й потенційної багатоміжності; заохочувати атмосферу гри, експериментування; забезпечувати креативну навчальну діяльність; сприяти позитивному емоційному стану тих, хто навчається” [3; с. 45]. Необхідно підкреслити, що важлива роль у реалізації завдань процесу формування креативності студентів належить викладачу вишу. Він має організувати навчальний процес так, щоб спонукати кожного учасника (і студентів, і викладачів) до актуалізації та розвитку власної креативності (О. Морозов). Викладач будує свою роботу зі студентами на основі консультування, інформування, експертизи. Важливим постає демократичний стиль взаємин між викладачами та студентами, стимулювання різних форм творчого самовираження й ініціативи студентів, створення атмосфери творчості в академічній групі, уникнення шаблонів у навчанні [10]. Серед чинників, що безпосередньо впливають на процес формування креативності майбутніх фахівців будь-якого профілю, варто відзначити сучасні інформаційно-комунікаційні технології, загальний інформаційний простір вишу [7].

Сучасна практика професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах свідчить про широке залучення в навчально-виховний процес креативних методів навчання (рис. 1).



Рис. 1. Креативні методи навчання

Висновки. Проблематика визначення розвитку креативності студентів упродовж професійної підготовки є надзвичайно актуальною, оскільки активізація всіх процесів, пов'язаних із креативністю, творчими здібностями, характеризується випереджальним характером, орієнтованістю на майбутнє, необхідністю врахування амбівалентності бар'єрів креативності, специфіки темпоральних і просторових характеристик розвитку особистості в освітньому просторі закладів вищої освіти. Теоретична значущість результатів дослідження полягає в розширенні уявлень про психологічні бар'єри, зокрема бар'єри розвитку креативності, подолання яких у навчанні має стати одним із педагогічних завдань, а сам психологічний бар'єр може розглядатись як педагогічний засіб розвитку професійних важливих якостей і способів діяльності майбутніх фахівців, що сприяє розвитку їхньої професійної компетентності. Особливо перспективним, на наш погляд, може бути її подальше вивчення щодо подолання бар'єрів розвитку креативності в процесі професійної освіти майбутніх фахівців. Зокрема, отримані результати можуть слугувати теоретичною базою для вирішення проблем підвищення якості студентів різних сфер в умовах модернізації освітнього процесу, а також підґрунтям для створення програм самовдосконалення професійної компетентності й викладача, і студентів у різних типах освітніх установ.

Використана література:

1. Бос Э. Как развивать креативность / Э. Бос ; пер. с нем. К. А. Петросян. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 189 с.
2. Как определить и развить способности ребенка / сост. В. М. Воскобойников. – Санкт-Петербург: Респекс, 1996. – 426 с.
3. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гриненко. – Тернопіль, 2008. – 192 с.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 448 с.
5. Ковальчук В. І. Феномен креативності у діяльності керівника навчального закладу / В. І. Ковальчук // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія "Соціологія. Психологія. Педагогіка". – Тематичний вісник № 1. – Київ : Гнозис, 2009. – С. 89–93.
6. Створення сприятливого навчального середовища. Тренінги / за заг. ред. В. Ковальчука, упорядкування Л. Галіцина. – Київ : Шк. світ, 2011. – 128 с.
7. Ковальчук В. І. Розвиток вищої освіти відповідно до тенденцій і вимог ринку праці / В. І. Ковальчук // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 25–26 лютого 2016 року. – Київ : Міленіум, 2016. – С. 22–24.
8. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / К. Г. Кречетников. – Ярославль, 2003. – 38 с.
9. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – Москва: Наука, 1978. – 128 с.
10. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / А. В. Морозов. – Москва, 2004. – 445 с.
11. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – Москва: Педагогика, 1976. – 296 с.
12. Ткач М. М. Створення освітнього середовища в професійній підготовці бакалаврів лісового і садово-паркового господарства / М. М. Ткач. – Одеса : Інноваційна педагогіка. – 2018. – Випуск № 6. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.innovpedagogy.od.ua.
13. Савченко С. В. Личностно-ориентированный подход к организации внеучебной работы в вузе / С. В. Савченко // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2003. – № 7. – С. 193–198.
14. Stain B. S. Memory and Creativity / B. S. Stain // Handbook of Creativity. – Ed. of J.A. Glover and other. – Plenum Press, N.Y. and London, 1988.
15. Torrance E. P. Guiding creative talent / E. P. Torrance. – Englewood Cliffs, W. J. : Prentice-Hall, 1964. – 23 s.
16. Хайем А. Преодоление барьеров развития креативности и творческой способности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.elitarium.ru/krativnostideya tvorcheskoe myshlenie vozmozhnost perfekcionizm sposobnosti boyazn uspekhn reshenie problem>.

References:

1. Bos Э. Kak razvyvat kreatyvnost / Э. Bos; [per. s nem. Petrosian K.A.]. – Rostov n/D: Fenyks, 2008. – 189, [2] s.:yl. – (Shkola razvytyia), S. 17–22 [in Russian].
2. Voskoboinikov V. M. Kak opredelyt y razvyt sposobnosti rebenka / Sost. V. M. Voskoboinikov. – SPb : Respeks, 1996. – 426 s. [in Russian].
3. Hrynenko I. V. Pedagogichni umovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profilu u protsesi fakhovoi pidhotovky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ihor Vasylovych Hrynenko. – Ternopil, 2008. – 192 s. [in Ukrainian].
4. Ylyn E. P. Psykholohiya tvorchestva, kreatyvnosti, odarennosti / E. P. Ylyn. – SPb : Pyter, 2011. – 448 s. [in Russian].
5. Kovalchuk V. I. Fenomen kreatyvnosti u diialnosti kerivnyka navchalnoho zakladu // Kreatyvni i tvorchist. – Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – Seriya "Sotsiologhiia. Psykholohiia. Pedagoghiika". – Tematychnyi visnyk № 1. – Kyiv : Hnozy, 2009. – S. 89–93 [in Ukrainian].
6. Kovalchuk V. I. Stvorennia spryiatlyvoho navchalnoho seredovyshcha. Treninhy / za zah. red. V. Kovalchuka, uporiadkuvannia L. Halitsyna. – K. : Shk. svit, 2011. – 128 s. [in Ukrainian].
7. Kovalchuk V. I. Rozvytok vyshchoi osvity vidpovidno do tendentsii i vymoh rynku pratsi / Vasyl Ivanovych Kovalchuk // Rozvytok suchasnoi osvity: teoriia, praktyka, innovatsii. Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 25–26/02/2016. – Kyiv : V-vo "Milenium", 2016. – S. 22–24 [in Ukrainian].
8. Krechetnikov K. H. Proektyrovanye kreatyvnoi obrazovatelnoi sredy na osnove ynformatsyonnykh tekhnolohiy v vuze: avtoref dys. na soyskanye uchen. step. dokt. ped. nauk: spets. 13.00.08 "Teoriya y metodyka professyonalnoho obrazovanyia" / K. H. Krechetnikov. – Yaroslavl, 2003. – 38 s. [in Russian].

9. Luk A. N. *Psykholohiya tvorchestva* / A. N. Luk. – Moskva : Nauka, 1978. – 128 s. [in Ukrainian].
10. Morozov A. V. *Formirovaniye kreatyvnoy prepodavatelia vysshei shkoly v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08* / Morozov A. V. – Moskva, 2004. – 445 s. [in Russian].
11. Ponomarev Ya. A. *Psykholohiya tvorchestva y pedahohyka* / Ya. A. Ponomarev. – M. : Pedahohyka, 1976. – 296 s. [in Ukrainian].
12. Tkach M. M. *Ctvorennia osvithnoho seredovyscha v profesiinii pidhotovtsi bakalavriv lisovoho i sadovo-parkovoho hospodarstva* / M. M. Tkach. – Odesa : Innovatsiina pedahohika, Vypusk № 6. 2018. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : www.innovpedagogy.od.ua. [in Ukrainian].
13. Savchenko S. V. *Lychnostno-oryentyrovanniy podkhod k orhanyzatsiyi vneuchebnoi raboty v vuze* / S. V. Savchenko // *Visn. Luhan. derzh. ped. un-tu im. Tarasa Shevchenka*. – 2003. – № 7. – S. 193–198 [in Ukrainian].
14. Stain B. S. *Memory and Creativity* // *Handbook of Creativity*. – Ed. of J.A. Glover and other. – Plenum Press, N.Y. and London. 1988 [in English].
15. Torrance E. P. *Guiding creative talent* / E. P. Torrance. – Englewood Cliffs, W. J. : Prentice-Hall, 1964. – 23 s. [in USA].
16. Khaiem A. *Preodolenye barerov razvitiya kreatyvnoy y tvorchoi sposobnoy* [Elektronnyi resurs] http://www.elitarium.ru/kreativnost_ideya_tvorcheskoe_myshlenie_vozmozhnost_perfekcionizm_sposobnosti_boyazn_uspekha_reshenie_problemy [in Russian].

Ткач М. М. Проблема развития креативности студентов в течение профессиональной подготовки

В работе акцентируется внимание на необходимости решения проблемы развития креативности студентов в течение профессиональной подготовки. Раскрыта сущность понятий “креативность” и “творчество”. Определено, что потенциальная креативность реализуется при соответствующей мотивации и благоприятных условиях, стимулируя творческий процесс. Теоретически обоснованы барьеры развития креативности студентов и определены внешние и внутренние факторы, на них влияющие и затрудняющие актуализацию творческих способностей личности. Проанализированы современные взгляды ученых на их преодоление в процессе профессиональной подготовки. Акцент в процессе обучения делается на использование креативных методов с целью преодоления барьеров в течение профессиональной подготовки. Раскрыта значимость образовательной среды в формировании креативности для эффективного личностного саморазвития и самосовершенствования.

Ключевые слова: креативность, творчество, креативная личность, психологический барьер, креативный барьер, образовательная среда, факторы, профессиональное образование.

Tkach M. M. Problem of developments of creativity of students creativity during vocational training

The paper focuses on the need to solve the problem of development of creativity among students during vocational training. The essence of the concept of “creativity” and “creativity” is revealed. It is determined that potential creativity is realized with the appropriate motivation and favorable conditions, stimulating the creative process. The theoretical basis is the barriers to the development of creativity in students and the external and internal factors that affect them and complicate the actualization of creative abilities of the individual are determined. The modern views of scientists and their overcoming in the process of professional training are analyzed. The emphasis in the learning process is on using creative methods to overcome barriers during vocational training. The importance of the educational environment in the formation of creativity for effective personal self-development and self-improvement is revealed.

Key words: creativity, creativity, creative personality, psychological barrier, creative barrier educational environment, factors, vocational education.

УДК 378.147(045)

Харченко Г. І.

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ
ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ**

У статті розглядаються особливості реалізації комунікативного підходу в контексті модернізації української системи освіти та її інтеграції в європейський освітній простір. Автор виділяє особливості комунікативної діяльності вчителів освітніх закладів, визначає соціокультурні, педагогічні й інформаційно-технологічні передумови формування комунікативної компетентності школярів. Проаналізовано сутність комунікативної компетентності в межах сучасної мовної політики, впровадження компетентнісно орієнтованих освітніх стандартів, розроблення комунікативного освітнього простору навчального закладу та проектування змісту мовної освіти на основі інтеграції й індивідуальної мотивації навчання.

Ключові слова: спілкування, компетентнісний підхід, комунікативний підхід, комунікативна компетентність, комунікативна діяльність, комунікативна культура, освітній простір.

Проблема комунікативної компетентності є актуальною, оскільки від рівня її розвитку залежить не тільки соціальна сфера школяра, а й успішність у спілкуванні та навчанні. Формування комунікативної компетентності в освітньому закладі є одним із пріоритетних завдань сучасної освіти, що відображено в державних документах, зокрема в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. наголошується на необхідності переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян. Підготовка

сучасного вчителя передбачає формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності, яка виступає як чинник особистого розвитку і як зміст освітнього процесу, в якому професійна компетентність учителя, його гуманність, щирість, повага до учня відіграють головну роль. Імплементация основних положень у державних документах (Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній рамці кваліфікацій (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011), Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти) передбачає вдосконалення організації освітнього процесу в освітніх закладах, формування національно-мовної особистості, яка володіє усним і писемним словом [1]. У документах приділено увагу проблемам формування комунікативної компетентності школярів, зокрема вмінь самостійно приймати відповідальні рішення, прогнозувати їх можливі наслідки, адаптуватися відповідно до динамічних змін сучасного світу; умінь вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття і створення висловлювань у різних формах, стилях і жанрах мовлення; а також проблемам дослідження комунікативної функції мови, яка забезпечує мовленнєву діяльність особистості, основну передумову для формування комунікативної компетентності.

Важливою тенденцією реформування системи освіти є поглиблення й ускладнення зв'язків у сучасному глобалізованому світі, адже комунікативні відносини як між країнами, так і в міжособистісній взаємодії актуалізують потребу формування «людини комунікації» [2], особистості, яка має активну суспільну позицію, критичне мислення, поведінку, вмінє грамотно взаємодіяти з оточуючими людьми, погоджувати свої дії, адекватно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях освітнього й суспільного середовища.

У філософській, психологічній і педагогічній літературі накопичено значний досвід підготовки вчителя до комунікативної діяльності в навчально-виховному процесі освітнього закладу, зокрема проблему педагогічної взаємодії, педагогічної комунікації в контексті професійної діяльності вчителя розглядали О. Березюк, І. Бех, А. Бодальов, Г. Васьківська, О. Власенко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Кан-Калік, В. Сухомлинський та ін.; компетентнісний підхід, структуру комунікативної компетентності, комунікативну культуру вчителя, комунікативні уміння й навички досліджували Н. Бібік, І. Зимня, В. Краєвський, В. Кремень, О. Локшина, О. Пометун, Ю. Рибалко, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні процесу підготовки сучасного вчителя до формування комунікативної компетентності школяра.

Розглянемо базові поняття. У вітчизняних і зарубіжних дослідженнях у процесі вивчення формування комунікативної компетентності, комунікативну компетентність визначено як якість особистості, що інтегрує в собі особистісні комунікативні якості (цінності, потреби, мотиви), знання про систему мови, володіння мовними поняттями й засобами, культурою спілкування як у соціальному житті, так і в професійній сфері [3]. Адже культурно-комунікативною основою будь-якого суспільства загалом та українського зокрема є міжособистісні взаємини, що реалізуються в процесі спілкування й формуються під час навчання, виховання та професійно-практичної підготовки. Комунікативна компетентність є інтегративною особистісною характеристикою, яка передбачає засвоєння певної суми предметних знань про світ, використовуючи інтелект, мобільне мислення, толерантну поведінку, адаптивні форми соціокультурної діяльності. Комунікативна компетентність вимагає від школяра швидкого засвоєння інновацій, адаптації до суспільних змін у своїх формах діяльності, характеризується єдністю предметних і метапредметних знань, умінь і навичок, що включають уміння говорити, розуміти, узгоджувати свої дії та думки для створення загального комунікативного простору, а предметні й метапредметні знання забезпечать гармонійне включення в сучасний мінливий світ культури й майбутньої професії. Метапредметний рівень навчальної діяльності визначають навчальні метапредмети – освітні структури, зміст яких групується навколо системи фундаментальних освітніх об'єктів, що є ключовими сутностями, які відображають єдність світу. Це вузлові точки основних освітніх галузей, завдяки яким існує реальна галузь пізнання й конструюється ідеальна система знань про неї [4, с. 46]. Оскільки мовний і мовленнєвий компонент є головною особливістю практичної діяльності вчителя освітнього закладу, виникає потреба в удосконаленні процесу формування його професіограми [5].

Поняття “комунікативна компетентність” розглядається науковцями як характеристика особистості, як частина інших видів компетенцій, як індивідуальна якість (І. Когут, В. Куніцина, М. Оліяр та ін.). Отже, мовна й мовленнєва компетенції визначаються необхідною умовою здобуття компетентності в усіх сферах життєдіяльності суб'єкта (А. Богуш, І. Зимня, М. Пентилук, Л. Скуратівський).

Осмислення педагогічних концепцій, авторських освітніх закладів і програм, зокрема особистісно зорієнтованого навчання, розвивального навчання, педагогіки М. Монтесорі, гуманістичної педагогіки Ш. Амонашвілі, педагогіки взаємного навчання та спільної діяльності, а також інноваційного досвіду педагогів-новаторів В. Дьяченко, Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова, Є. Ільїна, А. Макаренка, Є. Пассова, О. Ривіна, В. Сухомлинського, В. Шаталова, Р. Штайнера, М. Щетініна та багатьох інших, показало, що в концепціях, авторських школах, програмах, як і в масовій шкільній практиці, проблема формування комунікативної компетентності розглядається лише як одне із завдань поряд з іншими.

Аналізуючи досвід роботи вчителів освітніх закладів у контексті цієї проблеми, визначили типові труднощі в організації та проведенні уроків, визначенні способів реалізації принципів комунікативного підходу, проблематики уроку (мети, змісту, структури, типології, ефективності), з'ясували, що проблема уроку як основної форми навчання лише частково, ситуативно торкається комунікативного підходу [6; 7]. Така ситуація, скоріше за все, викликана відсутністю чіткої технології реалізації комунікативного підходу в освітньому

закладі. Очевидно, що провідним завданням учителя освітнього закладу є формування комунікативної компетентності учнів, що, у свою чергу, вимагає від учителя оволодіння певним рівнем сформованості власної професійно-комунікативної компетентності.

У розробці структури досліджуваного поняття за результатами аналітико-синтетичної обробки наукової літератури враховано особливості комунікативної діяльності вчителів освітніх закладів і визначено, що передумовами формування комунікативної компетентності школярів є *соціокультурні передумови*, оскільки детермінантою комунікативної компетентності особистості є спілкування, що забезпечує гуманні взаємини людини з іншими, співіснування, взаєморозуміння й самореалізацію. *Педагогічні передумови* відображають шляхи модернізації української системи освіти та її інтеграцією в європейський освітній простір, упровадження компетентнісно орієнтованих освітніх стандартів, розроблення освітнього простору навчального закладу та проектування змісту мовної освіти на основі інтеграції й індивідуальної мотивації навчання. *Інформаційно-технологічні передумови* пов'язані з використанням комплексу інтерактивних технологій навчання, спрямованих на освітню активність учнів, розвитком інформаційно-комунікаційних форм, методів і засобів навчання та виховання, комп'ютерно орієнтованих педагогічних технологій та електронних освітніх ресурсів.

На основі аналізу соціокультурних, педагогічних та інформаційно-технологічних передумов формування комунікативної компетентності в освітньому просторі навчального закладу виявлено протиріччя між використанням уроку як основної форми навчального процесу й недостатньою розробленістю принципів його організації в межах комунікативного підходу; між усвідомленням необхідності формування комунікативної компетентності учнів і відсутністю в учителів знань про організацію уроку в межах цього підходу. Характерною особливістю освіти в межах реалізації комунікативного підходу є не стільки підготовка учня до майбутнього життя, тренування інтелекту, скільки створення умов для відчуття й переживання ситуації дитиною в певний момент [8; 9].

Комунікативний підхід в освіті є системою орієнтирів, необхідних для діяльності людини в навколишньому середовищі, тому освітній процес повинен забезпечити взаємозв'язок змісту, форм, методів навчання з комунікативною стратегією загалом. На рівні реалізації комунікативний підхід в освітньому середовищі навчального закладу має такі ознаки: розвиток критичного, аналітичного, індуктивного, логічного тощо видів мислення; орієнтація педагогічної діяльності вчителя на потреби, мотиви, інтереси та життєвий досвід дітей; створення комунікативного освітнього простору навчального закладу тощо. У цьому контексті не можна оминати важливість створення емоційного клімату в учнівському колективі, який забезпечить довірливі, дружні й теплі взаємини між учасниками навчально-виховного процесу.

Розроблення комунікативних ситуацій в освітньому процесі навчального закладу – це створення конкретних ситуацій спілкування, які визначають мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної стратегії й тактики. Комунікативність завжди пов'язана із ситуативністю, тому в процесі викладання мовно-літературних предметів комунікативна ситуація є структурно складним методом навчання мови, моделюючи реальні життєві умови спілкування, обставини комунікації та мовленнєві наміри [10, с. 100]. Реалізація визначених у межах моделювання навчальних ситуацій, суб'єкт-суб'єктного спілкування між учасниками навчального процесу потребує вибору відповідних методів і передбачає використання дидактичних ігор, спільне розв'язання ситуацій. А критерієм вибору методів і прийомів навчання має бути ефективність щодо формування навичок, створення особистісної системи цінностей.

Висновки. Підготовка вчителів до формування комунікативної компетентності школярів передбачає організацію освітнього простору навчального закладу в контексті постійної комунікативної взаємодії вчителя й учня як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності та розроблення змісту навчальних предметів для практичного оволодіння комунікативною компетентністю.

Використана література:

1. Про затвердження національної рамки кваліфікації : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon2.rada.gov.ua> (Нормативні документи МОН України. Постанова).
2. Когут І. В. Зміст формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності в сучасних соціокультурних умовах / І. В. Когут // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2013. – Випуск № 77. – Ч. 2. – С. 75–79.
3. Олійр М. Комунікативно-діяльнісний підхід як основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Олійр // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17 “Теорія і практика навчання та виховання” / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 20. – С. 141–148.
4. Васьківська Г. О. Метапредметний підхід до формування системи знань про людину як один із принципів сучасного підручникотворення / Г. О. Васьківська // Проблеми сучасного підручника. – Вип. 12. – Київ : Пед. думка, 2012. – С. 42–50.
5. Лазарев М. О. Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти / М. О. Лазарев // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – Київ : ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С. 296.
6. Левченко С. В. Творчо-комунікативна позиція майбутнього вчителя як педагогічна проблема / С. В. Левченко // Scientific Journal “ScienceRise”. – 2015. – № 7/1 (12). – С. 54–59.
7. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 344 с.
8. Рибалко Ю. В. Компетентнісний підхід у науково-педагогічній літературі / Ю. В. Рибалко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 35. – С. 392.
9. Вторнікова Ю. С. Структура комунікативної компетентності педагога / Ю. С. Вторнікова // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / гол. ред. : М. Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 3. – С. 41–48.

10. Березюк О. С. Інноваційні технології у підготовці майбутнього вчителя / О. С. Березюк, О. М. Власенко // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 97–106.

References:

1. Pro zatverdzhennia natsionalnoi ramky kvalifikatsii [On the approval of the national qualifications framework] : Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 № 1341 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.zakon2.rada.gov.ua> (Normatyvni dokumenty MON Ukrainy. Postanova).
2. Kohut I. V. Zmist formuvannia profesiino-pedahohichnoi komunikativnoi kompetentnosti v suchasnykh sotsiokulturnykh umovakh [Contents of formation of vocational and pedagogical communicative competence in modern socio-cultural conditions] / I. V. Kohut // Problemy osvity : nauk. zb. / Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy. – K., 2013. – Vypusk № 77. – Ch.2. – S. 75–79.
3. Oliar M. Komunikativno-diiialnisnyi pidkhid yak osnova formuvannia komunikativno-stratehichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Communicative-activity approach as the basis for the formation of communicative-strategic competence of future teachers of elementary school] / M. Oliar // Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriya 17 : Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia / za nauk. red. akad. V. I. Bondaria. – Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2012. – Vyp. 20. – S. 141–148.
4. Vaskivska H. O. Metapredmetnyi pidkhid do formuvannia systemy znan pro liudynu yak odyin iz pryntsyviv suchasnoho pidruchnykotvorennia [Metaprim approach to the formation of a system of knowledge about mankind as one of the principles of modern textbook creation] // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – Vyp. 12. – Ped. Dumka, 2012. – S. 42–50.
5. Lazarev M. O. Kultura pedahohichnoho spilkuvannia yak vazhlyvyi chynnyk humanitarnoho peretvorennia suchasnoi osvity [The culture of pedagogical communication as an important factor in the humanitarian transformation of modern education] / M. Lazarev // Novi tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. zb. – K. : IZMN, 1997. – Vyp. 19. – S. 296 s.
6. Levchenko S. V. Tvorchy-komunikativna pozytsiia maibutnoho vchytelia yak pedahohichna problema [Creative and communicative position of the future teacher as a pedagogical problem] / S. V. Levchenko // Scientific Journal "ScienceRise". – 2015. – № 7/1 (12). – S. 54–59.
7. Batsevykh F. Osnovy komunikativnoi linhvistyky [Basics of communicative linguistics]: [pidruchnyk] / F. S. Batsevykh. – Kyiv : Akademiia, 2004. – 344 s.
8. Rybalko Yu. V. Kompetentnisnyi pidkhid u naukovy-pedahohichnii literaturi [Competency approach in scientific and pedagogical literature] / Yu. V. Rybalko // Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. – 2012. – Vyp. 35. – S. 392 s.
9. Vtornikova Yu. S. Struktura komunikativnoi kompetentnosti pedahoha [The structure of the communicative competence of the teacher] / Yu. S. Vtornikova // Zb. nauk. prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. Pavla Tychyny / hol. red. : M. T. Martyniuk. – Uman : PP Zhovtyi O.O., 2012. – Ch. 3. – S. 41–48.
10. Bereziuk O. S., Vlasenko O. M. Innovatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [Innovative technologies in future teachers' education] // Innovatsii v osviti: intehtatsiia nauky i praktyky: zbirnyk naukovy-metodychnykh prats / za zah. red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – S. 97–106.

Харченко А. И. Теоретические основы подготовки учителей образовательных учреждений к формированию коммуникативной компетентности учащихся

В статье рассматриваются особенности реализации коммуникативного подхода в контексте модернизации украинской системы образования и ее интеграции в европейское образовательное пространство. Автор выделяет особенности коммуникативной деятельности учителей образовательных учреждений, определяет социокультурные, педагогические и информационно-технологические предпосылки формирования коммуникативной компетентности школьников. Проанализированы сущность коммуникативной компетентности в пределах современной языковой политики, особенности внедрения компетентностно ориентированных образовательных стандартов, разработки коммуникативного образовательного пространства учебного заведения и проектирования содержания языкового образования на основе интеграции и индивидуальной мотивации обучения.

Ключевые слова: общение, компетентностный подход, коммуникативный подход, коммуникативная компетентность, коммуникативная деятельность, коммуникативная культура, образовательное пространство.

Harchenko A. I. Theoretical bases of school teachers' training in forming of pupils' communicative competence

The article is devoted to the scientific justification and development of school teachers' training in forming of pupils' communicative competence. It deals with the peculiarities of the implementation of the communicative approach in the context of the modernization of the Ukrainian educational system and its integration into the European educational space. The author analyzes the process of formation of communicative competence in the context of the current Ukrainian language policy, focuses on the communicative approach as the priority and emphasizes on the importance of the relationship between school language education and real needs of our society. The author highlights the peculiarities of the teachers' communicative activity at educational institutions, defines socio-cultural, pedagogical and informational and technological prerequisites for the formation of communicative competence of children. The essence of communicative competence in the framework of modern language policy, the introduction of competence-oriented educational standards, the development of the communicative educational space of an educational institution and the content design of language education on the basis of integration and individual motivation of education are analyzed. The author notes that modern communicative focus of the educational process at educational institutions will create opportunities to realize value, development and educational aspects of the Ukrainian language as a school subject. In modern teaching methodology the implementation of communicative approach ensures the creation of a special space for child's education; in which any person choose her own way of activity.

Key words: communication, competence approach, communicative approach, communicative competence, communicative activity, communicative culture, educational space.

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ І СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядаються підходи до визначення поняття “соціальна компетентність”, аналізується значення соціальної компетентності та її структура. Зазначається, що соціальна компетентність є необхідним, ключовим компонентом підготовки сучасного фахівця, який повинен бути здатний до конструктивної взаємодії із соціумом і суспільством. До спільних ознак поняття “соціальна компетентність” варто зарахувати наявність певного масиву знань, умінь, здібностей, способів діяльності й форм поведінки, що дають змогу людині комфортно відчувати себе в суспільному повсякденні, на роботі, вдома. Подається авторське визначення поняття “соціальна компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури”, аналізуються здатності й уміння, що входять до її складу. Важливими компонентами соціальної компетентності є толерантне ставлення до співрозмовників, здатність до прогнозування проблемних ситуацій і вміння їх уникати, здатність приймати правильні рішення та нести за них відповідальність.

Ключові слова: особистість, ключові компетентності, соціальна компетентність, учитель української мови і літератури, вища освіта.

Сьогодні українське суспільство впевнено крокує вперед на шляху свого розвитку з урахуванням демократичних, економічних і соціальних засад. Звісно, для досягнення такої мети потрібні компетентні фахівці, здатні до інноваційного мислення та виявлення активної позиції в суспільстві, які відповідають світовим освітнім вимогам і займаються постійним саморозвитком.

Саме на підготовку компетентних фахівців зорієнтована сучасна система вищої та середньої освіти, мета якої полягає у створенні умов для всебічного розвитку особистості, забезпеченні добробуту держави та суспільства загалом. Серед ключових компетентностей, якими повинні володіти сучасні й активні громадяни нашої держави, вагоме місце посідає соціальна компетентність, яка забезпечує процес конструктивної взаємодії між колегами, суспільством.

Дослідженням соціальної компетентності займалися багато відомих науковців. Соціальна компетентність учнів лежала в площині досліджень М. Гончарової-Горянської, В. Коваленко, О. Позднякової, Т. Смагіної та інших учених. Такі науковці, як І. Зарубінська, Н. Борбич, Н. Бойчук та інші, досліджували формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти. Водночас потребує уточнення поняття соціальної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, визначення її ознак та особливостей.

Метою статті є аналіз наукових поглядів на визначення соціальної компетентності, дослідження її ознак і структури.

В умовах модернізації змісту вищої та середньої освіти поняття компетентності впевнено увійшло в дослідження науковців, оскільки воно відкриває значні перспективи для пошуку нових підходів до підвищення якості повчального процесу й підготовки компетентних фахівців. З огляду на це, компетентнісний підхід продовжує бути актуальним і застосовуватися на різних етапах підготовки сучасної молоді.

В умовах посилення уваги до академічної мобільності, повсюдного розповсюдження Інтернету, появи широкого діапазону електронних пристроїв для спілкування важливим є формування та розвиток соціальної компетентності, яка дає людині змогу, зокрема випускнику вищого навчального закладу, конструктивно взаємодіяти із соціальним середовищем і якісно виконувати свої професійні обов’язки.

Бесіди та спостереження за студентами старших курсів дали підстави стверджувати, що в певній частини здобувачів вищої освіти соціальна компетентність розвинена на низькому рівні, вони не можуть вільно розмовляти з одногрупниками та викладачами на професійні теми, обмінюватися думками, ефективно вирішувати навчальні й виробничі завдання, працюючи в групі. Зазначену ситуацію підтверджує дослідження Г. Мосягіної, яка зазначає, що окремі випускники навчальних закладів унаслідок недостатньо розвинутої соціальної компетентності не можуть конструктивно вирішувати конфліктні ситуації в колективі, у них спостерігається відсутність знань соціальної взаємодії [6, с. 3]. Водночас низький рівень соціальної компетентності призводить до непродуктивних способів взаємодії, конфліктів і психологічного бар’єру у спілкуванні [3, с. 10], однобічного сприйняття людиною іншої людини, непорозуміння між членами певної групи, різними колективами тощо.

З іншого боку, розвинута соціальна компетентність є запорукою уникнення девіантної поведінки з боку співрозмовників. Вона дає можливість сформулювати таку лінію поведінки та взаємодії, яка призведе до конструктивного вирішення кризової або проблемної ситуації. На думку О. Позднякової, соціальна компетентність особистості відтворюється в ініціативності, відповідальності, здатності ефективно працювати в команді, толерантності та співчутті іншому [7, с. 6].

Якщо підійти до соціальної компетентності більш глобально й територіально, то її можна вважати обов’язковим компонентом фахової підготовки дипломата, керівника району, області, країни. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на інтеграції національної освіти у світовий освітній простір на рівні поглиблення міжнародного співробітництва й участі активних громадян у міжнародних організаціях. Для забезпечення толерантності та взаєморозуміння між державами потрібно розвивати соціальну компетентність [9] як умову конструктивного діалогу та співпраці.

Аналіз визначень, функцій і змісту соціальної компетентності дав змогу виявити, що ця категорія є комплексним поняттям, трактується різним чином залежно від її характеристик та особливостей. У цій площині цікавою є думка В. Шахрай, яка розглядає соціальну компетентність з позиції ступеня розвиненості особистісних якостей, досягнень особистості в процесі соціалізації, феномена, який допомагає особистості знайти своє місце в соціумі й суспільстві [11, с. 15].

Соціальна компетентність визначається дослідниками як:

- сукупність соціальних знань і вмінь, переживань і переконань особистості, що дає людині можливість здійснювати активну взаємодію із соціумом, різними групами й індивідами, продуктивно виконувати різні соціальні ролі [3, с. 10];

- загальне, соціально зумовлене новоутворення особистості, що дає їй змогу здійснювати ефективну життєдіяльність в умовах соціуму та суспільства; сукупність соціально-педагогічних і соціально-психологічних знань, умінь, способів діяльності, необхідних для продуктивної професійної діяльності [6, с. 14];

- уміння й форми поведінки, які дають можливість ефективно й результативно взаємодіяти з іншими, досягати компромісів, уникати та вирішувати конфлікти в соціумі й суспільстві [5, с. 10];

- процес і результат засвоєння та активного відтворення соціально-культурного досвіду, який складається із системи знань, умінь, цінностей, традицій, норм поведінки тощо [7, с. 6].

До спільних ознак визначення поняття «соціальна компетентність» варто зарахувати наявність масиву знань, умінь, здібностей, способів діяльності й форм поведінки, що дають змогу людині комфортно відчувати себе в суспільному повсякденні, на роботі, вдома тощо.

У межах нашого дослідження важливим є визначення соціальної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, під яким ми розуміємо комплексну характеристику майбутнього вчителя, яка містить систему психолого-педагогічних знань, власні та національні цінності, досвід педагогічної діяльності, а також особистісні та професійні здібності, які допомагають ефективно виконувати свої професійні обов'язки й готувати учнів до дорослого життя як активних членів суспільства. Ми розглядаємо соціальну компетентність учителя української мови і літератури як необхідний складник його загальнопрофесійної компетентності.

Соціальну компетентність можна розглядати як невід'ємний складник процесу соціалізації людини, а рівень її розвитку свідчить про успішність перебігу цього процесу. Ми повністю згодні з М. Докторовичем і вважаємо, що соціальна компетентність передбачає активну, діяльну позицію людини. Вона розвивається протягом життя, причому це активний процес, який залежно від віку особистості, її психологічних, фізичних та інших особливостей набуває різних форм [2, с. 146].

Однією з головних особливостей соціальної компетентності є її складеність та інтегративний характер, що підтверджується дослідженнями науковців. Так, І. Зарубінська звертає увагу на різноплановість соціальної компетентності, яка поєднує в собі власне соціальну взаємодію, а також навчальну та професійну діяльність. Дослідниця зазначає, що соціально-компетентну людину можна подати у вигляді складної системи, яка виконує різноманітні зовнішні та внутрішні функції. Як наслідок, її діяльність не можна звести до звичайного спостереження [3, с. 10].

Розкриття змісту і структури соціальної компетентності дасть можливість розкрити ефективні механізми соціальної адаптації молоді в мінливих умовах інформаційного суспільства.

Зазначена категорія в змісті містить різні характеристики, зокрема соціально-педагогічні, соціально-психологічні, соціально-правові тощо. Залежно від того, представники якої галузі знань досліджують соціальну компетентність, на перший план ставляться різні ознаки. Як слушно зауважує М. Докторович, педагоги акцентують увагу на міжособистісній взаємодії, психологи досліджують соціальну компетентність з погляду психологічних особливостей індивіда, а соціологам ця категорія цікава з позиції впливу особистості на соціум [2, с. 144].

Щодо сутності соціальної компетентності І. Зимня зазначає, що всі компетентності в загальному сенсі є соціальними, оскільки вони формуються, розвиваються та проявляються в соціумі. У вузькому сенсі соціальними вважаються компетентності, які характеризують взаємодію людини з іншими людьми, суспільством [4, с. 24]. Дослідниця виділяє п'ять ключових соціальних компетентностей, а саме: здоров'язбереження, громадськості, соціальної взаємодії, спілкування, інформаційно-технологічна компетентність. До їх структури входять такі компоненти: готовність до відображення особистісної властивості в поведінці та діяльності; знання способів, засобів і програм виконання певних дій; досвід реалізації умінь і знань; ціннісні орієнтації щодо змісту компетенції; емоційно-вольова регуляція виявлення компетентності залежно від ситуації [4, с. 30].

І. Зарубінська розглядає структуру соціальної компетентності у вигляді знань людини про саму себе, інших людей, суспільство загалом, системи мотивів і ціннісних орієнтацій, умінь поводитися в суспільстві, рефлексивних умінь, що дають змогу людині мобілізувати зовнішні та внутрішні ресурси для досягнення соціально-значущої мети й розв'язання проблем міжособистісного спілкування [3, с. 11].

Аналіз досліджень науковців [1; 3] дав змогу сформулювати перелік загальних здатностей, умінь і якостей особистості, які входять до складу соціальної компетентності, а саме:

- формувати власну стратегію поведінки та діяльності з урахуванням потреб, мотивів, цінностей особистості й соціальних груп, у межах яких відбувається її життєдіяльність;

- продуктивно взаємодіяти з іншими людьми та соціальними групами заради досягнення спільної мети, якісно виконувати соціальні ролі та функції в колективі, покладені на особистість;
- брати на себе відповідальність за прийняття власних рішень;
- здатність до конструктивного розв'язання конфліктів на основі особистісних якостей, життєвого досвіду, нормативних документів;
- критично ставитися до себе й виниклої ситуації, адекватно оцінювати власний потенціал щодо вирішення життєвих і професійних завдань.

Соціальна компетентність, окрім загальних ознак, які характерні для всіх людей, містить специфічні компоненти відповідно до обраної професії, місця роботи, умов праці, інших суб'єктивних та об'єктивних чинників. Структурно соціальна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури містить такі здатності, уміння та якості:

- розробляти стратегію індивідуальної й колективної роботи учнів;
- застосовувати ефективні способи взаємодії з колегами й учнями відповідно до ситуації;
- мати здатність до прогнозування проблемних ситуацій з метою їх вчасного уникнення або позитивного вирішення;
- уміти використовувати різні словесно-наочні та емоційні засоби для досягнення поставленої мети;
- толерантно ставитися до співрозмовників, діяти без критики, пом'якшувати або взагалі уникати суперечностей під час спілкування;
- бути обізнаним у різних наукових сферах, які мають міжпредметні зв'язки з професійною діяльністю;
- критично ставитися до себе, власної діяльності під час виконання професійних обов'язків.

Маючи на увазі підготовку майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності, варто зазначити, що до них висуваються додаткові вимоги, пов'язані з розвитком навичок педагогічного спілкування, під яким розуміється соціально-педагогічне явище, що передбачає соціально-психологічну взаємодію між учителем та учнем з метою створення оптимальних умов для спільної діяльності [8, с. 126].

Без спілкування не можуть існувати багато професій, зокрема вчителя, викладача, психолога, правознавця тощо. Воно здійснюється в різних формах і засобах, утілюється в різні результати діяльності особистості, охоплює різноманітні міжособистісні стосунки. У процесі спілкування між людьми відбувається така взаємодія, яка призводить до реалізації певних цілей учасників спілкування, пізнання самого себе та співрозмовників. Якщо розглядати спілкування з погляду навчального процесу в середній школі, то його можна вважати запорукою успішної підготовки підростаючого покоління до самостійного життя [8, с. 126].

Соціальна компетентність майбутніх учителів української мови і літератури багато в чому залежить від досвіду та здатності довести навчальну інформацію до учнів. У цьому сенсі буде корисним прочитання достатньої кількості літератури за фахом, як художньої, так і науково-методичної, що дасть змогу в подальшому використовувати матеріали в професійній діяльності [10, с. 75]. Доречним щодо розвитку соціальної компетентності буде декламування художніх текстів, що дасть можливість вільно вести розмову зі співрозмовниками, оперувати висловами відомих митців, звертати увагу на національні цінності тощо.

Висновки. Отже, соціальна компетентність є необхідним компонентом підготовки сучасного фахівця. Рівень її розвитку впливає на забезпечення конструктивної взаємодії зі співрозмовниками, досягнення позитивного вирішення проблеми, уникнення конфліктних і кризових ситуацій. Соціальна компетентність учителів української мови і літератури передбачає наявність специфічних компонентів, які забезпечують донесення до учнів національних традицій і цінностей.

Використана література:

1. Борбич Н. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально-педагогічна проблема / Н. Борбич // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 (1). – С. 166–170.
2. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема / М. Докторович // Психологія і суспільство. – 2009. – № 3(37). – С. 144–147.
3. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / І. Б. Зарубінська. – Київ, 2011. – 38 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Мосягина Г. П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов (на примере педагогического колледжа) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. П. Мосягина. – Астрахань, 2008. – 27 с.
7. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. Л. Позднякова. – Київ, 2010. – 22 с.
8. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : [монографія] / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 260 с.
9. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
10. Шарова Т. М. Формування комунікативно-діалогічної компетентності студентів-філологів / Т. М. Шарова, С. В. Шаров, О. В. Бородіхіна // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія "Філологія". – 2017. – Вип. 29. – Т. 1. – С. 74–76.

11. Шахрай В. М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05; 13.00.07 / В. М. Шахрай. – Київ, 2016. – 46 с.

References:

1. Borbych, N. (2014). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh koledzhiv yak sotsialno-pedahohichna problema [Formation of social competence of students of pedagogical colleges as a socio-pedagogical problem]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 10(1), pp. 166–170 [in Ukrainian].
2. Doktorovych, M. (2009). Sotsialna kompetentnist yak naukova problema / M. Doktorovych [Social competence as a scientific problem]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 3(37), pp. 144–147 [in Ukrainian].
3. Zarubinska, I. B. (2011). Theoretical and methodical foundations of formation of social competence of students of higher educational institutions of economic profile: author's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
4. Zimnjaja, I. A. (2004). Kljuchevyje kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija [Key Competences as an Effective-Target Framework for the Competency Approach in Education. Author's version]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. 40 s. [in Russian].
5. Kontseptsija novoi ukrainskoi shkoly [The concept of a new Ukrainian school]. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
6. Mosjagina, G. P. (2008). Formation of social competence of future teachers (on the example of a pedagogical college): author's thesis. Astrakhan [in Russian].
7. Pozdniakova, O. L. (2010). Formation of social competence of students with limited health opportunities by means of project activity: author's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. Psykholoho-pedahohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyshchii shkoli: Monohrafiia [Psychological and pedagogical principles of designing of innovative technologies of teaching in high school: Monograph]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 260 s. [in Ukrainian].
9. Ukaz prezidenta Ukrainy "Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity" [Decree of the President of Ukraine "On the National Doctrine of Education Development"]. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [in Ukrainian].
10. Sharova, T. M., Sharov, S. V. & Borodikhina, O. V. (2017). Formuvannia komunikatyvno-dialohichnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv [Formation of communicative-dialogic competence of students-philologists]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia "Filolohiia"*, 1(29), pp. 74–76.
11. Shakhrai, V.M. (2016). Theoretical and methodical principles of formation of social competence of pupils of primary and high school by means of theatrical art: author's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

Шаров С. В. Дефинитивный анализ и сущность социальной компетентности

В статье рассматриваются подходы к определению понятия "социальная компетентность", анализируется значение социальной компетентности и ее структура. Отмечается, что социальная компетентность является необходимым, ключевым компонентом подготовки современного специалиста, который должен быть способен к конструктивному взаимодействию с социумом и обществом. К общим признакам понятия "социальная компетентность" следует отнести наличие определенного массива знаний, умений, способностей, способов деятельности и форм поведения, которые позволяют человеку комфортно чувствовать себя в общественной жизни, на работе, дома. Подается авторское определение понятия "социальная компетентность будущего учителя украинского языка и литературы", анализируются способности и умения, входящие в ее состав. Важными компонентами социальной компетентности является толерантное отношение к собеседникам, способность к прогнозированию проблемных ситуаций и умение их избегать, способность принимать верные решения и нести за них ответственность.

Ключевые слова: личность, ключевые компетентности, социальная компетентность, учитель украинского языка и литературы, высшее образование.

Sharov S. V. Definitional analysis and the essence of social competence

The article discusses approaches to the definition of the concept of "social competence", analyzes the significance of social competence and its structure. It is noted that social competence is a necessary key component of the preparation of a modern specialist, who should be capable of constructive interaction with socium and society. The common features of the concept of "social competence" include the presence of a certain array of knowledge, skills, abilities, ways of working and behaviors that allow a person to feel comfortable in the daily life, at work, at home. Filed the author's definition of "social competence of the future teacher of the ukrainian language and literature", the abilities and skills of its members are analyzed. Important components of social competence are tolerant attitude towards interlocutors, the ability to predict problem situations and the ability to avoid them, the ability to make right decisions and take responsibility for them.

Key words: personality, key competences, social competence, teacher of Ukrainian language and literature, higher education.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УДОСКОНАЛЕННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена розгляду особливостей застосування системного підходу в удосконаленні готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів. Здійснено огляд наукових публікацій за темою дослідження; виявлено основні положення застосування системного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Розглянуто питання щодо проблеми реалізації різних методологічних підходів для вдосконалення готовності студентів. Підкреслено, що системний підхід до досягнення поставленої мети є загальнонауковим, оскільки завдяки його використанню можна знайти нові засоби і шляхи розв'язання складних питань. Уважається, що для вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів доцільно спрямувати увесь цикл педагогічних дисциплін на практичне втілення положень та ідей духовно-морального розвитку особистості. Наголошується на важливості проникнення в психологію студентів, їхній психологічний портрет. Доводиться, що вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів є дотриманням основних положень системного підходу і збагаченням та оновленням змісту всієї системи освіти студентів спеціальності "Початкова освіта", системи міжособистісного спілкування в університеті, позааудиторної роботи й діяльності поза стінами університету.

Ключові слова: системний підхід, удосконалення готовності студентів, духовно-моральний розвиток, вища освіта.

У державних і міжнародних документах із проблем освіти наголошується на необхідності формування свідомості громадян держави, виховання освіченої творчої особистості. У зв'язку з цим заслуговує на особливу увагу вдосконалення системи вищої освіти, яке виникає в умовах її реформування, духовного та культурного розвитку української спільноти згідно з європейськими вимогами до вищої освіти. Системний підхід дає великі можливості для моделювання та прогнозування розвитку освітнього середовища, покращення дидактичних аспектів у змісті освіти й керуванні навчально-виховним процесом.

На необхідності залучення різних методологічних підходів до розв'язання нагальної проблеми вдосконалення готовності студентів наголошували І. Блауберг та Е. Юдін [1], І. Богданова [2], Н. Гузії [3], О. Топузов [6], Л. Хомич [10], Л. Хоружа [11] та ін.

Осягнення різноманітних методологічних підходів для вдосконалення готовності студентів спеціальності "Початкова освіта" до духовно-морального розвитку молодших школярів на сучасному етапі, попри наявні вагомі дослідження, потребує розрізнення завдяки методологічним рівням. Як переконув зібраний потужний пласт інформації, наявний педагогічний досвід, вирішення цих підходів можливе лише за умови глибокого аналізу й розуміння того, що обрана тема є міждисциплінарною, оскільки дослідження перебуває на "стикові" таких наук, як філософія, психологія, педагогіка, теологія, етика, соціологія, культурологія, етнологія, а також нових наук, які вважаються новими науковими напрямками в сучасному суспільстві, а саме: рекомбінатної меметики, імеджеології, конфліктології тощо.

Мета статті – проаналізувати особливості застосування системного підходу в процесі вдосконалення готовності студентів спеціальності "початкова освіта" до духовно-морального розвитку молодших школярів у вищих навчальних закладах.

Занурення в структуру готовності особистості дало змогу виділити загальнонаукові та конкретно-наукові підходи для розв'язання поставлених завдань. Так, загальнонауковими підходами до досягнення поставленої мети ми вважаємо системний та інформаційний, тоді як конкретно-науковими підходами ми обрали компетентнісний, діяльнісний, праксеологічний, особистісно-орієнтований, культурологічний. Ураховуючи теорію систем, обґрунтовану Л. Берталанфі, укажемо на те, що системний підхід є необхідним для будь-якої сфери, адже завдяки його використанню можна знайти нові засоби й напрями розв'язання складних питань. Він указував на те, що системний фахівець (або команди фахівців) на засадах цього підходу можуть розглянути альтернативні рішення й обирати саме ті, які мають перспективи "при максимальній ефективності та мінімальних витратах у надзвичайно складній мережі взаємодій" [12, с. 4]. На його думку, "системний підхід" часто просять застосовувати до нагальних проблем, серед яких – забруднення повітря та води, затори на дорогах, злочинність неповнолітніх та організована злочинність, навіть містобудування, адже, як указує автор, "істотні чинники громадських проблем, питання, політика та програми повинні завжди розглядатися й оцінюватися як взаємозалежні компоненти загальної системи" [12, с. 4].

У педагогічній науці вже не одне десятиліття існує тенденція не обмежуватися одним підходом. Так, Н. Гузії, підкреслюючи важливість обрання декількох методологічних підходів до розв'язання питань, пов'язаних із теорією та практикою підготовки майбутніх учителів, демонструє, як вибудовуються заявлені нею методологічні рівні (загальнонаукові й конкретно-наукові), а саме: системний, синергетичний, історико-цивілізаційний, діяльнісно-орієнтовані (діяльнісний, праксеологічний), особистісно-орієнтовані (гуманістичний, антропологічний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний), професійно-орієнтовані (професіографічний, акмеологічний) [3, с. 15].

Отже, для розв'язання методологічних проблем у вдосконаленні готовності вчителя початкової школи й для самої початкової школи сьогодні необхідне врахування декількох методологічних підходів.

Як уважають І. Блауберг та Е. Юдін, один окремо взятий підхід не може вичерпати методологічної характеристики дослідження, адже «в кожному конкретному дослідженні зазвичай реалізується певна сукупність підходів за умови, звичайно, що з-поміж них відсутні такі, що виключають один одного» [1, с. 75].

Декілька підходів для розв'язання проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів пропонує І. Богданова. Учена вважає, що для оновлення цього процесу необхідно застосовувати такі підходи, як емпіричний, системно-структурний, ситуативно-процесуальний та аналітико-прогностичний [2, с. 5].

На думку О. Топузова, упровадження декількох підходів має бути спрямованим на перехід «від предметно-дитиноцентризму; від вивчення предмета до особистісно зорієнтованого навчання учнів; від заучування фактів до розуміння принципів та усвідомлення цінностей; від навчання “для оцінки” до досягнення освіченості й освоєння культури “для себе” [6, с. 3]. Учений указує на важливість співпраці між учителями-практиками та вченими. Ключовою ідеєю, на його думку, є “повноцінна реалізація компетентнісного, діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів” [6, с. 3].

Процес формування особистості вчителя, зазначає Л. Хомич, залежить від конкретних історичних умов і рівня розвитку тієї чи іншої цивілізації, адже саме цивілізація “відображає органічну сукупність соціально-економічних і культурних характеристик суспільства” [10, с. 3]. З погляду вченої, на забезпечення єдності навчально-пізнавальної, наукової та практичної роботи студентів має бути спрямовано реалізацію діяльнісного підходу. Також її дослідження ґрунтується на системному підході, що дав змогу “вивчити систему психолого-педагогічної підготовки вчителя, враховуючи три її частини: формальну, історичну, критичну” [10, с. 5]. Усвідомлюючи, що охопити всю психолого-педагогічну систему підготовки майбутнього вчителя початкових класів, представлену дослідженням Л. Хомич, ми не в змозі, наголосимо лише на тому, що для підвищення рівня готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів доцільним було б спрямувати увесь цикл педагогічних дисциплін на практичне втілення положень та ідей духовно-морального розвитку особистості, що закарбовані у величезному досвіді світової й української педагогіки.

Такі роздуми знаходимо в роботі Л. Хоружі. Говорячи про етичну компетентність майбутніх учителів початкових класів, автор також указує на декілька методологічних підходів, а саме: аксіологічний, соціокультурний, системний, полісуб'єктний (діалогічний) [11].

Ці та інші думки спонукали нас до обґрунтування підходів, що безпосередньо стосуються теми нашого дослідження. Отже, цілком аргументовано постає обрання загальнонаукових підходів – системного та інформаційного – такими, що вимагають поглибленої уваги.

Вибір системного підходу зумовлений зверненням до нього багатьох учених (І. Блауберг та Е. Юдін, І. Богданова, В. Семиченко та ін.), у контексті нашого дослідження системний підхід є ключовим у дотичних до нас наукових роботах “Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів” (Л. Хомич) [10]; “Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів” (О. Кучерявий) [4]. Проаналізуємо ідеї вчених щодо вказаного підходу.

Звертаючись до роботи І. Блауберга та Е. Юдіна, вкажемо на їхню думку щодо запровадження системного підходу до сфери суспільних наук. Так, автори акцентують, що саме системний підхід “висувається на перший план саме там, де виникають особливо гострі практичні проблеми” [1, с. 248]. Учені підкреслюють, що системний підхід не має, на відміну від вузькоспеціалізованих методологічних концепцій, “суворо фіксованої предметної чи дисциплінарної прив'язки”, адже його зміст вимірюється “не так конструюванням певних дослідницьких процедур або їх наборів, як впливом на характер, напрям і стиль наукового мислення” [1, с. 251]. Отже, для нашого дослідження важливими є ті можливості такого підходу, що пов'язані безпосередньо зі стратегічними питаннями щодо вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Системно-структурний підхід у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів розробляла І. Богданова. Учена вказує на те, що цей підхід передбачає “оновлення педагогічного процесу в цілому шляхом побудови теорії й технології його організації з метою виокремлення основних компонентів, зв'язків і залежностей між ними” [8, с. 6]. Важливою є також думка дослідниці, що нею заявлено тенденцію до створення єдиних, системоутворювальних чинників, що змінюють систему освіти й позитивно впливають на особистість учителя [8, с. 10].

Ідею цілісності підготовки майбутніх учителів закладено роботою В. Семиченко [8], де, зокрема, зазначено, що “будь-який напрям досліджень з проблематики розвитку передбачає визначення і конкретизацію відповідних методологічних підвалин: прийняття вихідного базового поняття, усвідомлення спектру проблем, що потенційно можуть виникати при проведенні відповідних досліджень, пошук шляхів їх вирішення у процесі безпосереднього наукового пошуку” [8, с. 259]. Для нашого дослідження важливою є вказівка вченої на те, що поняття “розвиток”, яке є одним із ключових для нашого дослідження, розглядається нею з позицій системного підходу. Під цим поняттям науковець розуміє “незворотні, спрямовані, закономірні зміни систем, в ролі яких можуть виступати як матеріальні, так і ідеальні об'єкти” [8, с. 259]. Простежити ці

зміни можна через форми, що представлені авторкою, а саме: “збільшення складності системи (поява нових елементів і компонентів); удосконалення структури системи (горизонтальної й вертикальної); збільшення внутрішніх ресурсів системи; удосконалення процесу пристосування до зовнішніх умов; збільшення здатності системи адаптуватись до зовнішніх вимог; збільшення масштабів явища; кількісні зміни окремих складових; якісні зміни (у т. ч. поява нових рис, якостей, функцій і можливостей); виникнення нових об’єктів; посилення зовнішньої і внутрішньої диференціації тощо” [8, с. 259–260]. Такий підхід дав В. Семиченко змогу виділити декілька напрямів у розвитку людини, а саме: фізичний, соціальний, психічний, особистісний, професійний, духовний. Безумовно, маємо навести і її тлумачення поняття “духовний розвиток” – “пошук сенсу життя, прагнення до катарсичних переживань, визнання цінності життя – як власного, так і інших людей, живих істот у цілому, усвідомлення зв’язку поколінь, планетарний характер мислення, відчуття себе активною, відповідальною часткою Всесвіту” [8, с. 262].

З приводу запровадження системного підходу в духовно-інтелектуальне пробудження особистості майбутніх учителів початкової школи пише О. Хомич. Учена зауважує, що саме педагогічна освіта має надати системні знання про людину як суб’єкта освітнього процесу, що включає навчання й виховання. При цьому системність, на її думку, “задається не тільки включенням відповідних дисциплін у навчальні плани, а й усім контекстом навчання в педагогічному закладі освіти, коли кожную дисципліну розглядають, з одного боку, як засіб загального розвитку майбутніх учителів, а з іншого – як основу їхньої подальшої діяльності, спрямованої на розвиток учня” [10, с. 28]. Підтримуючи цю думку, вважаємо, що доцільним для вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів є дотримання основних положень системного підходу й не лише упровадження спеціальної дисципліни, а й збагачення та оновлення змісту всієї системи освіти студентів спеціальності “Початкова освіта”, системи міжособистісного спілкування в університеті, позааудиторної роботи та діяльності поза стінами університету. Це, на наш погляд, і забезпечить зростання загального рівня особистісного розвитку студента в духовно-моральній сфері, стане основою для обраної ними діяльності з дітьми молодшого шкільного віку.

Для поглибленого аналізу запровадження системного підходу в процес удосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодших школярів ми обрали представників української педагогіки та психології, котрі найяскравіше продемонстрували, яким має бути самовиховання студентів. Це, зокрема, дослідження О. Кучерявого, який слушно довів, що теоретичне й експериментальне обґрунтування організації системи професійного самовиховання майбутніх учителів у закладах вищої освіти постає однією з умов їх реформування. Професійне самовиховання автор розглядав як складну систему діяльності людини, і для її розкриття, як пропонував автор, потрібно застосовувати поняття “психології розвитку свідомості й самосвідомості, психології творчості” [4, с. 3].

Правомірність такого підходу засвідчують також міркування С. Максименка, який писав про основні лінії розвитку особистості (лінія розвитку стосунків особистості із зовнішнім світом (розвиток суб’єктно-об’єктних і суб’єктно-суб’єктних стосунків), розвиток інтеграції особистості, розвиток процесів вираження особистістю свого внутрішнього світу; розвиток довільності поведінки; розвиток системи особистісних переживань; ускладнення особистості, розвиток організму людини, “тіла особистості”) і наголошував на змістових ознаках особистості, таких як “цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція” [5, с. 12].

Підтримуючи ці думки, вважаємо також важливим проникнення в психологію студентів, у їхній психологічний портрет, адже особистість майбутнього вчителя першою постане перед учнями в Новій українській школі.

Резюмуючи ідеї вчених, підкреслимо, що системний підхід може надати нам можливість визначити методологічну стратегію й виявити стратегічні положення для вдосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності “Початкова освіта” до духовно-морального розвитку молодших школярів, а саме:

1. Процес удосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності “Початкова освіта” до духовно-морального розвитку молодших школярів варто розглядати з різних боків, адже виникнення цього стану може нести не лише конструктивні, а й деструктивні зміни. У цьому процесі, який є майже невлотним, здавалося б, не має місця категоричності, менторству, адже на кожному етапі процесу вдосконалення готовності майбутнього вчителя можна розглянути не всю складну систему, а лише деякі напрями позитивних змін. Важливо зауважувати не лише набування здатностей майбутнього вчителя, а й певні обмеження, що не дають змоги розвинути таку готовність.

2. Майбутній учитель повинен розрізняти набуті ним особистісні та професійні здатності й усвідомлювати значення готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів у тому крос-культурному просторі, де навчається дитина. Переконані, що без урахування загальних виховних тенденцій і тих умов, у яких проживає кожна конкретна дитина, соціального оточення й безпосередньо складу сім’ї та виховних традицій (або новацій), яких у ній дотримуються, духовно-моральний розвиток не зможе бути цілеспрямованим.

3. Процес удосконалення готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів можна розглядати лише системно, адже послідовність, керованість і прогнозованість допоможуть уникнути неупорядкованості та хаотичності – рис, що, можливо, стануть неоціненними для розвитку, наприклад, педагогічної творчості.

4. Прагнення студентів до вдосконалення власної готовності може мати парадоксальний характер, адже виховні впливи можуть бути нерівномірними та спонтанними. До того ж пошук духовно-моральних ідеа-

лів для наслідування може призводити як до позитивних, так і до негативних емоцій. З одного боку, деякі ідеали можуть бути недостижними і їх наслідування буде майже нездійсненним. З іншого – потенційні можливості для вдосконалення готовності буде мати той студент, який уже має необхідний “набір” здатностей, уже намагається конструювати власну професійну ідентичність, відшукує ідеали, що є універсальними для розмаїтого крос-культурного простору.

5. Розгляд процесу вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів передбачає умовну фіксацію цього стану. Тобто, враховуючи нелінійний характер цього стану, з метою визначення особистісних і професійних здатностей важливо навчитися припиняти цей процес, звертаючись до себе з відвертістю, що дасть змогу не лише визначити власний стан, а й набуті здатності до трансформації та реконструкції, можливо, суттєво покращити систему “духовний світ – моральні норми – кредо вчителя”.

6. Для цього процесу й самовдосконалення готовності студенту важливо мати ресурсну базу, адже йдеться про його духовно-моральний потенціал, тобто “суб’єкт та інформація”, “особистість-і-ї-вчинки”. Для майбутнього вчителя початкової школи важлива увага з боку викладача, бажані зустрічі-втручання, що впливають на спрямування психолого-педагогічних розвідок у бік від “інформації” до “особистості педагога”.

7. Процес удосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів може бути виправданим у тому випадку, якщо не відбуваються підміни в ціннісній сфері, а фундаментальні духовні здатності особистості студента не втрачають якості та глибини. Підкреслимо, що фундаментальні духовні здатності мають підсилюватися енергією носіїв цінностей, і до таких здатностей, як уважає М. Савчин, належать здатність вірити, здатність любити, здатність творити добро й боротися зі злом, здатність творити свободу й відповідальність [7, с. 92].

Висновки. Отже, удосконалення готовності студентів спеціальності “Початкова освіта” до духовно-морального розвитку молодших школярів на сучасному етапі ґрунтується на врахуванні системного підходу під час навчання в закладах вищої освіти. Системний підхід дає можливість викладачам визначити методологічну стратегію й виявити стратегічні положення для вдосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності “Початкова освіта” до духовно-морального розвитку молодших школярів і сприяє збагаченню та оновленню змісту всієї системи освіти студентів спеціальності “Початкова освіта”, системи міжособистісного спілкування в університеті, позааудиторної роботи й діяльності поза стінами університету.

Використана література:

1. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 272 с.
2. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І. М. Богданова. – Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2003. – 39 с.
3. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н. В. Гузій ; Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2007. – 40 с.
4. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. Г. Кучерявий ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2002. – 37 с.
5. Максименко С. Д. Теоретико-методологічні проблеми психології особистості / С. Д. Максименко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С. 11–17.
6. Початкова освіта : Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. – Київ : УОВЦ “Оріон”, 2018. – 160 с.
7. Савчин М. Фундаментальні духовні здатності особистості / М. Савчин // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія “Психологічні науки”. – 2014. – Вип. 1. – Т. 1. – С. 92–98.
8. Семиченко В. А. Методологічні труднощі наукових досліджень з проблем розвитку і саморозвитку особистості / В. А. Семиченко // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія “Психологія і педагогіка”. – 2010. – Вип. 16. – С. 258–266.
9. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дисс. ... докт. психол. наук / В. А. Семиченко ; КГПИ им. М. П. Драгоманова. – Киев, 1992. – 432 с.
10. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. О. Хомич. – Київ : ІПППО АПН України, 1999. – 38 с.
11. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. Л. Хоружа ; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2004. – 36 с.
12. Bertalanffy L. General System Theory / L. von Bertalanffy. – New York: George Braziller, 1968. – 289 p.

References:

1. Blauberg I. V., E. G. Yudin (1973) Stanovlenie i suschnost sistemnogo podhoda [Development and essence of the systematic approach]. M.: Izd-vo “Nauka”. 272 s. [in Russian].
2. Bohdanova I. M. (2003) Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnix uchyteliv na osnovi zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii [Vocational and pedagogical training of future teachers, based on the use of innovative technologies]: avtoref. dys. ... d-ra ped.nauk [spets.13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity]. – Instytut pedahohiky APN Ukrainy. 39 s. [in Ukrainian].

3. Huzii N. V. (2007) Katehoriia profesionalizmu v teorii i praktytsi pidhotovky maibutnoho pedahoha [The category of professionalism in the theory and practice of future teacher training]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04; Instytut vyshchoi osvity APN Ukrainy. K., 40 s. [in Ukrainian].
4. Kucheriavyi O. H. (2002) Teoretychni i metodychni osnovy orhanizatsii profesiinoho samovykhovannia maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv i vchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical and methodological foundations of the organization of future preschool and primary school teachers' professional self-education]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04; In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. K. 37 s. [in Ukrainian].
5. Maksymenko S. D. (2016) Teoretyko-metodolohichni problemy psykholohii osobystosti [Theoretical and methodological issues of personality psychology] // Psykholohiia i osobystist. № 1(9). S. 11–17. [in Ukrainian].
6. Pochatkova osvita : Metodychni rekomendatsii shchodo vykorystannia v osvitnomu protsesi typovoi osvitnoi prohramy dlia 1 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity; typova osvitnia prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (kolektyvu avtoriv pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko) (2018); metodychni komentari providnykh naukovtsiv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy shchodo vprovadzhennia idei Novoi ukrainskoi shkoly v pochatkovii osviti [Primary education: Methodological recommendations for the use of typical curriculum for the children of the first year of study in the educational process of general secondary schools; a typical curriculum for general secondary schools]. – K. : UOVTS "Orion". 160 s. [in Ukrainian].
7. Savchyn M. (2014) Fundamentalni dukhovni zdatnosti osobystosti [Fundamental spiritual abilities of personality] // Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky. Vyp. 1. T. 1. S. 92–98. [in Ukrainian].
8. Semychenko V. A. (2010) Metodolohichni trudnoshchi naukovykh doslidzen z problem rozvytku i samorozvytku osobystosti [Methodological difficulties of scientific research on the issues of development and self-development of personality] // Naukovi zapysky. [Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"] Ser. : Psykholohiia i pedahohika. Vyp. 16. S. 258–266. [in Ukrainian].
9. Semichenko V. A. (1992) Kontsepsiia tselostnosti i ee realizatsiia v professionalnoy podgotovke buduschih uchiteley (psihologo-pedagogicheskii aspekt) [Tekst] [The concept of integrity and its implementation into the process of training of future teachers (psychological and pedagogical aspect)]: dis. ... d-ra psihol.nauk; KGPI im. M. P. Dragomanova. K. 432 s. [in Russian].
10. Khomych L. O. (1999) Systema psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv [System of psychological and pedagogical training of primary school teachers]: Avtoref. dys.. d-ra ped.nauk [spets.13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity]. Kyiv, IPPPO APN Ukrainy. 38 s. [in Ukrainian].
11. Khoruzha L. L. (2004) Teoretychni zasady formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Tekst] [Theoretical principles of the development of primary school teachers' ethical competence]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04; Instytut pedahohiky APN Ukrainy. K. 36 s. [in Ukrainian].
12. Bertalanffy L. (1968) General System Theory / Ludwig von Bertalanffy. New York: George Braziller. 289 p.

Шевченко Ю. М. Системный подход в усовершенствовании готовности будущих учителей к духовно-нравственному развитию младших школьников

Статья посвящена анализу особенности применения системного подхода в совершенствовании готовности будущих учителей к духовно-нравственному развитию младших школьников. Проведен обзор научных публикаций по теме исследования; выявлены основные положения применения системного подхода к организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Рассмотрены вопросы по проблеме осуществления различных методологических подходов для совершенствования готовности студентов. Подчеркнуто, что системный подход в достижении поставленной цели является общенаучным, так как благодаря его использованию можно найти новые средства и направления решения сложных вопросов. Считается, что для совершенствования готовности будущих учителей к духовно-нравственному развитию младших школьников целесообразно направить весь цикл педагогических дисциплин на практическое воплощение положений и идей духовно-нравственного развития личности. Отмечается важность проникновения в психологию студентов, в их психологический портрет. Доказывается, что совершенствование готовности будущих учителей к духовно-нравственному развитию младших школьников является соблюдением основных положений системного подхода, насыщения и обновления содержания всей системы образования студентов специальности "Начальное образование", системы межличностного общения в университете, внеаудиторной работы и деятельности вне стен университета.

Ключевые слова: системный подход, совершенствование готовности студентов, духовно-нравственное развитие, высшее образование.

Shevchenko Yu. M. Systematic approach to the enhancement of future teachers' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren

The article deals with the peculiarities of the use of systematic approach in order to enhance future teachers' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren. An overview of scientific publications on the research topic has been done; main functions of the systematic approach to the organization of the educational process in the high school have been revealed. The rational for the implementation of various methodological approaches to the enhancement of students' readiness is provided. It is emphasized that in order to achieve the set goal the systematic approach should be viewed as generally scientific one, because due to its use it becomes possible to find new means and directions of solving complex issues. It is believed that in order to enhance future teachers' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren, it is advisable to direct the entire cycle of pedagogical disciplines to the practical implementation of the ideas of personality's spiritual and moral development. The importance of researching the psychology of students and their psychological portrait is emphasized. It is proved that enhancement of future teachers' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren provides the possibility to stick to the basic ideas of the systematic approach. It helps to update the content of the whole system of education of students of the Bachelor degree programme in "Primary Education", as well as the system of interpersonal communication in the University, extra-curricular work and activities outside the University.

Key words: systematic approach, enhancement of students' readiness, spiritual and moral development, higher education.

УДК 37.015.31.016:74(043.5)

Шульга Л. М.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МАЛЮВАННЯ

Стаття висвітлює концептуальні засади технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. У статті розкрито мету, завдання, методологічні підходи (синергетичний, аксіологічний, культурологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, технологічний) і принципи технології (цілісності, дитиноцентризму, природовідповідності, поліхудожності, культуровідповідності, системності, комплексності). Автор доводить доцільність концептуальних положень технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, яка дає змогу впливати на розвиток у дошкільників чуттєвого сприйняття світу, формування естетично-ціннісного ставлення до краси, розвиток асоціативно-образного мислення, уяви, творчих здібностей, художньо-творче самовираження дошкільників на заняттях із малювання.

Ключові слова: концептуальні засади, підходи, принципи, технологія, розвиток, творчі здібності, дошкільники.

Актуальність статті полягає в тому, що в умовах інтеграційних процесів розвитку України, які відбуваються в соціально-економічному та духовному житті, постає необхідність модернізації системи вітчизняної освіти, що передбачає впровадження в освітній процес нових технологій навчання й виховання. Особливого значення набуває розвиток творчих здібностей особистості, тому перед педагогічною наукою постають завдання пошуку найбільш ефективних підходів до розкриття її творчого потенціалу.

Психолого-педагогічні дослідження проблеми творчих здібностей (І. Бех, А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, В. Давидов, О. Дронова, Д. Ельконін, О. Запорожець, Т. Комарова, В. Котляр, В. Кудрявцев, О. Кульчицька, Н. Лейтес, С. Ладивір, О. Матюшкін, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, О. Музика, В. Мухіна, Б. Нікітін, Т. Піроженко, О. Половіна, Н. Сакуліна, О. Семенов, Г. Сухорукова та інші) доводять, що перші п'ять років життя є сенситивним періодом для закладання основ морально-естетичного світосприйняття, становлення первинного синкретичного світогляду, розвитку творчого потенціалу особистості.

Це зумовлює пошук ефективних шляхів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку й визначення концептуальних засад технології розвитку творчих здібностей.

Мета статті – визначити й обґрунтувати концептуальні засади технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання.

Науковці вважають, що успішність розвитку творчих здібностей дитини безпосередньо залежить від організації освітнього розвивального простору ЗДО, залучення дітей до художньо-творчої діяльності з опорою на їхній власний досвід, знання, вміння, навички та психічні властивості. При цьому останнім часом науковці констатують наявність недооцінки природи дитини, що негативно впливає на її здоров'я й розвиток (В. Базарний, А. Богуш, І. Соколова та ін.).

З метою подолання наявних недоліків і суперечностей уважаємо за доцільне створення технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, основаної на принципах цілісності, дитиноцентризму, природовідповідності, системності, комплексності, поліхудожності, спрямованої на розвиток і задоволення потреб дитини у творчій самореалізації, що відповідатиме сучасним освітнім вимогам. В основу технології покладено результати психолого-педагогічних досліджень щодо вікових особливостей дітей дошкільного віку та сучасні методологічні підходи.

Виходячи із цього, технологію розвитку творчих здібностей ми будемо розглядати як модель організації художньо-естетичної діяльності дошкільників, що спрямована на розвиток у них когнітивного досвіду, емоційно-чуттєвого сприйняття навколишнього світу, формування естетичного ставлення до його об'єктів і забезпечення художньо-творчого самовираження кожної дитини.

Метою розробленої технології визначено розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання; завданнями є розвиток у дошкільників чуттєвого сприйняття світу, формування естетично-ціннісного ставлення до краси; розвиток асоціативно-образного мислення, уяви, творчих здібностей; художньо-творче самовираження дошкільників на основі ознайомлення їх із художніми засобами та прийомами зображення.

Реалізація першого завдання – розвиток у дошкільників чуттєвого сприйняття світу й формування в них естетичного ставлення до нього – здійснюється через розвиток здатності помічати, відчувати й розуміти красу в навколишньому світі; формування культури сприйняття об'єктів краси (природи, людини, мистецтва) і чуттєвого відгуку (здивування, захоплення, милування, радості) в процесі художньо-творчої діяльності (дослідження, гри, фантазування, імпровізації), формування здатності до «входження» в образ, розвиток здатності виражати особисте ставлення до світу власною творчістю: словом, кольором, малюнком.

Друге завдання – розвиток асоціативно-образного мислення, уяви, творчих здібностей – конкретизується в навчанні дітей умінь встановлювати різноманітні асоціативні зв'язки, розвитку дослідницьких здібностей, в експериментуванні з художніми матеріалами, формуванні здатності входити в образ і передавати його характерні особливості пластикою, жестами, мімікою, голосом, використовувати запас вражень від навколишнього світу і продукувати оригінальні ідеї та рішення.

Третє завдання – художньо-творче самовираження на основі ознайомлення дошкільників із художніми засобами та прийомами малювання – спрямоване на розвиток у дітей потреби в образотворчій діяльності й отримання задоволення від неї, здатності до самовираження за допомогою малювання, володіння навичками образотворчої діяльності, здатності до самостійного створення художніх образів у малюванні.

В основу розробленої технології покладено сучасні методологічні підходи: синергетичний, аксіологічний, культурологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, технологічний.

Реалізація синергетичного підходу у технології сприяє оновленню змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників, як саморозвиток, креативність і нелінійність мислення; вимагає організації процесу пізнання, невід'ємного від переживання і спілкування, що продукує активне творення дитими знання, набуття необхідних вражень, відчуттів, досвіду, умінь і навичок художньо-естетичної діяльності; формує новий тип відносин між педагогом і дитиною, взаємну допомогу та співробітництво, спільне, творче освоєння світу; новий діалог із людиною, природою, мистецтвом, навколишнім світом і сприяє розкриттю власних тенденцій розвитку (В. Кремень, М. Качуровський, О. Наумкіна, В. Цикін, О. Князева, С. Курдюмов, К. Делокаров).

Технологія розвитку творчих здібностей дошкільників на заняттях із малювання будується на позиції відкритості, співтворчості й орієнтації кожної дитини на саморозвиток, дає змогу освоювати світ за допомогою поєднання різних способів його сприйняття, чим збільшує творчий потенціал дитини, підвищує ефективність педагогічного процесу, надаючи йому можливість вибору шляхів розвитку.

В основу аксіологічного підходу покладено концепцію розуміння світу, об'єкти якого знаходяться у взаємодії та взаємозалежності один від одного, й забезпечення в освітньому процесі особистісного самоусвідомлення, розвитку духовних цінностей (І. Бех). У дошкільному віці основа цієї концепції забезпечується анімістичним сприйняттям дитиною об'єктів і явищ навколишнього світу, що дає їй змогу сприймати світ живим, цінувати його унікальність, різноманітність, розуміти і зберігати його.

Аксіологічний підхід у технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання спрямовує освітній процес на відкриття дітям справжніх цінностей, естетично-морального ставлення до себе, інших людей, предметного світу, природи, мистецтва, їх розуміння й переживання під час зустрічі, спілкування, гри, фантазування, імпровізації, художнього самовираження.

Згідно з культурологічним підходом, педагогіка є частиною духовної культури суспільства, а процес виховання та освіти повинен долучати людину до конкретного культурного середовища, створювати умови для осмислення культурних надбань рідного краю, країни, усього світу, стимулювати внутрішню роботу дитини над своїми діями та вчинками. Науковці вказують на зв'язок культури і творчості: творчість як специфічна людська якість зумовлена, з одного боку, потребами культури, з іншого – її формуванням (Л. Виготський); культурний досвід сприйняття картини світу привласнюється в спеціально організованій діяльності й у суб'єктивному відображенні стає стрижнем художнього образу (М. Бахтін); перед сучасною освітою постає завдання з виховання духовної людини, яка мислить і прагне творити (Л. Масол).

У технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання культурологічний підхід забезпечує культуровідповідне середовище, в якому дитина долучається до краси навколишнього світу, художньо-естетичних надбань вітчизняної та світової культури й привносить свої особистісні переживання, творче суб'єктивне відображення предметів, явищ, відносин.

Особистісно орієнтований підхід у центр педагогічної технології розвитку творчих здібностей ставить особистість дитини, поєднує виховання та навчання в єдиний процес допомоги, підтримки, розвитку, підготовки дитини до життєтворчості, самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку і спрямовує діяльність педагога на забезпечення сприятливих умов щодо формування кожної дитини як унікальної особистості, розкриття її природного потенціалу, розвиток її творчих здібностей; забезпечує оволодіння первинним досвідом спілкування з людьми, природою, мистецтвом, робить акцент на розвиток особистісно-змістової сфери дитини, її ставлення до навколишньої дійсності, діалогічної взаємодії з об'єктами краси, їх переживання, усвідомлення цінності (І. Бех, О. Леонтьєв, Л. Трубайчук, І. Підласий).

Науково доведено вирішальну роль діяльності в психічному розвитку людини (Л. Виготський), засвоєння “опредмеченої” психологічної реальності через взаємодію з навколишнім середовищем (О. Леонтьєв). Учення О. Леонтьєва доводить, що чим різноманітніші види діяльності, в які включена особистість, тим багатша сама особистість [7, с. 288–289].

Діяльнісний підхід до розвитку творчих здібностей у нашій технології забезпечує формування досвіду творчої діяльності в дітей як необхідного й найбільш важливого компонента емоційно-ціннісного ставлення до світу, дає дитині змогу реалізувати природний дослідницький рефлекс допитливості, пробуджує в неї власну думку, фантазію, допомагає здобути індивідуальний досвід через взаємодію з навколишнім середовищем і художню творчість, усвідомити себе як суб'єкта творчої діяльності, в якій основну педагогічну цінність становить не результат художньої техніки, а емоційно забарвлений процес, творча дія, прояви дослідницької поведінки (Л. Виготський, І. Павлов, О. Леонтьєв, С. Русова, В. Мухіна, А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, Л. Трубайчук, Н. Мойсеюк).

Компетентнісний підхід, за визначенням І. Бека, І. Зарубінської, О. Кононко, зміщує акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в дітей дошкільного віку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у діяльності. На думку А. Богуш, компетент-

ність дитини дошкільного віку можна визначити як комплексну характеристику особистості, що охоплює результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [3].

У Базовому компоненті дошкільної освіти (нової редакції) визначено компетентнісний підхід як спрямованість освітнього процесу на набуття різних видів компетенцій дошкільником у діяльності і практичне засвоєння дитиною системи елементарних знань про себе та довкілля, моральних цінностей, умінь доречно застосовувати набуту інформацію [1, с. 5].

Компетентнісний підхід у нашій технології спрямовує освітній процес на формування в дітей здатності отримувати досвід, оволодівати методами пізнання і способами художньо-творчої діяльності, застосовувати особистісні досягнення попереднього психічного розвитку (знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль) у творчій діяльності.

Технологічний підхід, за визначенням І. Дичківської, М. Кларіна, Б. Ліхачова, Г. Селевка, С. Сисоевої, моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного предмета, передбачає визначення способів організації освітнього процесу, мети, засобів її досягнення, етапів творчої діяльності, технічних засобів. Дослідники Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, К. Волинець, М. Кларін, Т. Селевко, Н. Талізін та інші зазначають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності, а саме: системності, керованості, ефективності, відтворюваності можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами, а технологічний підхід до вибору методів, організаційних форм взаємодії дітей і педагога забезпечує ефективність освітнього процесу.

Технологія розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання передбачає конструювання освітнього процесу за допомогою системи розвивальних ігор і вправ, експериментальної діяльності з кольорами, спрямованої на розвиток емоційно-чуттєвої сфери дітей відповідно до освітніх орієнтирів, цілей, змісту освіти, і забезпечує гарантію досягнення мети розвитку творчих здібностей дітей.

Для досягнення визначеної мети та завдань ми спиралися на основоположні педагогічні ідеї (принципи), які є підґрунтям ефективності технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку:

- принцип цілісності (І. Бех, В. Ільїн, П. Каптерев, М. Красовицький, А. Макаренко, Г. Сорока, В. Сухомлинський та ін.) виражається в системності, структурності, сталості, самостійності цілого й вимагає врахування всієї сукупності матеріальних, соціальних, моральних, культурних, психолого-педагогічних та інших умов, що мають вплив на розвиток творчих здібностей дитини дошкільного віку. Технологія розвитку творчих здібностей спрямована на формування фізичних, емоційних і пізнавальних сил дитини; зв'язок пізнання навколишнього світу з його сприйняттям, відчуттям, розумінням, естетичною оцінкою та самовираженням у художній творчості;

- принцип дитиноцентризму (А. Венцель, О. Захаренко, С. Захаренко, В. Кремень та ін.) лежить в основі особистісно орієнтованої освіти дитини, розширенні її можливостей у самореалізації та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття, посилення уваги до її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності. У технології реалізація принципу дитиноцентризму відбувається на основі організації занять на демократичних засадах, опорі на активну позицію дітей, їхню самостійність та ініціативу, визнання цінності дитини як особистості, створення умов для самовираження й розвитку здібностей і творчого потенціалу;

- принцип природовідповідності (М. Драгоманов, Ж. Руссо, Я. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, О. Савченко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Трубайчук, Ф. Фребель, К. Ушинський та ін.) спрямований на пізнання багатогранної природи особистості, особливостей анатомо-фізіологічного розвитку людини з урахуванням її віку і статі. У технології означений принцип реалізується через урахування вікових особливостей дітей дошкільного віку, розвиток природних задатків кожної дитини, забезпечення успішної діяльності в художній творчості;

- принцип поліхудожності (Б. Юсов, Л. Масол та ін.) передбачає розширення й поглиблення змісту навчання та виховання за рахунок впливу різних видів мистецтва, їх взаємодоповнення й взаємозбагачення. У нашій технології поліхудожність закладено в організацію процесу сприйняття художнього твору в контексті різних видів мистецтва, креативне використання зразків мистецтва, виявлення власної творчості педагога й дітей. Технологія передбачає інтегрування різних видів мистецтва, впровадження в дошкільну практику занять із малювання комплексу мистецтв, що дає змогу розширювати асоціативні уявлення дошкільників, розвивати сенсорну, емоційну та інтелектуальну сфери особистості;

- принцип культуровідповідності (А. Дістервег, Л. Михайлова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Флоренський) передбачає нерозривний зв'язок виховання з культурними надбаннями людства і свого народу. У нашій технології принцип визначає відносини між вихованням і розвитком особистості дитини як людини культури, зміст виховання становлять універсальні загальнолюдські й національні цінності, ставлення до дитини будується на сприйняття її як вільної, цілісної особистості, здатної до самовизначення в світі культури і творчої самореалізації;

- принцип системності (І. Блауберг, Л. Занков, В. Кузьмін, Е. Юдін та ін.) має реалізуватись через створення у свідомості дитини образу світу – цілісної багаторівневої системи уявлень про навколишнє середовище, інших людей і саму себе, від педагогічної технології вимагає наявності всіх ознак системи: логіки

процесу, взаємозв'язку його частин, цілісності тощо. Передбачає розвиток у дитини системного мислення, що дає змогу встановлювати зв'язки між різними об'єктами навколишнього світу;

– принцип комплексності (Н. Волкова, В. Ягупов та ін.) передбачає відбір і взаємозв'язок форм і методів роботи, їх усвідомлене використання з метою досягнення запрограмованого результату. Комплексний підхід у технології передбачає використання комплексу мистецтв, комплексу ігрових прийомів, комплексне сприйняття й відтворення образу. Принцип комплексності вимагає враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, а також постійно коригувати виховні впливи залежно від рівня їхнього розвитку.

Висновки. Отже, концептуальні засади технології спрямовані на успішну організацію розвитку в дошкільників емоційно-чуттєвого сприйняття навколишнього світу, формування естетичного ставлення до його об'єктів і забезпечення художньо-творчого самовираження кожної дитини.

Далі представимо її впровадження та результати дослідно-експериментальної роботи.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (2012) // Вихователь-методист дошкільного закладу. – Київ : МЦФЕР, 2012. – 26 с.
2. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – Київ : Вища школа, 2007. – 542 с.
4. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская. – Москва : Учитель, 1999. – 560 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 6 : Научное наследство. – 1984. – 400 с.
6. Захаренко С. Дитиноцентризм – провідна лінія в педагогічній спадщині / О. А. Захаренка // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2013. – № 4. – С. 63–66.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. I. – 1983. – 392 с.
8. Новиков А. Развитие дидактической базы: методы и средства / А. Новиков // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 40–50.

References:

1. Bazovyj komponent doshkil'noyi osvity` (2012). [The basic component of preschool education]. Ky`yiv: MCzFER. 26 s. [in Ukrainian].
2. Beh I. D. (2003) Osoby`stisno-oriyentovany`j pidhid: teorety`ko-tehnologichni zasady` [Personality-oriented approach: theoretical and technological principles]. Ky`yiv: Ly`bid. 280 s. [in Ukrainian].
3. Bogush A. M. (2007) Doshkil`na lingvodndakty`ka : Teoriya i metody`ka navchannya ditej ridnoyi movy` [Preschool linguodandatics: Theory and methods of teaching children of the native language]. Ky`yiv: Vy`sha shkola. 542 s. [in Ukrainian].
4. Bondarevskaya E. V. (1999) Pedagogika: ly`chnost` v gumany`sty`chesky`h teory`yah v` sy`stelah vosp`y`tany`ya [Pedagogy: personality in humanistic theories and education systems]. Moskva: Uchitel. 560 s. [in Russia].
5. Vygotsky`j L. S. (1984) Sobrany`e sochy`neny`j [Collected works: 6 t.]. Moskva: Pedagogika. 400 s. [in Russia].
6. Zaharenko S. (2013) Dy`ty`nocentry`zm – providna liniya v pedagogichnij spadshhy`ni O.A.Zaharenko [Childhood center is the leading line in the pedagogical heritage of O.A. Zaharenko]. Dy`rektor shkoly`, liceyu, gimnaziyi. № 4. S. 63–66. [in Ukrainian].
7. Leont`ev A. N. (1983) Y`zbrannye psy`hology`chesky`e proy`zvedeny`ya : v 2-h t. [Selected psychological works]. Moskva: Pedagogika T. I. 392 s. [in Russia].
8. Novy`kov A. (2007) Razvy`ty`e dy`dakty`cheskoj bazy: metody i` sredstva Shkol`nye tehnology`y`. [Development of the didactic base: methods and means]. № 5. S. 40–50. [in Russia].

Шульга Л. Н. Концептуальные основы технологии развития творческих способностей детей дошкольного возраста на занятиях по рисованию

Статья освещает концептуальные основы технологии развития творческих способностей детей дошкольного возраста на занятиях по рисованию. В статье раскрыты цели, задачи, методологические подходы (синергетический, аксиологический, культурологический, личностно ориентированный, деятельностный, компетентностный, технологический) и принципы технологии (целостности, детоцентризма, природосообразности, полихудожественности, культуросообразности, системности, комплексности). Автор доказывает целесообразность концептуальных положений технологии развития творческих способностей детей дошкольного возраста, которая позволяет влиять на развитие у детей чувственного восприятия мира, формирование эстетически-ценностного отношения к красоте, развитие ассоциативно-образного мышления, воображения, творческих способностей, художественно-творческое самовыражение дошкольников на занятиях по рисованию.

Ключевые слова: концептуальные основы, подходы, принципы, технология, развитие, творческие способности, дошкольники.

Shulga L. N. Conceptual principles of technology for development of creative children of primary age children at tolerances

The article covers the conceptual foundations of the technology of development of creative abilities of preschool children in painting classes, the purpose, tasks, methodological approaches (synergetic, axiological, cultural, personally oriented, activity, competence, technological) and the principles of technology (integrity, child-centrism, natural conformity, polyart, culture of conformity, systematic, complex). The author proves the expediency of the conceptual provisions of the technology of development of creative abilities of preschool children, which allows influencing the development of sensory perception of the world by preschoolers, the formation of aesthetic-value attitude to beauty, the development of associative-thinking thinking, imagination, creative abilities, artistic and creative self-expression of preschoolers.

Key words: conceptual foundations, approaches, principles, technology, development, creative abilities, children of preschool age.

НАШІ АВТОРИ

ДЖАББАРЛІ МАТАНАТ
БЕЗСМЕРТНА
ВІКТОРІЯ ІГОРІВНА
БОГАТОВ
АНДРІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ

БОНДАРЕНКО
ЮЛІЯ АНАТОЛІЙВНА
БОЧЕВАР АЛЛА
ГРИГОРІВНА
ДУБІНІНА НАТАЛІЯ
ВАСИЛІВНА
БУРДЮЖА СОФІЯ
ВОЛОДИМИРІВНА

ВАРАВА ІРИНА
МИКОЛАЇВНА
ВЛАСЕНКО ОЛЬГА
НИКОЛАЄВНА
ГАВРИЛЮК ОЛЬГА
ДМИТРІВНА
ГАРКУША МАРИНА
СЕРГІЙВНА
МИРОНОВА ІРИНА
МИКОЛАЇВНА
ГАРМАШ ОЛЕНА
МИКОЛАЇВНА
ГОРПІНІЧ ТЕТЯНА
ІГОРІВНА

ГРОХОВСЬКА ТЕТЯНА
ВОЛОДИМИРІВНА
ДАВИДЕНКО АЛЛА
ОЛЕКСАНДРІВНА
ДЕНИСЕНКО НАТАЛІЯ
ГРИГОРІВНА
ТАРАДЮК ДАР'Я
ОЛЕКСАНДРІВНА
ДОЛЬНІКОВА
ЛЮБОВ ВАСИЛІВНА
ЖИГЖИТОВА
ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА

ЗАДОРОВНА-КНЯГНИЦЬКА
ЛЕНІНА ВІКТОРІВНА
НЕТРЕБА МАРИНА
МИХАЙЛІВНА
ЗЕЛЕНСЬКА ОЛЕНА
ПІМЕНІВНА

ІВАНІГА ОРИНА
ВАЛЕРІЙВНА
ІВАНЬКОВА НАТАЛІЯ
АНАТОЛІЙВНА
ІГНАТЕНКО СУЗАННА
ОЛЕКСАНДРІВНА

дисертант Університету Одлар Юрду (Азербайджанська Республіка)
аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка bezsmertna_zt@gmail.com
викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» fv.fontan@gmail.com
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського державного університету внутрішніх справ
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Одеської державної академії будівництва та архітектури
аспірант, викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського sofia.burd@gmail.com
аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди varavva.irina@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка wlasolia@gmail.com
аспірант Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України ol.gavryliuk@gmail.com
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри романо-германських мов Національної академії Служби безпеки України mms_2007@ukr.net
старший викладач кафедри романо-германських мов Національної академії Служби безпеки України ira28mironova@ukr.net
аспірант ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» helna1787@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України» tania.horpinich@gmail.com
викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» tetyanavolodymyrivna75@gmail.com
аспірант кафедри англійської філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова alladavid@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права» denisenko@rambler.ru
викладач Луцького педагогічного коледжу; аспірант Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки dasha-sinaya@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» dolnikova_lubov@ukr.net
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського» lnmzh.its@gmail.com
доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету zador_knyag@i.ua
кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету netrebamarinal@gmail.com
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов і культури фахового мовлення Львівського державного університету внутрішніх справ orzelenska@rambler.ru
старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Національного економічного університету імені Семена Кузнеця
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медичної та фармацевтичної інформатики та НТ Запорізького державного медичного університету ivankova@zsmu.zp.ua
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» fv.fontan@gmail.com

ІЛЛЯХОВА МАРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України new_zealand@ukr.net
КОЗЛОВСЬКИЙ ЮРІЙ МИХАЙЛОВИЧ	доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua
КОКНОВА ТЕТЯНА АНАТОЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка koknovatanya@gmail.com
КОНОНОВА МАРИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка meershaum@ukr.net
КОНОПЛЯСТА СВІТЛАНА ЮРІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова svetlana_kon@bigmir.net
СИНІЦЯ АЛІНА ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова alina_starceva@ukr.net
КРЮКОВА ЄЛИЗАВЕТА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» lizascu@ukr.net
КУРЄНKOVA АННА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка ann.kurenkova.91@ukr.net
КУЧЕРЕНКО ГЕННАДІЙ ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського f.v.fontan@gmail.com
ЛАЗАРЄВ МИКОЛА ІВАНОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії Lazarev@uiipa.edu.ua
ЛАЗАРЄВА ТЕТЯНА АНАТОЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри харчових та хімічних технологій Української інженерно-педагогічної академії Lazareva_T.A@ukr.net
ШАПОШНИК АНГЕЛІНА МИКОЛАЇВНА	аспірант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії angelinakudelko@gmail.com
МИКИТЮК СВІТЛАНА ОЛЕГІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільно-правових дисциплін і менеджменту освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди s.mykytyuk@ukr.net
МИХАЙЛЮК НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця mnv_fr@ukr.net
ОВЧАРОВА ЛІДІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Приазовського державного технічного університету lm.ovcharova9@gmail.com
ОНИЩУК СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	методист фізичної культури кафедри суспільно-гуманітарної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської міської ради» onischuksv2016@gmail.com
ПАНОВ СЕРГІЙ ФЕОФАНОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри зарубіжної філології Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського panovsf@ukr.net
ПАНЧЕНКО ОКСАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького oksana-shpundra@ukr.net
ПЕДОРЕНКО НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	перший заступник директора КВНЗ «Бердичівський медичний коледж» Житомирської обласної ради natalochkar83@ukr.net
ПЕРЕДЕРІЙ ОЛЬГА ЛЕОНІДІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» olga.dnepr.1502@gmail.com
ПОДГОРНА ВІКТОРІЯ ВІТАЛІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
ДРОЗДОВА КАТЕРИНА ВАЛЕРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
РАКІТЯНСЬКА ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» ludmilanick777@gmail.com
РЕМЗІ ІРИНА ВЛАДЛЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, Харківська гуманітарно-педагогічна академія
АКСЬОНОВ ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ	старший викладач Харківської гуманітарно-педагогічної академії
РОЇК ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	вчитель початкових класів Спеціалізованої загальноосвітньої школи № 296 м. Києва, здобувач Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини Tanya_Roik@i.ua
СИДОРЧУК ОЛЕНА ВАЛЕРІЇВНА	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» sallasky2009@gmail.com

СТИХУН НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри театральної режисури Рівненського державного гуманітарного університету super.teatr@ukr.net
ТКАЧ МИРОСЛАВА МИРОСЛАВІВНА	аспірант кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету біоресурсів і природокористування України tka40203@ukr.net .
ХАРЧЕНКО АННА ІВАНІВНА	викладач, завідувач учбово-методичного відділу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти harchenko-2@ukr.net
ШАРОВ СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького sharov@mdpu.org.ua
ШЕВЧЕНКО ЮЛІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
ШУЛЬГА ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради lnshulga@ukr.net

OUR AUTHORS

JABBARLI MATANAT
BEZSMERTNA
VIKTORIA IHORIVNA
BOGATOV ANDRIY
OLEKSIYOVYCH

PhD student of Odlar Yurdu University (Republic of Azerbaijan)
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy of Zhytomyr Ivan Franko State University bezsmertna_zt@gmail.com

BONDARENKO
YULIIA ANATOLIIVNA
BOCHEVAR ALLA
HRYHORIVNA
DUBININA NATALIA
VASYLIVNA
BURDIUZHA SOFIIA
VOLODYMYRIVNA

Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sport Sciences of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture, Sports and Rehabilitation of State Establishment «South-Ukrainian National Pedagogical University named after. K. D. Ushinsky» fv.fontan@gmail.com

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of Chair of Special and Inclusive Education of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages of Odessa State University of Internal Affairs

Candidate of Pedagogical Science, Senior lecturer of the Department of Foreign Languages of Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture

Postgraduate Student, Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports Disciplines of South Ukrainian National Pedagogical Ushinsky University sofia.burd@gmail.com

VARAVA IRYNA
MYKOLAJIVNA

Postgraduate Student of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University varavva.irina@gmail.com

VLASENKO OLHA
MYKOLAIVNA

PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Zhytomyr Ivan Franko State University wlasolia@gmail.com

GAVRYLIUK OLGA
DMYTRIVNA

Postgraduate Student of Institute of Information Technologies and Learning Tools Training NAPS of Ukraine ol.gavryliuk@gmail.com

HARKUSHA MARYNA
SERHIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher at the Department of Roman and German languages of National Academy of the Security Service of Ukraine mms_2007@ukr.net

MYRONOVA IRYNA
MYKOLAIVNA

Senior Teacher at the Department of Roman and German languages of National Academy of the Security Service of Ukraine ira28mironova@ukr.net

GARMASH OLENA
MYKOLAIVNA

Postgraduate student of State higher educational institution Donbas State Pedagogical University helna1787@gmail.com

HORPINICH TETIANA
IHORIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Foreign Languages Department of I. Horbachevsky Ternopil State Medical University tania.horpinich@gmail.com

GROCHOWSKA TATIANA
VLADIMIROVNA

Teacher of the Department of Foreign Languages of Lviv Politechnic National University

DAVYDENKO ALLA
OLEKSANDRIVNA

Postgraduate of the Department of English Philology of National Pedagogical Dragomanov University alladavid@ukr.net

DENYSENKO NATALIA
GRYGORIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Rehabilitation of Private Higher Educational Institution «Academy of Recreational Technologies and Law» Natal-denisenko@rambler.ru

TARADIUK DARIA
ALEXANDROVNA

Teacher of Lutsk Pedagogical College; Postgraduate Student of Eastern European National Lesia Ukrainka University dasha-sinaya@ukr.net

DOLNIKOVA LUBOV
VASYLIVNA

Doctor of Pedagogy, Docent of the Faculty of Pedagogy and Social Management, National University «Lvivska Polytechnika» dolnikova_lubov@ukr.net

ZHYGZHYTOVA LIUDMYLA
MYKOLAYIVNA

English Language Teacher, Department of the English Language for Engineering № 2, Faculty of Linguistics of National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» Lmzh.its@gmail.com

ZADOROZHNA-
KNIAHNYTSKA LENINA
VIKTORIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Education of Mariupol State University zador_knyag@i.ua

NETREBA MARYNA
MYKHAILIVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Education of Mariupol State University netrebamarina1@gmail.com

ZELENSKA OLENA
PIMENIVNA

Doctor of Pedagogy, Full Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Culture of Professional Speech, Lviv State University of Internal Affairs opzelenska@rambler.ru

IVANIGA ORYNA
VALERIIVNA

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation of S. Kuznets, National University of Economics

IVANKOVA NATALIA
ANATOLIVNA

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Medical and Pharmaceutical Informatics and NT of Zaporizhzhia State Medical University ivankova@zsmu.zp.ua

IGNATENKO SUZANNA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sport Sciences of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture, Sports and Rehabilitation, State Establishment «South-Ukrainian National Pedagogical University named after. K. D. Ushinsky» fv.fontan@gmail.com
ILLIAKHOVA MARYNA VOLODYMIROVNA	PhD, Associate Professor, Central Institute for Continuing Teachers' Training, University of Educational Management of National Academy of Sciences of Ukraine. new_zealand@ukr.net
KOZLOVSKIY YURIY MYKHAILOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Pedagogics and Social Management Department, Lviv Polytechnic National University yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua
KOKNOVA TETIANA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Romance and German Philology of State University «Luhansk Taras Shevchenko National University» koknovatanya@gmail.com
KONONOVA MARYNA MYKOLAYIVNA	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Special Education and Social Work Department of V. G. Korolenko National Pedagogical University meershaum@ukr.net
KONOPLYASTA SVETLANA YURIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department Speech Therapy and Logopsychology of National Pedagogical Dragomanov University svetlana_kon@bigmir.net
SINITSA ALINA ALEXANDROVNA	Postgraduate Student at the Departments Speech Therapy and Logopsychology of National Pedagogical Dragomanov University alina_starceva@ukr.net
KRUYKOVA YELIZAVETA SERGIIVNA	Associate Professor of Department of English for Engineering № 2 of National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" lizacru@ukr.net
KURIENKOVA ANNA VOLODYMYRIVNA	Post Graduate Student of Department of special and inclusive education of Sumy State Pedagogical University named by A. S. Makarenko ann.kurenkova.91@ukr.net
KUCHERENKO GENNADIY VASILIEVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports Disciplines of South Ukrainian National Pedagogical Ushinsky University f.v.fontan@gmail.com
LAZARIEV MYCOLA IVANOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of Creative Education and intellectual property of Ukrainian Engineering-Pedagogics Academy Lazarev@uipa.edu.ua
LAZARIEVA TETIANA ANATOLIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of Food and Chemical Technology of Ukrainian Engineering-Pedagogics Academy Lazareva_T.A@ukr.net
SHAPOSHNYK ANGELINA MYKOLAIVNA	Postgraduate Student, Department of Creative Education and intellectual property of Ukrainian Engineering-Pedagogics Academy angelinakudelko@gmail.com
MYKYTIUK SVITLANA OLEHIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University s.mykytyuk@ukr.net
MIKHAILUK NATALIA VOLODYMYRIVNA	Senior Lecturer in the Department of Ukrainian Studies and Language Training foreign citizens of Kharkiv National University of Economics the name of Semen Kuznets mnv_fr@ukr.net
OVCHAROVA LIDIYA MYKHAILIVNA	Ph.D. Sciences, Associate Professor, Assistant Professor of sociology and social work of Priazovsky State Technical University lm.ovcharova9@gmail.com
ONISCHUK SVETLANA ALEKSANDROVNA	Methodologist of physical culture Department of Social and Humanitarian Education, Municipal Institution of Higher Education «Odessa Academy of Continuing Education of Odessa City Council» onischuksv2016@gmail.com
PANOV SERHII FEOFANOVICH	Dr., Associate Professor, Associate Professor, Department of Foreign Philology of V. I. Vernadsky Taurida National University panovsf@ukr.net
PANCHENKO OKSANA OLEKSANDRIVNA	Post-graduate student of the department of preschool education, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy oksana-shpundra@ukr.net
PEDORENKO NATALIYA VASYLIVNA	First Deputy Director, Berdychiv Medical College natalochkap83@ukr.net
PEREDERII OLHA LEONIDIVNA	PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Pre-school and Primary Education Department of Dnipro Academy of Continuing Education olga.dnepr.1502@gmail.com
PODGORNA VICTORIA VITALIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports Disciplines, South Ukrainian National Pedagogical Ushinsky University
DROZDOVA KATERYNA VALERIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports Disciplines of South Ukrainian National Pedagogical Ushinsky University
RAKITIANSKA LIUDMYLA MYKOLAIVNA	PhD (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Methodology of Musical Education, Singing and Choral Conducting of Kryvyi Rih State Pedagogical University ludmilanick777@gmail.com
RAMSEY IRINA VLADLENOVNA	Candidate of Pedagogical Science, Senior Lecture, Kharkov Humanitarian Pedagogical Academy
AKSYNOV VLADIMIR VLADIMIROVICH	Senior Teacher, Kharkov Humanitarian Pedagogical Academy

ROYIK TETYANA OLEKSANDRIVNA	Teacher of elementary school of Specialized General School № 296 of Kyiv, Applicant at the graduate school of the Uman Pedagogical University named after Pavlo Tychyna Tanya_Roik@i.ua
SYDORCHUK OLENA VALERIIVNA	Lecturer at the Foreign language Department of Lviv Polytechnic National University sallasky2009@gmail.com
STYKHUN NATALIYA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theater Directing of Rivne State University of Humanities super.teatr@ukr.net
TKACH MYROSLAVA MYROSLAVIVNA	Postgraduate Student of the department of teaching and management of educational institutions, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine tka40203@ukr.net
HARCHENKO ANNA IVANIVNA	Teacher, Head of the educational and methodical department of professional development of pedagogical staff of Zhytomyr regional institute of postgraduate pedagogical education harchenko-2@ukr.net
SHAROV SERHII VOLODYMYROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Ukrainian and foreign literature Department of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University sharov@mdpu.org.ua
SHEVCHENKO YULIYA MYCHAYLOVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of primary education of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
SHULGA LYUDMILA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Communal establishment «Zaporizhzhia regional institute of the postgraduate pedagogic education» lnshulga@ukr.net

ЗМІСТ

<i>Безсмертна В. І.</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	5
<i>Богатов А. О.</i> КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	10
<i>Бочевар А. Г., Дубініна Н. В.</i> ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИШІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ТА ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	14
<i>Бурдюжа С. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЛАВАННЯ З УЧНЯМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ	19
<i>Варава І. М.</i> ПРОБЛЕМА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	22
<i>Власенко О. М.</i> СИСТЕМА ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ.....	27
<i>Гаврилюк О. Д.</i> ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СТАТИСТИКИ: ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	30
<i>Гаркуша М. С., Миронова І. М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	35
<i>Гармаш О. М.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	39
<i>Горпініч Т. І.</i> ТРАДИЦІЇ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В США.....	43
<i>Гроховська Т. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ РИТОРИЧНОЇ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	47
<i>Давиденко А. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ <i>ЛЮБОВ</i> У ПАРЕМІЯХ НІМЕЦЬКОЇ, АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ.....	51
<i>Денисенко Н. Г., Тарадюк Д. О.</i> ФУНКЦІЇ ТЬЮТОРА ЯК ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	55
<i>Jabbarlı Matanat</i> HEYDAR ALIYEV – PROTECTOR OF OUR NATIONAL AND SPIRITUAL VALUES.....	59
<i>Дольнікова Л. В.</i> ЯВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	62
<i>Жигжитова Л. М.</i> СПІЛЬНІ РИСИ ТА ВІДМІННОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ ТА РОМАНО-ГЕРМАНСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЯХ ТА ПРИКАЗКАХ.....	66
<i>Задорожна-Княгницька Л. В., Нетребя М. М.</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	70
<i>Зеленська О. П.</i> НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕЛІНГВІСТИЧНІЙ МАГІСТРАТУРІ.....	75

Іваніга О. В. РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	80
Іванькова Н. А. ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК ЕЛЕМЕНТА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	83
Ігнатенко С. О. ДИТЯЧИЙ ФІТНЕС: ШЛЯХ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАДОВОЛЕННЯМ.....	91
Ілляхова М. В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ.....	95
Козловський Ю. М. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	99
Кокнова Т. А. АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	103
Кононова М. М. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ.....	107
Конопляста С. Ю., Синиця А. О. ДИЗАРТРИЯ У СИСТЕМАТИЦІ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ (СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД).....	111
Крюкова Є. С. ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАЧАМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	117
Куренкова А. В., Бондаренко Ю. А. АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	121
Кучеренко Г. В. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИК ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	125
Лазарєв М. І., Лазарєва Т. А., Шапошник А. М. ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ ХІМІЧНОЇ СИРОВИНИ ДЛЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	129
Микитюк С. О. ЕЛЕМЕНТИ СТОРІТЕЛІНГУ ЯК НАВЧАЛЬНОГО МЕТОДУ У ПОГЛЯДАХ ПЕДАГОГІВ, ГРОМАДСЬКИХ ДІЯЧІВ МИНУЛОГО.....	134
Михайлюк Н. В. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З КЛІЄНТАМИ.....	138
Овчарова Л. М. ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	141
Онищук С. О. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТИЛЮ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	145
Панов С. Ф. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ (НЕМЕЦКОМУ НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО).....	149
Панченко О. О. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	154
Педоренко Н. В. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР.....	157

<i>Передерій О. Л.</i> ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ.....	162
<i>Подгорна В. В., Дроздова К. В.</i> ЗАГАЛЬНОГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ	166
<i>Ракітянська Л. М.</i> ГЕНЕЗИС ТА СУТНІСНИЙ ЗМІСТ КОНЦЕПТУ “ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ”.....	170
<i>Ремзі І. В., Аксьонов В. В.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ВОЛЕЙБОЛУ.....	174
<i>Роїк Т. О.</i> МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	179
<i>Сидорчук О. В.</i> ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	183
<i>Стихун Н. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ.....	187
<i>Ткач М. М.</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ УПРОДОВЖ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	191
<i>Харченко Г. І.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	196
<i>Шаров С. В.</i> ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ І СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	200
<i>Шевченко Ю. М.</i> СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УДОСКОНАЛЕННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	204
<i>Шульга Л. М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МАЛЮВАННЯ.....	209

СОДЕРЖАНИЕ

Бессмертная В. И. Нормативно-правовое обеспечение неформального образования в Украине.....	5
Богатов А. А. Компоненты готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих учителей физической культуры.....	10
Бочевар А. Г., Дубинина Н. В. Формирование позитивной мотивации студентов неязыковых вузов к применению информационно-коммуникационных технологий в учебной и профессиональной среде.....	14
Бурдюжа С. В. Использование игрового метода на занятиях плаванием с учениками специальной медицинской группы.....	19
Варава И. Н. Проблема академической добротности в современной общественно-образовательной среде.....	22
Власенко О. Н. Система гражданских ценностей старшеклассников: констатирующий эксперимент.....	27
Гаврилюк О. Д. Использование облачно ориентированных технологий обучения для формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров статистики: понятийно-терминологический аппарат исследования.....	30
Гаркуша М. С., Миронова И. Н. Организация самостоятельной работы будущих специалистов сектора безопасности Украины в процессе изучения иностранного языка профессиональной направленности.....	35
Гармаш Е. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков как педагогическая проблема.....	39
Горпинич Т. И. Традиции управления системой медицинского образования в США.....	43
Гроховская Т. В. Особенности применения украинской риторической лексики на занятиях по украинскому языку как иностранному.....	47
Давиденко А. А. Особенности репрезентации концепта <i>ЛЮБОВЬ</i> в поговорках немецкого, английского и украинского языков.....	51
Денисенко Н. Г., Тарадюк Д. А. Функции тьютора как педагога в системе профессионального образования.....	55
Джаббарлы Матанат. Гейдар Алиев – защитник наших национальных и духовных ценностей.....	59
Дольникова Л. В. Явление педагогического насилия в высших учебных заведениях.....	62
Жигжитова Л. Н. Общие и отличительные черты украинских и романо-германских пословиц и поговорок.....	66
Задорожная-Княгиницкая Л. В., Нетреба М. М. Научные подходы к профессиональной подготовке педагогов для Новой украинской школы.....	70
Зеленская Е. П. Обучение иностранной диалогической речи соискателей высшего образования в лингвистической магистратуре.....	75
Иванига А. В. Развитие устной речи у студентов неязыковых факультетов на занятиях по английскому языку.....	80
Иванькова Н. А. Формирование содержания информационно-коммуникационной компетентности будущих врачей как элемента их профессиональной подготовки.....	83
Игнатенко С. А. Детский фитнес: путь к здоровому образу жизни с удовольствием.....	91
Ильяхова М. В. Теоретико-методологический аспект формирования креативной модели образования.....	95
Козловский Ю. М. Формирование педагогической компетентности научно-педагогических сотрудников высших учебных заведений непедагогического профиля.....	99
Кокнова Т. А. Анализ зарубежного опыта формирования лингвометодической компетентности будущих преподавателей иностранных языков.....	103
Кононова М. М. Формирование профессиональных качеств будущих дефектологов в процессе активного социально-психологического познания.....	107
Коноплястая С. Ю., Синица А. А. Дизартрия в систематике речевых нарушений (современный взгляд).....	111
Крюкова Е. С., Бондаренко Ю. А. Особенности внедрения инновационных технологий преподавателями высших учебных заведений.....	117

Куренкова А. В., Бондаренко Ю. А. Анализ практики формирования социальной компетентности у детей с интеллектуальными нарушениями в учреждениях дошкольного образования.....	121
Кучеренко Г. В. Использование методик дыхательной гимнастики в общеобразовательной школе.....	125
Лазарев Н. И., Лазарева Т.А., Шапошник А. Н. Формирование содержания понятия химического сырья при обучении студентов технических специальностей.....	129
Микитюк С. О. Элементы сторителлинга как учебного метода во взглядах педагогов, общественных деятелей прошлого.....	134
Михайлюк Н. В. Особенности подготовки будущих специалистов банковского дела к профессиональному взаимодействию с клиентами.....	138
Овчарова Л. М. Волонтерская деятельность как фактор формирования социальной активности студентов.....	141
Онищук С. А. Формирование профессионального стиля учителя физической культуры в образовательном процессе.....	145
Панов С. Ф. Особенности обучения второму иностранному языку для технических переводчиков (немецкому на базе английского).....	149
Панченко О. О. Использование интерактивных приемов обучения при организации исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.....	154
Педоренко Н. В. Инновационные педагогические технологии в подготовке будущих медицинских сестер	157
Передерий О. Л. Средства формирования творческих способностей детей дошкольного возраста в свете современных образовательных реформ.....	162
Подгорная В. В., Дроздова К. В. Общегуманистический подход к подготовке специалистов в области физической культуры и спорта.....	166
Ракитянская Л. Н. Генезис и сущностное содержание концепта “эмоциональный интеллект”.....	170
Ремзи И. В., Аксенов В. В. Оптимизация процесса физического воспитания студентов средствами волейбола.....	174
Роик Т. А. Модель воспитания культуры родственных отношений у младших школьников.....	179
Сидорчук Е. В. Потенциал интегрированного обучения иностранного языка как фактора формирования имиджа работников социальной сферы.....	183
Стыхун Н. В. Использование средств театрального искусства в развитии профессионального мастерства учителей советского периода.....	187
Ткач М. М. Проблема развития креативности студентов в течение профессиональной подготовки.....	191
Харченко А. И. Теоретические основы подготовки учителей образовательных учреждений к формированию коммуникативной компетентности учащихся.....	196
Шаров С. В. Дефинитивный анализ и сущность социальной компетентности.....	200
Шевченко Ю. М. Системный подход в усовершенствовании готовности будущих учителей к духовно-нравственному развитию младших школьников.....	204
Шульга Л. Н. Концептуальные основы технологии развития творческих способностей детей дошкольного возраста на занятиях по рисованию.....	209

CONTENTS

Bezsmertna V. I. Legal support implementation of non-formal education in Ukraine.....	5
Bogatov A. O. Readiness components to health-saving activity of future teachers of physical culture.....	10
Bochevar A. G., Dubinina N. V. Developing of extralinguistic university students' positive motivation to apply information and communication technologies in educational and professional environment.....	14
Burdiuzha S. V. The use of the game method at feedings from the special medical group studies.....	19
Varava I. M. The problem of academic honesty in the modern social and educational environment.....	22
Vlasenko O. M. The system of students' civic values: construction experiment.....	27
Gavryliuk O. D. Use of cloud-oriented learning technologies for the formation of professional competencies of future bachelors of statistics: the conceptual and terminological apparatus of the study.....	30
Harkusha M. S., Myronova I. M. Organization of the future security sector of Ukraine specialists' individual work in the process of their professional foreign language studying.....	35
Garmash O. M. Professional preparation of the future teachers for foreign languages as a pedagogical problem.....	39
Horpinich T. I. Traditions of the management of the system of medical education in the USA.....	43
Grokhovska T. V. The peculiarities of use of the Ukrainian rhetorical terminology while teaching Ukrainian as a foreign language.....	47
Davidenko A. O. Peculiarities of representation concept <i>LOVE</i> in notions of German, English and Ukrainian languages.....	51
Denysenko N. G., Taradiuk D. A. Functions of the tutor as a teacher in the system of professional education.....	55
Jabbarlı Matanat. Heydar Aliyev – protector of our national and spiritual values.....	59
Dolnikova L. V. The phenomenon of pedagogical harassment in higher education institutions.....	62
Zhygzyhtova L. M. Common and distinctive features of Ukrainian and Romanic-Germanic proverbs and sayings.....	66
Zadorozhna-Knyagnitska L. V., Netroba M. M. Scientific approaches to the professional training of teachers for the New Ukrainian school.....	70
Zelenska O. P. Teaching foreign language dialogical speech to the students taking the non-linguistic master's course.....	75
Ivaniga O. V. Oral speech development during the English classes with students of non-linguistic departments	80
Ivankova N. A. Development of the content of information-communicative competence of future doctors as a part of professional training	83
Ignatenko S. A. Children's fitness: the path to a healthy lifestyle with pleasure.....	91
Illiakhova M. V. Theoretical and methodological aspect of the formation of a creative model of education.....	95
Kozlovskiy Yu. M. Forming of pedagogical competence of teacher in university of non-pedagogical profile.....	99
Koknova T. A. Analysis of foreign experience of development of linguistic-and-methodological competence of future foreign language teachers.....	103
Kononova M. M. Forming of professional quality of future speech pathologists in the process of active social-psychological cognition.....	107
Konoplyasta S. Yu., Sinita A. A. Dysarthria in the systematics of speech disorders (modern look).....	111
Krutykova Ye. S. Peculiarities of innovative pedagogical technologies' application within the higher school system.....	117

Kurienkova A. V., Bondarenko Yu. A. Analysis of the practice of forming social competence in children with intellectual disabilities in preschool education institution.....	121
Kucherenko G. V. Use of the respiratory gymnastics method in a general school.....	125
Lazariev M. I., Lazarieva T. A., Shaposhnyk A. M. Formation of the content of the concept of chemical raw materials for training students of technical specialties.....	129
Mykytiuk S. O. Elements of Storytelling as a teaching method in the views of teachers, public figures of the past.....	134
Mikhailuk N. V. Features of preparation of future specialists of banking business to personal interaction with clients.....	138
Ovcharova L. M. Volunteer activity as a factor of formation of social activity of students.....	141
Onischuk S. A. Formation of professional style of a teacher of physical culture the educational process.....	145
Panov S. F. Features of teaching a second foreign language for technical translators (German based on English).....	149
Panchenko O. O. The use of interactive teaching methods in the organization of research activities of children of preschool age.....	154
Pedorenko N. Innovative pedagogical technologies in preparing future medical sisters.....	157
Perederii O. L. Means for developing of preschool children creative abilities in the light of modern educational reforms.....	162
Podhorna V. V., Drozdova K. V. General humanistic approach to the training of specialists in the field of physical culture and sports.....	166
Rakityanska L. M. Genesis and the essential meaning of the concept “emotional intelligence”.....	170
Ramsey I. V., Aksyonov V. V. Optimization of the process of physical education of students by means of volleyball.....	174
Royik T. O. Model for raising the culture of family relationships among junior pupils.....	179
Sydorchuk O. V. The potential of integrated foreign language learning as a factor creating the image of social workers.....	183
Stykhun N. V. The use of theatrical art means in the development of professional skills of teachers of the Soviet period.....	187
Tkach M. M. Problem of developments of creativity of students creativity during vocational training.....	191
Harchenko A. I. Theoretical bases of school teachers’ training in forming of pupils’ communicative competence.....	196
Sharov S. V. Definitional analysis and the essence of social competence.....	200
Shevchenko Yu. M. Systematic approach to the enhancement of future teachers’ readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren.....	204
Shulga L. N. Conceptual principles of technology for development of creative children of primary age children at tolerances.....	209

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 66

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Відповідальний секретар – Л. А. Куліш

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Ю. С. Семенченко

Підписано до друку 06.03.2019.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 26,51. Обл.-вид. арк. 29,67.

Замов. № 0319/51. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.

Телефон +38 (0552) 39-95-80

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 66

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. P. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – L. L. Makarenko

Executive secretary of series – L. A. Kulish

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – Yu. S. Semchenko

Signed for publication 06.03.2019.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 26,51. Published sheets. 29,67.

Order No. 0319/51. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”

73021, Kherson, Parovozna str., 46a, office 105.

Phone +38 (0552) 39-95-80

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 6424 dated October 04, 2018