

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 68

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 № 11 від 18 квітня 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. Слабко – 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 68 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – 250 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 68

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 11 dated April 18, 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 68 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2019. – 250 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

INNOVATIONS IN CURRICULUM

The article notes that since schools exist, planned innovations or reforms are used as a tool to destroy traditional school experiences and, thus, are designed to adapt to changing living conditions. Curriculum perspectives for the implementation of planned innovations are the best example. These implementation measures are not always successful, they are the usual counterbalance to the experiments in this area. Experience shows that if reforms provide a chance, many components will appear objectively. For example, defining only new materials or curricula is insufficient. Other methodologies, other organizational aspects and didactic key ideas should also be included.

It is noted that other aspects of this process are how to clarify and formulate the objectives of the curriculum, reflect the advantages and prerequisites and describe it from the perspective of teachers. In this regard, the content and practical design of the curriculum greatly helps teachers to accelerate students' understanding of specific instructions and examples and eliminate their anxiety.

Innovation is most effective and achievable when involved in the process of developing thinking and personal influence with participation. Various activities, including intermediate sessions, school conferences, online surveys, should be strengthened and shared during general development. The purpose of these activities is to train teachers in overcoming the effect of primacy, providing them with the necessary information about the current state of development and integrating them into the process of general educational development.

It is also noted that an equally balanced system of training can interfere with the positive effects of external factors and the solution of intra-organizational problems. Weakening change processes lead to dissatisfaction with the school students' learning, and certain situations or events are no longer considered tolerable or helpful. These mental states or their consequences (for example, failure of students, lack of education, parental care) can lead to changes in the educational process.

Dynamic development should be so intense that other teachers should be involved in the innovative learning process, as they can innovate in their personal experience. At the same time, the school administration must support proactive staff on a mandatory basis.

Finally, there are some difficulties that arise as a result of the didactic thinking of teachers, while self-justified habits are influenced and strongly influenced, and gradually change. In view of all this, it can be concluded that innovations are assigned to long-term time horizons, developed with long-term tolerance, considerable support, inspiration and examples of new didactic thinking.

Key words: innovation, school, educational institution, education plan, teachers, innovative projects.

(статтю подано мовою оригіналу)

Since the existence of schools, planned innovations or reforms are used as a tool for breaking the school experience, and are thus intended to take into account changing living conditions. Curriculum plans for implementation of planned innovation are the best example. These implementation measures are not always successful, they are just the balance of experiences in this area. Fyla has shown that if reforms are given a chance, many things need to emerge together. For example, if only new materials or curricula are assigned, this is not enough. Other methodologies, other organizational dimensions, and didactic key ideas should be included in this. Actually, innovation takes place in a very long way. However, when viewed by the body, the mix of scientific intelligence and the content of specific curriculum content is a long process.

Mine goal article. To consider some of the positive details of innovative curricula most widely used in the educational process in the modern period. Show that to use the curriculum successfully, you need not only the smallest details, but also an underscore of the main goal and wide areas of coverage of the topic.

Earlier in the early 1990s, some of the lesson plans were out of date.

“In addition to organizational development, the lesson is the true cause of education, upbringing and education, yet the goal is to further improve the school's development, namely the rise of school achievements and qualities” (Schrats 1995, 269).

Previous studies have already revealed that innovations in the lesson plan are conditional on lessons.

It has become clear that the innovations in the school's daily life can never be a major coup because the existing norms and practices are endangered and this leads to a harsh criticism of what has been so far. In any case, the content of the clear edged innovation should be known, and it can separate only one part responsible for it. Most school pedagogical reforms are very ideal and innovation that promotes optimal projects frustrate teachers and therefore have a terrifying and motivating impact.

Another aspect is how to clarify and formulate the curriculum objectives, reflect the benefits and background, and describe it in terms of teachers. This is a very positive impact when it comes to lightening and freezing for teachers. In this regard, the content and practical layout of the curriculum are very helpful in accelerating the meaning of specific guidelines and examples and eliminating fear. Also, limitation of one-on-one requirements may, on the one hand, eliminate suggestions and suggestions on the one hand and, on the other hand, eliminate misunderstandings and uncertainties.

However, the curriculum should clarify for its own formation: Guidance lines and curricula are most appropriate at the time, not just the smallest dimensions for it, but also the main objectives and broad areas of the theme that are

clearly outlined. Not only the abundance of material but also the pressure on the instructor is restricted to them, and the feeling of confidence in their work is usually limited, and in general they should be given the opportunity and conditions to go to their own creative and relevant pupils.

Innovations are the most effective and achievable when the understanding of the development process and the personal impact of participation are involved. Various activities, including sessions, point-of-view, intra-school conferences and improvements, internet surveys should be intensified and exchanged during common development. The purpose of these events is to educate teachers in the first time of the renewal period, to provide information about the current state of development and integrate them into the development process.

If the relevant subjects are “transported” and, to be more apparent, there is more chance of renewal in daily school life.

If he believes that teachers are taken seriously and confidence grows, then the subject is replaced by both, and both conditions make it easier for adopting pedagogical and other innovations and finally identifying them. Innovative projects in the curriculum remain unclear and incomprehensible unless they are professionally crafted, codified, or operated. They are also featured in a specially-expanded work project. Here you also need to refer to the impulses referring to the subjects, and then show the next development path, which is important step by step. At the same time, pedagogical innovation requires a time-lapse of chance; Heinz has distinguished a few moments: the most difficult moments of innovation and the favorable moments of adopting new pedagogical ideas, such as the fact that schools are already thinking about their respective directions.

Holtappels speaks of the “paradigm that refers to the weight” in relation to the “correct time” change.

An equally weighted system of a school can interfere with external factors and internal organizational problems. Crashing for change results in dissatisfaction with the work of school members, and certain situations or events are no longer considered as tolerable or useful. These mental states or their impacts (eg, students’ failure, stupidity, depressed parental support) can lead to a change in demand, which can lead to “equal weight (ie the quality of the school that has agreed). From the overlapping analysis of factors that hinder the innovation process, we can talk about the development of a new direction in the re-creation of weight” (Holtappels 1995, p. 38).

School structure and innovations

Innovations are a crucial step to encourage, advance, and support accelerated innovation. The pedagogical-organizational, self-renewal capabilities of any school, especially the teaching staff, depend on the innovation potential, the development of school-based identity, and above all, the pedagogical management of the school leadership.

School administration

One of the important signs of ordinary understanding of organizations is the independence of personality and the relevance of the instructions in the bureaucracy model. Here, service tips lead to succession of innovations; school change is implemented by managing the application, for example: a new key line for a subject. The efficiency of the innovations implemented is justified in rational-practice strategies, hence the reasons for innovation are intelligent and forward-looking.

Management and Rational-Practice Strategies have certain limitations in school innovation, and often they need to be settled by dividing innovations into their own values, motives, and skills, skills, abilities and spatial areas. If school leadership plays a decisive, impetuous role at this time, innovations have only one chance at school. One of these is the fact that innovations are concentrated in psychological support, with confidence and sincerity of teachers by the encouragement, admonition and respect of the school leadership. On the other hand, it is important to understand that managers, as well as ideas, impulses, and also accelerate the development of the demand, should pay attention to the development of these innovations through the board. It is of paramount importance to adopt and develop the collective powers and their acceptance by the colleagues and their own personal experiences. Dynamic development at this time should be so intense that other teachers should also involve themselves in attending, because they can innovate in their personal experience. At the same time, there is a commitment to the school administration to support the recruiting and recruiting staff who are looking for new initiatives.

The most consistent goal of management is to create a comprehensive learning culture at school. This allows the instructors to make new experiments, to live up to the new perspectives in the lesson, to get acquainted with alternative methods, and thus achieve consistent and best understanding of innovation. Nevertheless, the establishment of a complex school-based infrastructure for co-operation and communication is a prerequisite, which accelerates problem-solving. Not just the way of co-operation and learning of the culture of learning, it is often necessary to lay the foundations of information in many cases. The so-called conditions are based on the development of general positive innovation climate by the school and its leadership (school-based mobilization, communication and co-operation), and the spread of innovations in school is largely dependent on school morale, norms and culture in the board, and spirit of the organization. If you are talking about “Errors in the culture”, tolerance in the board plays a crucial role and allows them to talk about personal problems without damaging their authority.

Parents

Finally, in this acquired innovation process, parents also have their own share. Only then can it be that if parents and children under the supervision of the school are informed about innovation, they should go forward with frequent work with their parents. The main purpose of all of these activities is that you need to better communicate school work to parents, to facilitate a pedagogical dialogue, and to strengthen the impact of parental involvement in their school work.

Innovations and teachers

The curriculum depends on the role that teachers in the learning process play in the overall implementation process. The new pedagogical lesson is being developed by newer skills development and new experiences in the learning process of time intensity. The goal here is to alter the placement of examples of substantive operations that have been practiced so far. Traditional training for changes often has problems. To make the innovations more effective in the school life, it is essential that teachers have sufficient time to study, such as training and testing in everyday practice, and that will give them a sense of freshness. If these factors are taken into consideration, it is advisable to spread the experience to teachers. If all this happens with the help of colleagues, it is very important because the information obtained by the board is as important as communication in the same situation.

Conclusions. Even if the aforementioned favorable conditions are met, the condition of innovations in general is not so easy in such schools. Heinh said: There are many progressive, but some of the weakening effects of stable development. For example, such innovative developments are under pressure, and maybe even an inattention causes mistakes. If closer parts of the school system are increasingly important, traditional basic pedagogical ideas are important. Cuttings in the source of the assistive means also slow down the development and limit motivation. Finally, there are some difficulties that arise as a result of the didactic thinking of teachers, while self-justifiable habits are exposed and strongly influenced and gradually change. In view of all this, it can be concluded that innovations are assigned to long-term time horizons, being developed with long-term tolerance, considerable support and tolerance, inspiration and examples of new didactic thinking. These conditions are now being channeled to the development of a positive climate of innovation by the school and its leadership, and the spread of innovations in school is largely dependent on the school morale, the norms and culture of the board, and the spirit of the organization.

References:

1. ISB(2005 a): Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards, S. 30.
2. Die Anforderungszufügen für die Zielklasse Wissen waren.
3. Tillmann K. J. Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrer, 1997.
4. Schlegel P. S. Zur Situation der empirischen Lehrplanforschung, 2003. S. 41.
5. BMBF, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003. S. 36.
6. Der Lehrplan der ehemaligen DDR, Vollstädt, 1995. S. 17–42.
7. Heinisch T. Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule, 1994. S. 10.

Атакишів Ельвін Мюбаріз огли. Інновації в навчальній програмі.

Наголошується, що оскільки школи існують, заплановані інновації або реформи використовуються як інструмент для руйнування традиційного шкільного досвіду і, таким чином, призначені для адаптації в мінливих умовах життя. Перспективи навчальних планів для реалізації запланованих інновацій є найкращим прикладом. Ці заходи з реалізації не завжди успішні, вони є звичайною протипагою дослідів у цій галузі. Досвід показує, що якщо реформам надати шанс, то багато складових компонентів з'являться об'єктивно. Наприклад, визначення тільки нових матеріалів або навчальних планів є недостатнім. Сюди мають бути включені також інші методології, інші організаційні аспекти та дидактичні ключові ідеї.

Зазначається, що інші аспекти в цьому процесі полягають в уточненні та формулюванні цілей навчальної програми, відтворенні переваг і передумов, а також описі з позиції вчителів. У зв'язку із цим зміст і практичне оформлення навчального плану дуже допомагає вчителям прискорити осмислення учнями конкретних вказівок і прикладів та усунути їх тривожність.

Інновації є найбільш ефективними й досяжними, коли учні залучені в процес розроблення розуміння. Різні види діяльності, у тому числі проміжні сесії, внутрішньошкільні конференції, інтернет-опитування, повинні бути посилені та проводитися в ході загального розвитку. Метою цих заходів є навчання вчителів подолання ефекту первинності, надання їм необхідної інформації про поточний стан розвитку та інтеграція їх у процес загального освітнього розвитку.

Так само зазначається, що однаковою мірою збалансована система навчання може завважати позитивним впливам зовнішніх факторів і вирішенню внутрішньоорганізаційних проблем. Ослаблення процесів зміни призводить до незадоволеності навчанням учнів школи, і певні ситуації або події більше не вважаються терпимими або корисними. Ці психічні стани або їх наслідки (наприклад, невдача учнів, ненавчених, батьківська опіка) можуть привести до зміни освітнього процесу.

Динамічний розвиток має бути настільки інтенсивним, що й інші вчителі мають бути залучені в інноваційний процес навчання, бо вони можуть вводити нововведення в свій особистий досвід. Водночас адміністрація школи має надавати підтримку ініціативному персоналу в обов'язковому порядку.

Зрештою, є деякі труднощі, які виникають у результаті дидактичного мислення вчителів, у той час як самовиправдані звички піддаються сильному впливу і поступово змінюються. Зважаючи на все це, можна зробити висновок, що інновації присвоюються довгостроковим часовим горизонтам, які розробляються з довгостроковою терпимістю, значною підтримкою, натхненням і прикладами нового дидактичного мислення.

Ключові слова: інновація, школа, навчальний заклад, навчальний план, вчитель, інноваційні проекти.

Атакишиев Эльвин Мюбариз оглы. Инновации в учебной программе.

Отмечается, что поскольку школы существуют, запланированные инновации или реформы используются в качестве инструмента для разрушения традиционного школьного опыта и, таким образом, предназначены для адаптации в меняющихся условиях жизни. Перспективы учебных планов для реализации запланированных инноваций являются

лучшим примером. Эти меры по реализации не всегда успешны, они являются обычным противовесом опытов в этой области. Опыт показывает, что если реформам предоставить шанс, то многие составляющие компоненты появятся объективно. Например, определение только новых материалов или учебных планов является недостаточным. Сюда должны быть включены также другие методологии, другие организационные аспекты и дидактические ключевые идеи.

Отмечается, что другие аспекты в этом процессе заключаются в том, как уточнить и сформулировать цели учебной программы, отразить преимущества и предпосылки и описать ее с позиции учителей. В связи с этим содержание и практическое оформление учебного плана очень помогают учителям ускорить осмысления учащимся конкретных указаний и примеров и устранить их тревожность.

Инновации являются наиболее эффективными и достижимыми, когда учащиеся вовлечены в процесс разработки осмысления. Различные виды деятельности, в том числе промежуточные сессии, внутришкольные конференции, интернет-опросы, должны быть усилены и проводиться в ходе общего развития. Целью этих мероприятий является обучение учителей преодолению эффекта первичности, предоставление им необходимой информации о текущем состоянии развития и интеграция их в процесс общего образовательного развития.

Также отмечается, что в равной степени сбалансированная система обучения может мешать положительным воздействиям внешних факторов и решению внутриорганизационных проблем. Ослабление процессов изменения приводит к неудовлетворенности учебной работой учеников школы, и определенные ситуации или события больше не считаются терпимыми или полезными. Эти психические состояния или их последствия (например, неудача учащихся, необученных, родительская опека) могут привести к изменению образовательного процесса.

Динамическое развитие должно быть настолько интенсивным, что и другие учителя должны быть вовлечены в инновационный процесс обучения, так как они могут вводить новшества в свой личный опыт. В то же время администрация школы должна оказывать поддержку инициативному персоналу в обязательном порядке.

Наконец, есть некоторые трудности, которые возникают в результате дидактического мышления учителей, в то время как самооправданные привычки подвергаются воздействию и сильному влиянию и постепенно изменяются. Ввиду всего этого можно сделать вывод, что инновации присваиваются долгосрочным временным горизонтам, разрабатываемым с долгосрочной терпимостью, значительной поддержкой, вдохновением и примерами нового дидактического мышления.

Ключевые слова: инновация, школа, учебное заведение, учебный план, учителя, инновационные проекты.

УДК 373.3.091.64:305 (045)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.2>

Байдюк Н. В., Здір Д. Р.

ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПЕРШОГО КЛАСУ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ”

Розкрито методика та результати гендерного аналізу підручників для першого класу з інтегрованого курсу “Я досліджую світ”. У процесі аналізу враховано: кількісну диспропорцію представлення осіб обох статей, зображення чоловіків /жінок переважно в стереотипних гендерних ролях, сегрегацію і поляризацію за ознакою статі, перевагу загальнолюдських цінностей виключно через образ чоловіка, використання гендерно чутливої мови, наявність /відсутність сексизму. Здійснений аналіз дав можливість встановити у досліджуваних підручниках наявність гендерних стереотипів, що мають негативний вплив на соціалізацію дітей, їх професійну та особистісну самореалізацію в майбутньому. Основними рекомендаціями щодо покращення змісту підручників є: усунення диспропорції представленості обох статей, зміна стереотипних зображень нестереотипними, приділення повноцінної уваги ролі жінок у суспільному житті.

Ключові слова: антидискримінаційна експертиза підручників, гендерний аналіз, підручники для початкової школи, гендерна дискримінація, гендерна соціалізація, гендерний стереотип.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, серед ключових компетентностей випускника Нової української школи – громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини. Тому серед важливих завдань реформування системи освіти – виховати особистість, яка усвідомлює рівні права і можливості, поважає індивідуальні особливості інших осіб, уміє діяти в конфліктних ситуаціях, пов’язаних із різними проявами дискримінації.

З метою відповідності підручників для 1 класу чинному законодавству та недопущення проявів дискримінації, Міністерством освіти і науки України запроваджено конкурсний відбір проектів підручників для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти (наказ МОН від 02.04.2018 р. № 310). Зокрема, антидискримінаційна експертиза – це аналіз оригінал-макетів підручників стосовно наявності в текстових та позатекстових матеріалах проявів дискримінації за захищеними ознаками (раса, колір шкіри, політичні, релігійні чи інші переконання, стать, вік, інвалідність, етнічне та соціальне походження, мова тощо) у формі стереотипів, ксенофобії, ейджизму, андро- та етноцентризму, сексизму та надання рекомендацій щодо їх усунення.

Таким чином, одним зі складників антидискримінаційної експертизи є гендерний аналіз – процес оцінки різного впливу, спричиненого змістом підручників на учнів та учениць. Завдання гендерного аналізу – розкрити наслідки проявів гендерного дисбалансу, стереотипізації, примусової гендерної сегрегації, андроцентризму, сексизму для обох статей та виробити рекомендації щодо удосконалення змісту підручників з метою запобігання негативному впливу на гендерну соціалізацію учнів та гендерні взаємини в суспільстві загалом.

Доцільність гендерного аналізу підручників обґрунтовано в наказі Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України “Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту” від 10.09.2009 р. № 839 та в проєкті Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти “Освіта: гендерний вимір – 2021”.

Інтегрований курс “Я досліджую світ” належить до предметів, що забезпечують розуміння оточуючої дійсності, тому підручник із цього предмету має винятково важливе значення у формуванні особистості дитини. Оскільки дійовими особами текстів, вправ, ілюстрацій та інших змістовних компонентів виступають люди або антропоморфні персонажі, учні та учениці сприймають ці образи й за їхньою допомогою формують уявлення про гендерні ролі та гендерні взаємини.

Проблеми шкільної освіти з урахуванням гендерного складника висвітлено у працях Т. Дороніної, В. Кравця, О. Луценко, О. Петренко, Л. Столярчук та ін. Методику гендерного аналізу підручників активно розробляють О. Малахова, О. Марущенко, Т. Дрожжина тощо. Гендерний аналіз шкільних програм, підручників, посібників та методичної літератури здійснено Т. Барчуною, Г. Буткалюк, Л. Ващенко, Т. Говорун, Г. Жирською, О. Кікінежді, Л. Яценко та ін. Гендерний аналіз підручників саме для початкової школи здійснено Н. Павлушенко, А. Приходько, С. Тафінцева, А. Шевченко та ін.

Однак проблема гендерного аналізу підручників з інтегрованого курсу “Я досліджую світ”, що, без сумніву, має значний вплив на формування уявлень дитини про оточуючий світ та взаємини в соціумі, не знайшла свого відображення в роботах дослідників.

Мета статті – опис методики та представлення результатів гендерного аналізу підручників для 1 класу з інтегрованого курсу “Я досліджую світ”.

Методи та критерії гендерного аналізу навчальної та дитячої літератури, серед яких виділення головних та другорядних дійових осіб, формування уявлень про поділ праці, характеристика діячів науки та культури тощо, розроблено О. Кінеджи, Т. Дороніною та О. Білою. Гендерний аналіз підручників для початкової школи представлений Н. Павлушенко, засвідчив, що молодші школярі майже не отримують інформації щодо рівноправності статей, а підґрунтям для збереження на сторінках підручників для початкової школи гендерних стереотипів є наявність андроцентризму подачі інформації. Аналогічний висновок знаходимо у А. Шевченко про ієрархію суспільних уявлень про фемінне та маскулінне, присутність у підручниках сексизму стосовно жінок [5]. Елементи гендерного аналізу підручників для початкової школи представлено у А. Приходько, зокрема, дослідниця пропонує приклади трансформації гендерних стереотипів [4, с. 42].

В основу методики пропонованого дослідження покладено загальний алгоритм гендерного аналізу підручників: обрахунок кількості зображень жінок/дівчат, чоловіків/хлопців, антропоморфних персонажів чоловічої/жіночої статі на ілюстраціях; аналіз якісного та змістовного наповнення: які особистісні риси, соціальні ролі, види діяльності, моделі поведінки притаманні жіночим і чоловічим персонажам, які фігурують у текстах, зображені на ілюстраціях; пошук прикладів навмисної гендерної сегрегації осіб обох статей, зображенні їх і просторово окремо, і як протилежностей, що штучно протиставляються одна одній та начебто не мають між собою нічого спільного; аналіз ілюстрацій, що супроводжують настанови щодо здорового способу життя, розпорядку дня, правил поведінки, життєвих цінностей тощо; приклади використання фемінітивів, одночасно паралельних форм і жіночого, і чоловічого роду, збірних іменників та описових конструкцій; прояви мовного андроцентризму та мовного сексизму в тексті підручників [1; 2].

З-поміж п'яти підручників, що належать до переліку підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти, які можуть друкуватися за кошти державного бюджету, обрано такі: “Я досліджую світ” підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) (авт. Гільберг Т., Тарнавська С., Гнатюк О., Павич Н.); “Я досліджую світ” підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) (авт. Бібік Н., Бондарчук Г.); “Я досліджую світ” підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) (авт. Большакова І., Пристінська М.); “Я досліджую світ” підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) (авт. Грущинська І., Хитра З., Дробязко І.).

Обрані навчальні книги містять достатню кількість ілюстративного матеріалу, текстів, героями ілюстрацій та тексту є жінки/дівчатка, чоловіки/хлопчики, антропоморфні істоти різної статі, що дозволило якісно здійснити гендерний аналіз навчальних книг.

Гендерний аналіз підручників з інтегрованого курсу “Я досліджую світ” здійснено методом контент-аналізу, одиницями аналізу визначено як текстові елементи, так і позатекстовий матеріал, зокрема ілюстрації. Здійснено як кількісне порівняння візуальних образів (частота появи жіночих та чоловічих образів), результатом чого стало загальне співвідношення статей, так і якісний аналіз характеристики чоловічих і жіночих образів як гендерних типів. Зокрема, вивчено статуси персонажів, ураховано сучасні тенденції розвитку суспільства, тенденцію зменшення відображення гендерних стереотипів з появою нових підручників, специфіку розкриття стосунків між статями.

У результаті гендерного аналізу виявлено такі стереотипні тенденції: кількісну диспропорцію осіб обох статей з перевагою чоловічих образів; переважне представлення чоловіків та жінок у стереотипних гендерних ролях; ситуативну сегрегацію і поляризацію за ознакою статі; паралельне використання гендерно чутливої мови та наявність мовного андроцентризму; відсутність сексизму в змісті підручників.

Найбільший показник кількісної диспропорції представлення осіб обох статей зафіксовано у підручнику “Я досліджую світ” (авт. Н. Бібік), де образів чоловіків/хлопчиків у 1,4 рази більше, ніж зображень жінок/дівчаток. Позитивним є той факт, що в решті підручників диспропорція представленості осіб обох статей є не такою значною (Рис. 1).

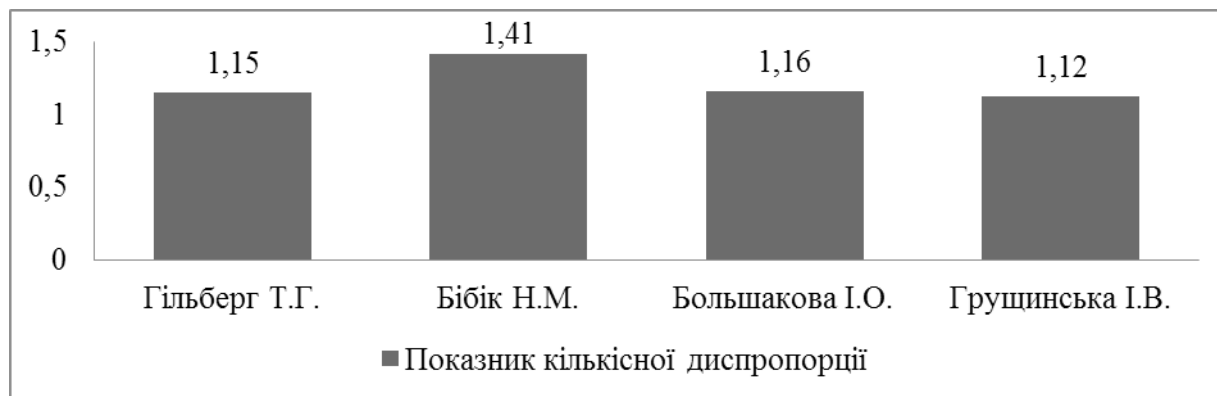


Рис. 1. Диспропорція представленості осіб обох статей у підручниках для 1 класу з інтегрованого курсу “Я досліджую світ”

Яскравий приклад диспропорції представлення осіб обох статей відображено на с. 16 та 39 підручника “Я досліджую світ” (авт. І. Грущинська, ч. 2), де зображено видатних українців та українських винахідників, серед яких немає жодної жінки, а також на с. 21 підручника “Я досліджую світ” (авт. Н. Бібік, ч. 2), де розміщено розповідь про дітей, які придумали власні винаходи. Із семи дітей-винахідників лише одна дівчинка. Така асиметрія вказує на те, що саме представники чоловічої статі володіють більшим дослідницьким потенціалом, тим самим применшуючи вклад жіноцтва в науку. На жаль, саме такий стереотип здатен спричинити відмову здібних дівчаток займатися STEM, що значно звужить можливості їх професійної самореалізації у майбутньому (вибір професії не за покликанням через її нетиповість для своєї статі).

Окрім того, в підручниках помітним є розподіл на “чоловічі” та “жіночі” професії, причому зображень чоловіків, які займаються професійною діяльністю, значно більше. Такі професії, як рятувальник, водій, військовослужбовець досі вважаються “нежіночими”, оскільки у підручниках немає жодного зображення жінки, яка б виконувала цю роботу. Натомість на багатьох сторінках навчальних книг хатньою роботою займаються виключно жінки. Явний розподіл професій на “чоловічі” та “жіночі” відтворює усталений гендерний стереотип про традиційні ролі чоловіка та жінки в суспільстві, сприяє подальшій фемінізації освітнього процесу.

Варто зазначити, що в підручниках присутні й поодинокі нестереотипні зображення жінки-представниці поліції, лікарки, чоловіка-вчителя. Наприклад, на с. 103 підручника “Я досліджую світ” (авт. І. Грущинська, ч. 2) є ілюстрації, на яких донька допомагає татові ремонтувати автомобіль, мама й тато разом накривають на стіл. У цьому ж підручнику на с. 80 зображено директора та директорку. На с. 80 підручника “Я досліджую світ” (авт. Т. Гільберг, ч. 2) є зображення жінки-морячки.

Позитивним є той факт, що в підручниках відсутній стереотип про виняткову, “монополізовану” роль матері у вихованні дітей. Абсолютно у всіх підручниках є зображення, де чоловіки бавляться з дітьми, проводять разом із ними час. Не виявлено в підручниках й стереотипу про емоційну стійкість чоловіків та заборону на прояв емоцій.

В усіх проаналізованих підручниках помітним є розподіл іграшок на “дівчачі” та “хлопчачі”, аналогічною є ситуація з іграми дітей. Так, дівчаток традиційно зображено з ляльками або гендерно нейтральними (м’якими) іграшками, а хлопчиків – переважно з машинками, конструктором. Що ж до спортивних ігор, то футбол, на думку авторів, є грою лише для хлопчиків. Однак на багатьох сторінках дівчаток та хлопчиків не протиставлено один одному, а об’єднано спільною діяльністю – грою, проведенням дослідів, спільними інтересами.

Вагомим позитивним моментом в усіх підручників є те, що людина та людські цінності проілюстровано не виключно через чоловічі образи. Розпорядок дня, будову тіла, процеси розвитку людини показано як через чоловічі, так і жіночі образи.

У всіх підручниках частково використано фемінітиви та паралельні форми чоловічого та жіночого роду. Однак гендерно чутливу мову не застосовано під час вживання таких слів: однокласники; друзі; артисти; дослідники та ін. У жодному з підручників не виявлено принижень чи висміювань жінок/дівчаток, чоловіків/хлопчиків.

За результатами аналізу, найменш стереотипним виявився підручник “Я досліджую світ” (авт. І. Грущинська), а найбільш стереотипним – “Я досліджую світ” (авт. Н. Бібік).

З огляду на виявлені проблеми вважаємо за доцільне запропонувати такі зміни до проаналізованих підручників: досягнення паритетності у представленні чоловічих та жіночих образів; паралельне представлення жінок та чоловіків у професійних ролях; посилення виховної ролі тата; доповнення підручників інформацією про винаходи жінок-дослідниць та видатних українок; збільшення зображень, на яких хлопчики та дівчатка разом займаються спортом; частіше застосовувати звертання у формі “Люба подруго!”, “Дорога ученице!” паралельно з аналогічним чоловічого роду; додати зображення різних типів сімей (зокрема, й неповних батьківських).

Висновки. Таким чином, у результаті гендерного аналізу підручників з інтегрованого курсу “Я досліджую світ” виявлено кількісну диспропорцію представленості осіб обох статей, наявність гендерних стереотипів, андроцентризм мови. Позитивними рисами проаналізованих видань є демонстрація ролі батька у вихованні дітей, використання фемінітивів, поодинокі представлення чоловічих та жіночих образів у нестереотипних ролях, зображення хлопчиків та дівчаток, які зайняті спільною діяльністю.

Встановлено, що наявні в підручниках стереотипи можуть спричинити негативний вплив на самореалізацію особистості дитини в майбутньому, тому проаналізовані навчальні книги потребують удосконалення. Необхідно замінити стереотипні зображення та усунути диспропорцію представленості обох статей. Особливо варто звернути увагу на висвітлення вкладу жінок у науку, культуру, суспільно-політичне життя, історичний процес.

Використана література:

1. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Топузова. Київ : Педагогічна думка, 2016. 128 с.
2. Теоретико-методологічні засади гендерної експертизи підручників / О. А. Малахова та ін. URL: epo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/13256/1/Marushchenko%20O.A.%20i%20dr.%20Genderna%20ekspertiza%20shkільних%20pidruchnikiv.pdf (дата звернення: 24.04.2019).
3. Павлушенко Н. М. Гендерний аналіз підручників для початкової школи. *Через освіту до рівності* : тези наукової конференції в рамках Всеукраїнського гендерного освітнього форуму, Київ, 17–18 лютого 2010 року. С. 273–275. URL: https://genderindetail.org.ua/netcat_files/73/81/021_Cherез_osv_tu_do_r_vnost_.Tezi_naukov_D_ilovepdf_compressed.pdf (дата звернення: 24.04.2019).
4. Приходько А. «Турист, вершник, пішоход...», або Як я змінювала підручники. *Гендерний педагогічний альманах* ; за ред. О. Марушенка, О. Андрусик, Т. Дрожжиної. Харків : Планета. Принт, 2017. С. 68.
5. Шевченко А. Гендерний аналіз підручників для учнів початкової школи. *Гендерна проблематика та антропологічні горизонти* : матер. II Всеукраїнської науково-практичної конференції, Острого, 16-17 березня 2012 року. С. 131–135. URL: http://uamoderna.com/images/biblioteka/Ostrog_gender_anthropology/Ostrog_gender_1.pdf (дата звернення: 24.04.2019).

References:

1. Eksperty`za shkil`ny`x pidruchny`kiv: instrukty`vno-metody`chni materialy` dlya eksperty`zy` proektiv pidruchny`kiv dlya 9 klasu zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv. O. M. Topuzov (Ed.) (2016) [Examination of school documents: instructive materials for the examination of project projects for class 9 of the initial level]. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. 128 p. [in Ukrainian]
2. Malaxova, O. A., Marushhenko, O. A., Drozhzhy`na, T. V., Korobkina T. V. (2016) Teorety`ko-metodologichni zasady` gendernoyi eksperty`zy` pidruchny`kiv [Theoretical and Methodological Ambush Gender Expertise pidruchnikiv]. URL: epo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/13256/1/Marushhenko%20O.A.%20i%20dr.%20Genderna%20eksperty`za%20shkil`ny`x%20pidruchny`kiv.pdf. [in Ukrainian]
3. Pavlushhenko, N. M. (2010) G`enderny`j analiz pidruchny`kiv dlya pochatkovoyi shkoly` [Gender analysis of textbooks for elementary school]. *Cherez osvitu do rivnosti*: Abstracts of Papers of the Scientific and Practical Conference. Ky`yiv. URL: https://genderindetail.org.ua/netcat_files/73/81/021_Cherез_osv_tu_do_r_vnost_.Tezi_naukov_D_ilovepdf_compressed.pdf. [in Ukrainian]
4. Pry`xod`ko A. (2017) «Tury`st, vershny`k, pishoxid...», або Як я змінювала підручн`ку` ["Tourist, rider, pedestrian ...", or How I changed the textbooks]. *Genderny`j pedagogichny`j al`manax*. Kharkiv: Planeta. Pry`nt. P. 68. [in Ukrainian]
5. Shevchenko A. (2012) Genderny`j analiz pidruchny`kiv dlya uchniv pochatkovoyi shkoly`. [Analysis of the contents of textbooks for elementary school students in the gender aspect]. *Genderna problematy`ka ta antropologichni gory`zonty`*. Abstracts of Papers of the Scientific and Practical Conference. Ostrog. URL: http://uamoderna.com/images/biblioteka/Ostrog_gender_anthropology/Ostrog_gender_1.pdf p. 131-135. [in Ukrainian]

Байдюк Н. В., ЗDIR Д. Р. Гендерний аналіз учебников для первого класса по интегрированному курсу “Я исследую мир”.

В статье раскрыта методика и результаты гендерного анализа учебников для первого класса по интегрированному курсу “Я исследую мир”. В процессе анализа учитывались: количественная диспропорция представления лиц обоего пола, изображения мужчины/женщины преимущественно в стереотипных гендерных ролях, сегрегация и поляризация по признаку пола, транслиция общечеловеческих ценностей исключительно через образ мужчины, использование гендерно чувствительной речи, наличие/отсутствие сексизма. Проведенный анализ позволил установить в исследуемых учебниках наличие гендерных стереотипов, имеющих негативное влияние на социализацию детей, их профессиональную и личностную самореализацию в будущем. Основными рекомендациями по улучшению содержания учебников являются:

устранение диспропорции представленности обоих полов, изменение стереотипных изображений на нестереотипные, раскрытие роли женщин в общественной жизни.

Ключевые слова: антидискриминационная экспертиза учебников, гендерный анализ, учебники для начальной школы, гендерная дискриминация, гендерная социализация, гендерный стереотип.

Baydyuk N. V., Zdir D. R. The gender analysis of textbook's of integrated course "i explore the world" for the first class.

The article describes the methodology and results of gender analysis of textbooks for the first class from the integrated course "I explore the world". The analysis takes into account: the quantitative imbalance in the representation of persons of both genders, the representation of individuals of different genders only in stereotyped gender roles, segregation and polarization on the basis of gender, the image of universal values solely through the image of a man, the use / non use of a gender sensitive language, the presence / absence of sexism.

As a result of the gender analysis of the textbooks on the integrated course "I Explore the World" the quantitative imbalance in the representation of the individuals of both sexes, the presence of gender stereotypes. Positive features of analyzed publications are the single representation of male and female images in non stereotyped roles, image of emotions of boys.

The analyzed textbooks need to be refined. It is necessary to replace stereotyped images and eliminate imbalance between the representation of both sexes. The main recommendation for avoiding this type of discrimination is the selection / creation of illustrations and texts in which men / boys and women / girls would be portrayed in a variety of different, rather gender stereotyped social roles.

Key words: non-discrimination examination of textbooks, gender analysis, textbooks for elementary school, gender discrimination, gender socialization, gender stereotype.

УДК 796.815(477)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.3>

Байрамов Руслан Халік огли

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ СУМО В УКРАЇНІ

Подано основні показники розвитку сумо в Україні, які свідчать про те, що сумо активно розвивається завдяки діям громадських органів управління, таких як Спортивний комітет України, Федерація сумо України, обласні та міські федерації.

При цьому вітчизняні спортсмени демонструють стабільно високі результати на міжнародних змаганнях, поступово збільшується кількість дітей та підлітків, залучених до занять цим видом спорту. Проведене в ході дослідження опитування серед населення показало, що 40,5% респондентів уважають сумо таким видом спорту, який не є популярним у нашій країні, але стрімко розвивається, при цьому 96% опитаних зійшлися на думці, що найефективнішим способом його розвитку є відкриття відділень із сумо в дитячо-юнацьких спортивних школах. Для подальшої популяризації сумо слід створити інфраструктуру спортивних споруд для занять, формувати систему знань у дітей та молоді щодо оздоровчих та виховних цінностей сумо, збільшити кількість спортивних заходів та впроваджувати федераціями сумо даний вид спорту в заклади загальної середньої та вищої освіти.

Ключові слова: сумо, федерація сумо, фізкультурно-спортивні заходи із сумо, відділення із сумо в дитячо-юнацьких спортивних школах.

З кожним роком сумо стає все більше популярним видом спорту в нашій країні, збільшується кількість людей, які долучаються до занять, змагання стають дедалі масштабнішими та видовищними, вдосконалюються організаційні засади його розвитку. Сучасні вчені все частіше досліджують проблеми сумо, зокрема Є. Гаджиева, М. Ложечка, М. Мальська вивчали історичні аспекти його розвитку, С. Безкоровайний, В. Буравцов, С. Коробко, В. Яременко, І. Малинський, М. Колос, В. Шандригось доводили ефективність застосування елементів сумо у фізичному вихованні студентської молоді, однак у своїх роботах автори не розглядали питання росту популярності сумо в Україні, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – визначити шляхи популяризації сумо в Україні.

Сумо – давнє традиційне бойове мистецтво Японії. Двоє борців сходяться на круглому полі, де виявляють сильнішого. Традиція сумо сягає корінням у давні часи, через що бойове мистецтво має значну кількість ритуалів, характерних для кожного поєдинку. Лише на Японських островах у сумо змагаються професійні борці, в інших країнах світу проходять турніри з любительського сумо. Сумо як вид спорту було визнано Міжнародним Олімпійським Комітетом у 1995 році, знову підтверджено у жовтні 2018 року. В Україні цей вид офіційно визнаний у 2003 році. Ця неолімпійська дисципліна представлена на двох найбільших спортивних подіях світу – Всесвітніх іграх і Всесвітніх іграх з єдиноборств. Цей вид спорту активно розвивається у понад 80 країн світу. Протягом 15 років національна збірна команда України із сумо входить у трійку світових лідерів. Зокрема, на останньому чемпіонаті Європи із сумо у 2019 році збірна України посіла друге загальнокомандне місце [7].

Організаційно-управлінські питання розвитку сумо в нашій країні вирішує Спортивний комітет України та Федерація сумо України, створена у 1999 році, офіційно зареєстрована у 2001 році, вона отримала статус національної завдяки тому, що: розвиває сумо на всій території країни; має членство в Міжнародній федерації, включеній до переліку Державного комітету молодіжної політики спорту і туризму України (зараз – Міністерство молоді та спорту України); організовує та проводить офіційні міжнародні та всеукраїнські змагання; має наявність кваліфікаційних кадрів (спортсмени, тренери, судді та фахівці, що мають відповідну кваліфікацію та досвід роботи) й необхідної матеріально-технічної та інформаційної бази, організаційно-методичного забезпечення. Федерація сумо України є дійсним членом міжнародної федерації сумо (IFS) і Європейської федерації сумо (EFS). Крім того, в нашій країні розвитком та популяризацією сумо займаються 22 обласні й 3 міські федерації [6].

У Харківській області чітко вистроєна структура управління сумо і поступово створюються належні умови для його подальшого поширення та популяризації, цьому сприяє громадська організація «Харківська обласна федерація сумо», що зареєстрована у 2009 році. Усі свої рішення стосовно глобального розвитку сумо на території області вона погоджує з обласним Управлінням у справах молоді та спорту і Всеукраїнською федерацією сумо. Обласна федерація сприяє розвитку сумо, пропаганді цього виду спорту, затверджує збірну команду області на офіційні змагання та навчально-тренувальні збори, організовує та проводить офіційні міжнародні, всеукраїнські та обласні змагання на території Харківської області [5]. Слід зазначити, що згідно з Календарями Федерації сумо України (2017–2019 рр.) у Харківській області та у м. Харкові Федерацією планувалися проведення всіх навчально-тренувальних зборів зі спеціальної підготовки до змагань різного масштабу, в тому числі Всесвітніх ігор, чемпіонату світу серед дорослих та юніорів, чемпіонату Європи, Кубка Світу, Кубка Європи, Міжнародних рейтингових турнірів та ін. [4].

У Харківській області у двох дитячо-юнацьких спортивних школах функціонують відділення із сумо, в яких підвищують свою спортивну майстерність 110 спортсменів. Зі 110 сумоїстів – вихованців ДЮСШ – 10 входять до складу збірної команди України [3].

Заняття сумо мають важливе значення для дітей та молоді, оскільки сприяють активізації морального виховання відповідно до морально-етичних та філософських принципів сумо (поважати старших, говорити правду, прислухатися до думки оточуючих, працювати з повною віддачею сил, володіти ініціативою в будь-якому починанні, діяти рішуче та ін.) [2]. Попередніми дослідженнями встановлено, що загальний вектор ціннісних орієнтацій у спортсменів сумо спрямований на особистісний розвиток, це свідчить про їхнє прагнення до фізичного, інтелектуального та морально-етичного розвитку, пріоритетними життєвими цінностями для них є здоров'я, життєва мудрість та розвиток. Ще однією особливістю є те, що серед інструментальних цінностей, які можна вважати засобами досягнення поставлених цілей, пріоритетними для спортсменів сумо є вихованість, тверда воля і чесність, при цьому вони не прагнуть проявляти соціальну активність, їх не цікавлять суспільне визнання, щастя інших людей та розваги [1].

Для визначення популярності сумо було проведено опитування серед жителів Харківської області, загальна кількість респондентів становила 230 осіб віком від 7 до 55 років. При цьому 98 % опитаних цікавляться спортом, 2% – ні, 79 % респондентів самі займаються різними видами спорту у вільний від роботи/навчання час. На питання «Чи відвідуєте Ви спортивні змагання» більшість респондентів (53,5 %) відповіли, що самі беруть участь у змаганнях, 33,5 % – відвідують змагання тільки як глядачі й 13 % – взагалі не відвідують змагання. Цікаво, що змагання із сумо 34 % опитаних бачили лише один раз, 33 % – декілька разів, 28 % – не дивилися жодного разу і лише 5 % респондентів регулярно дивляться змагання із сумо.

З'ясувалося, що 69 % опитаних респондентів вважають сумо видовищним видом спорту, а 31 % – ні. При цьому 41 % опитаних дивиться змагання із сумо по телебаченню, 33 % – бачили їх лише в кіно, 19 % – переглядають у мережі Інтернет і лише 7 % відвідують змагання у спортивних комплексах (рис. 1).

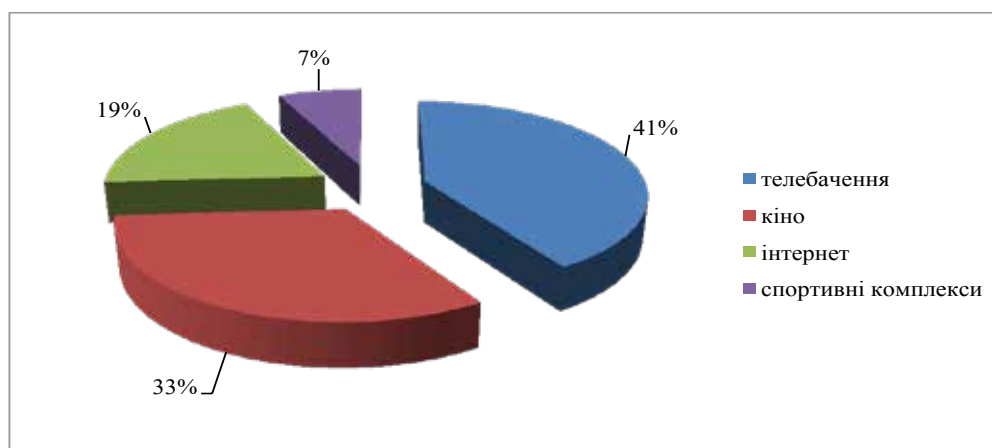


Рис. 1. Джерела перегляду змагань із сумо

Слід зазначити, що 71,5% опитаних знають, що сумо зародилося в Японії, однак лише 8% респондентів вважають його популярним видом спорту в Україні, натомість 40,5% респондентів вважають, що сумо не дуже популярний вид спорту в нашій країні, але стрімко розвивається, а 51,5 % вважають, що сумо – зовсім не популярний вид спорту.

На запитання “Чи потрібно розвивати сумо в Україні і з якою метою”, думки респондентів розподілилися майже порівну серед чотирьох відповідей, таких, як: залучення людей до занять спортом, популяризація здорового способу життя, проведення видовищних змагань з даного виду спорту, розширення міжнародних зв’язків із країнами, в яких розвивається цей вид спорту, й лише 7% опитаних вважають, що сумо не потрібно розвивати взагалі (рис. 2).

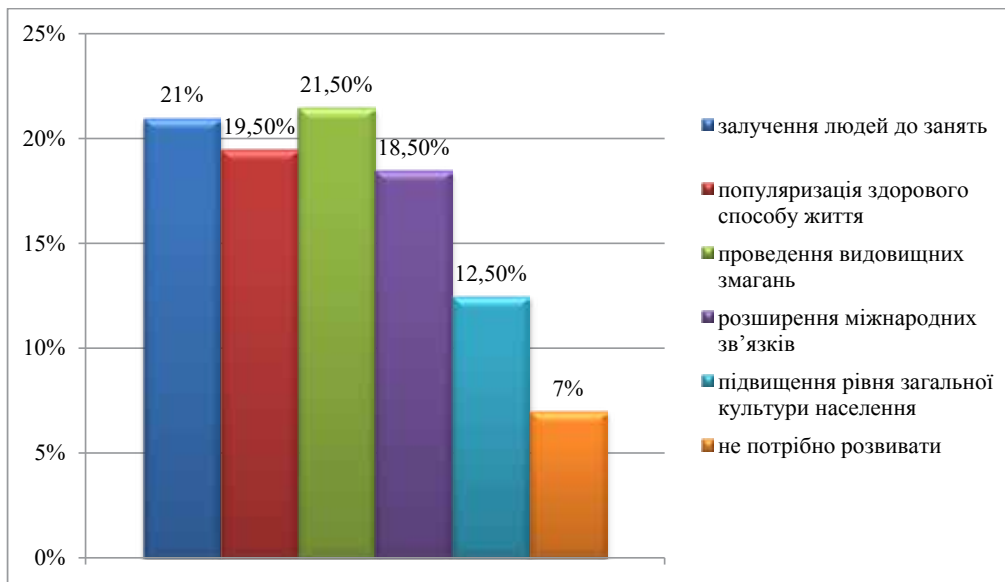


Рис. 2. Мета розвитку сумо в Україні згідно з думкою респондентів

У ході опитування вдалося з’ясувати, які, на думку респондентів, існують найефективніші засоби та методи розвитку сумо в нашій країні. Більшість респондентів, а це 96% опитаних, зійшлися на думці, що найефективнішим способом розвитку сумо є відкриття відділень із сумо в дитячо-юнацьких спортивних школах. 55% переконані, що найбільш ефективним є збільшення фінансування федерації сумо, 52,5% – удосконалення інформаційного забезпечення (на ТВ, радіо, в мережі Інтернет, газетах, наочній рекламі), 47% опитаних вважають, що це – збільшення кількості та підвищення якості проведених спортивно-масових заходів, 40,5% – активізація маркетингової діяльності фізкультурно-спортивних організацій, 33% – поліпшення матеріально-технічної бази для занять (рис. 3).

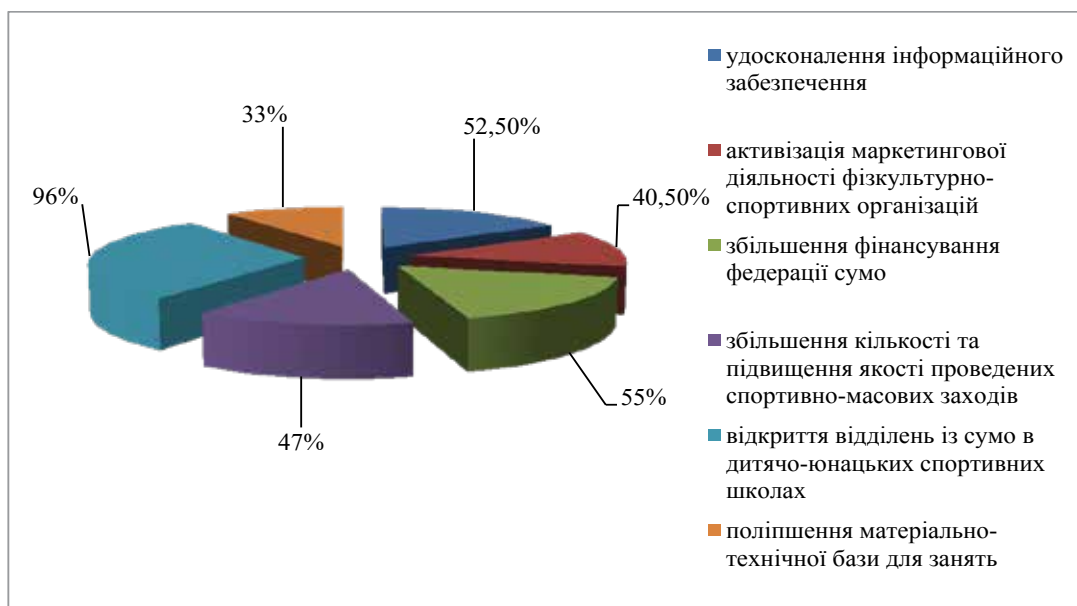


Рис. 3. Шляхи розвитку сумо (на думку респондентів)

Як видно на рис. 3, більшість населення вважає, що розвиток виду спорту насамперед передбачає створення умов для залучення дітей та підлітків до занять цим видом спорту.

Підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати, що для популяризації сумо в нашій країні слід виконати такі кроки, як:

Забезпечення координації дій усіх зацікавлених фізкультурно-спортивних організацій, які культивують сумо, та органів державної влади у сфері фізичної культури та спорту.

Створення інфраструктури сучасних і привабливих спортивних споруд для занять сумо.

Формування системи знань у дітей та молоді щодо оздоровчих та виховних цінностей сумо.

Збільшення кількості та підвищення якості загальнодоступних спортивних заходів із сумо для залучення широких верст населення.

Впровадження всеукраїнською, обласними, міськими федераціями сумо у навчальний процес та поза-класну роботу з фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти даного виду спорту (розроблення методичних рекомендацій, поліпшення матеріально-технічного забезпечення тощо).

Впровадження у засобах масової інформації, насамперед на телебаченні, реклами фізкультурно-спортивних заходів із сумо, а також пізнавальних програм про сумо для осіб різного віку.

Висновки. Проведене дослідження дозволило зробити висновок про те, що на сьогодні у нашій країні сумо активно розвивається завдяки діям громадських органів управління, таких як Спортивний комітет України, Федерація сумо України, обласні та міські федерації, вітчизняні спортсмени демонструють стабільно високі результати на міжнародних змаганнях, поступово збільшується кількість дітей та підлітків, залучених до занять цим видом спорту. Опитування серед населення показало, що 40,5% респондентів вважають, що на сьогоднішній день сумо не є популярним видом спорту в нашій країні, але стрімко розвивається, при цьому 96% опитаних зійшлися на думці, що найефективнішим способом його розвитку є відкриття відділень із сумо в дитячо-юнацьких спортивних школах.

Використана література:

1. Байрамов Р. Х., Бондар А. С. Ціннісні орієнтації спортсменів сумо. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура*. 2019. № 32. С. 3–9
2. Безкоровайний С. Б. Організація фізкультурно-спортивної діяльності студентів вузів у процесі занять сумо. *Молодий вчений*. 2018. № 4 (56). С. 414–417.
3. Звіт за 2017 рік Управління у справах молоді та спорту Харківської обласної державної адміністрації за формою 5-фк. *Управління у справах молоді та спорту Харківської обласної державної адміністрації*. Харків, 2017. URL: <http://dmskh.gov.ua/departament/dokumenti/zviti>
4. Календар Федерації сумо України. *Спортгид*: веб-сайт. URL: <http://sportguide.kiev.ua/section/competition/56-sumo>
5. Менеджмент неолімпійського спорту (на прикладі сумо) / Р. Х. Байрамов та ін. *Стратегічне управління розвитком фізичної культури і спорту*: збірник наукових праць. Харків: ХДАФК, 2018. С. 123–126.
6. Організаційно-управлінські умови розвитку неолімпійського спорту на Слобожанщині: монографія / А. С. Бондар та ін.; за заг. ред. А. С. Бондар. Харків, 2017. 322 с.
7. Федерація сумо України. *Спортивний комітет України*: веб-сайт. URL: <http://scu.org.ua/federacii-neolimpijskogo-sporty-ukrainu-28/1052-2013-01-15-16-19-23.html>

References:

1. Bairamov R. Kh., Bondar A. S. Tsinnisni oriientatsii sportsmeniv sumo. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Seria: Fizychna kultura*, 2019. №32. S. 3-9.
2. Bezkorovainyi S.B. Orhanizatsiia fizkulturno-sportyvnoi diialnosti studentiv vuziv u protsesi zaniat sumo. *Molodyi vchenyi*, 2018. 4 (56). S. 414-417.
3. Zvit za 2017 rik Upravlinnia u spravakh molodi ta sportu Kharkivskoi oblasnoi derzhavnoi administratsii za formuiiu 5-fk. *Upravlinnia u spravakh molodi ta sportu Kharkivskoi oblasnoi derzhavnoi administratsii*. Kharkiv, 2017 : URL: <http://dmskh.gov.ua/departament/dokumenti/zviti>.
4. Kalendar Federatsii sumo Ukrainy. *Sporthyd*: veb-sait. URL: <http://sportguide.kiev.ua/section/competition/56-sumo>.
5. Menedzhment neolimpiiskoho sportu (na prykladi sumo) / R.Kh. Bairamov et al. *Stratehichne upravlinnia rozvytkom fizychnoi kultury i sportu*: zbirnyk naukovykh prats. Kharkiv: KhDAFK, 2018. S. 123-126.
6. Orhanizatsiino-upravlinski umovy rozvytku neolimpiiskoho sportu na Slobozhanshchyni: monohrafiia / A.S. Bondar et al. ; za zag. red. A.S. Bondar. Kharkiv, 2017. 322 s.
7. Federatsiia sumo Ukrainy. *Sportyvnyi komitet Ukrainy*: veb-sait. URL: <http://scu.org.ua/federacii-neolimpijskogo-sporty-ukrainu-28/1052-2013-01-15-16-19-23.html>

Байрамов Р. Х. оглы. Популяризация сумо в Украине.

В статье представлены основные показатели развития сумо в Украине, которые свидетельствуют о том, что сумо активно развивается благодаря действиям общественных органов управления, таких как Спортивный комитет Украины, Федерация сумо Украины, областные и городские федерации. При этом отечественные спортсмены демонстрируют стабильно высокие результаты на международных соревнованиях, постепенно увеличивается количество детей и подростков, привлеченных к занятиям этим видом спорта. Проведенный в ходе исследования опрос населения показал, что 40,5% респондентов считают сумо видом спорта, который не является популярным в нашей стране, но стремительно развивается, при этом 96% опрошенных сошлись во мнении, что наиболее эффективным способом его развития является открытие отделений по сумо в детско-юношеских спортивных школах. Для дальнейшей популяризации сумо следует создать инфраструктуру спортивных сооружений для занятий, формировать систему знаний у

детей и молодежи об оздоровительных и воспитательных ценностях сумо, увеличить количество спортивных мероприятий и внедрять федерациями сумо данный вид спорта в учреждения среднего и высшего образования.

Ключевые слова: сумо, федерация сумо, физкультурно-спортивные мероприятия по сумо, отделения по сумо в детско-юношеских спортивных школах.

Bairamov R. Kh. ohly. Popularization of sumo in Ukraine.

The article presents the main indicators of the development of sumo in Ukraine, which shows that the sumo is actively developing through the actions of public authorities such as the Sports Committee of Ukraine, the Sumo Federation of Ukraine, regional and city federations, domestic athletes show consistently high results on international competitions, the number of children engaged in sumo is gradually increases. The survey conducted during the survey among the population showed that 40.5% of respondents consider sumo a kind of sport that is not popular in our country, but is developing rapidly, 96% of respondents agreed the most effective way of its development is the opening departments of sumo at sports schools. It is necessary to create an infrastructure of sports facilities for occupation, to form a system of knowledge of children and young people regarding the health and educational values of sumo, to increase the number of sporting events and to introduce the sport in the sumo federations to institutions of general secondary education and higher education institutions for further popularization of sumo.

Key words: sumo, federation of sumo, sporting events of sumo, departments of sumo in sports schools.

УДК 378.147: 821

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.4>

Батрак Т. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів світової літератури Нової української школи. Однією з ключових компетенцій Нової української школи є загальнокультурна грамотність, яка передбачає формування у майбутнього педагога розуміння та поваги до різноманіття культурного вираження та власної національної ідентичності. Автором визначено, що предмет “Світова література” як концентрація світового культурного досвіду, людських цінностей та культурного різноманіття має вагомий потенціал у формуванні особистості майбутнього вчителя зарубіжної літератури. Зазначено, що для формування культурного самовизначення студентів необхідним є залучення до предмету не тільки творів світової літератури, а й культури загалом. Неодмінним компонентом підготовки майбутніх учителів світової літератури визначено також вивчення творів сучасної світової культури як відображення культурних подій сьогодення.

Ключові слова: світова література, майбутні вчителі, Нова українська школа, компетентність, зарубіжна культура, сучасне мистецтво, розвиток особистості, цінності, підготовка.

Серед ключових компетентностей Нової української школи визначено загальнокультурну грамотність, яка передбачає “здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетенція передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших” [1, с. 57]. На шляху до формування зазначеної компетентностей у школярів стоїть предмет “Світова література” як джерело суспільного культурного досвіду різних держав та поколінь.

Реалізація цього завдання багато в чому залежить також від рівня професійної підготовки майбутнього вчителя світової літератури. Адже педагог у змозі спрямувати духовний розвиток учня лише за умови того, що він сам є творчою, морально та духовно розвиненою особистістю.

Проблему професійної підготовки вчителів досліджували О. Алексюк, Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Дубасюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Пехота, О. Щербаков). Проблема професійної підготовки вчителів світової літератури стала предметом вивчення Н. Азизходжаєвої, Є. Волошук, Т. Деркач, Л. Масол, О. Прсіної, К. Саломатового, Г. Троцько.

Але проблема підготовки майбутніх учителів світової літератури для Нової української школи розкрита не повністю.

Мета статті – окреслити особливості підготовки майбутніх учителів світової літератури Нової української школи у світлі формування загальнокультурної грамотності.

У “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” зазначається, що оптимізація підготовки педагога до продуктивної реалізації його професійно-творчого потенціалу в педагогічній діяльності є вагомим і неодмінним внеском до вдосконалення системи вітчизняної освіти [2]. Професійне становлення педагога, розвиток його особистісного потенціалу починається набагато раніше здійснення професійної діяльності, а саме – на стадії оволодіння нею, під час навчання у вищому навчальному закладі. Отже, завданням вищої педагогічної школи є розкриття та розвиток потенціалу майбутнього вчителя Нової української

школи, розвиток та перетворення його здібностей у стійку особистісну установку успішної професійної діяльності.

Під професійною підготовкою розуміємо засвоєння знань та соціальних цінностей для їх подальшої реалізації у повсякденному житті, пізнавальній або навчальній діяльності.

Професійна підготовка вчителя світової літератури для Нової української школи – це процес оволодіння запасом знань, умінь, навичок, досвіду практичної діяльності та набуття педагогічної майстерності майбутнім педагогом. У цьому процесі центральним є засвоєння студентом загальнолюдських цінностей, стиmulювання його до саморозвитку та самовиховання, формування прагнення до творчого розвитку та самовираження. Творчий потенціал студентів найбільш ефективно формується під час знайомства з творами мистецтва та у процесі самостійної творчості.

Щоб сприяти гармонійному розвитку учнів та формуванню їхнього морально-естетичного світобачення, викладач дисципліни “Світова література” повинен:

- володіти високоморальним потенціалом;
- мати високу шкалу цінностей та прагнути її збагатити;
- сприяти формуванню ціннісної орієнтації учнів;
- сприяти реалізації таких функцій літератури, як пізнавальна, оціночна, сугестивна, гедоністична, евристична, виховна;
- мати високий рівень професійної компетентності та педагогічної культури;
- поважати культурні прояви інших народів та бути здатним виховати розуміння та повагу до них у своїх учнів;
- сприймати предмет “Світової літератури” як потужний засіб впливу на формування гуманістичного світогляду студентів і гармонійний розвиток їх особистості.

Предмет “Світова література” долучає студентів до світу прекрасного, який концентрується в художніх творах, природі, суспільній діяльності, спілкуванні та взагалі в житті, тим самим сприяючи творчому розвитку та духовному збагаченню особистості, формуванню переконань та здатності аргументовано їх відстоювати, поважаючи при цьому думку інших.

Викладання світової літератури в Новій українській школі, на нашу думку, має бути організовано таким чином, щоб ситуації, які описано у творі, знайшли відгук у душі читача, стали близькими і зрозумілими, допомогли знайти відповіді на питання, що хвилюють учнів. Як зазначає Є. Волощук, “Курс світової літератури – значно більше, ніж будь-який інший курс національної літератури, розімкнутий у простір світової культури, і тому його завдання – не тільки конструювати низку першорядних імен в їхньому взаємозв’язку, скільки висвітлювати духовний і естетичний досвід (індивідуально-авторський, національний, культурно-історичний), який втілюється в конкретному творі” [3, с. 7]. Наприклад, вивчення оповідання Ф. Кафки “Перевтілення” породжує думки про взаємовідносини в родині, переосмислення ролі кожного члена сім’ї незалежно від фінансового становища, вчить людяності, щирості, милосердю, змушує замислитись над суттю свого існування. Творчість А. Камю спонукає молодь замислитись над вічним питанням: “чи краще скоритись обставинам, чи, попри все, відстоювати право на власне життя, власні переконання”.

Вдумливе сприйняття літературних творів, яке забезпечує проникнення ідеї автора в глибини юнацької душі, здатне змінювати морально-ціннісні настанови студентів, виховуючи їхню естетичну культуру, яка трансформується із внутрішніх емоцій та переживань у сталі уподобання, ідеали та принципи і, як результат, у вчинки. Як зазначає Н. Миропольська, “твір мистецтва працюватиме тільки через особистісне мислення. Особистісна детермінанта – це фокус, через який маємо розглядати художню творчу індивідуальність особистості; це те третє значення, що виникає в нашій свідомості під час співдії твору і споживача” [4, с. 22].

Вважаємо, що вивчення світової літератури як значущої частини зарубіжного мистецтва буде більш ефективним, якщо підкріплюватиметься знайомством із найкращими творами художньої культури світу.

Пізнання культури – це зустріч із системою цінностей народу, не просто розуміння іншого, а духовне вдосконалення студентів на базі нової культури в її діалозі з рідною. Адже, як зазначає І. Мойсеїв, “світова література є вісником свободи духу від різних етносоціальних обмежень, а тому розширює горизонти й окриляє вільну думку <...> світова література – багатомовний корпус художніх перекладів, який утілює духовну цілісність людства, збагачує національні традиції та виражає спрямування історії до реалізації особистості” [5, с. 6].

Пізнання особливостей іноземного, нового, іноді незрозумілого сприяє формуванню професійних якостей полікультурно-орієнтованого педагога, сприяє культурному самовизначенню. Вчитель, що має чітке уявлення про власну культурну ідентичність, усвідомлює поняття культури та різноманіття способів її виявлення, здатен у подальшому навчити дітей поважати в кожній людині право бути самою собою, проявляти певні культурні особливості того чи іншого культурного регіону. Полікультурно-орієнтований педагог покликаний навчити дітей сприймати культурні відмінності як норму, а зустріч з ними – як можливість інтелектуального та емоційного збагачення, розширення світогляду, формування загальнокультурної грамотності.

Світова література як вагома складова частина художньо-естетичної освіти несе в собі різноманіття засобів впливу на особистість і тому посідає важливе місце у формуванні особистості студента і школяра, є важливим складником професійної підготовки майбутнього вчителя Нової української школи.

Однією з головних функцій предмету “Світової літератури” є виховна, в межах якої художні тексти сприяють становленню гуманістичного світобачення студентів, формуванню досвіду та почуття за допомогою мистецтва. Адже будь-який художній твір є носієм різноманіття цінностей, що сприяють формуванню морального стрижня молодого людини:

1. Вічні загальнолюдські (любов, добро, істина, свобода та ін.) цінності відображаються в будь-якому літературному творі і є тими базисами, на яких тримається духовність людини;

2. Конкретно-історичні (ідеологічні та політичні пріоритети, орієнтації в моді, етикеті, манерах і штампах поведінки тощо) притаманні кожному літературному твору, оскільки безпосередньо сам твір є продуктом тієї чи іншої епохи й історичного етапу розвитку. Конкретно-історичні цінності є базисом для формування цілісної картини світу в її історичному контексті;

3. Стійкі ментально-етнічні (традиції, звичаї, риси національного характеру, освітня традиція, національне мистецтво, в тому числі й література) цінності допомагають створити уявлення про культуру, національні цінності та самобутності народу країни, література якої вивчається. Знайомство з цим видом цінностей надзвичайно важливе для розвитку здатності до міжкультурного діалогу з носіями іншомовної культури;

4. Індивідуально-особистісні (справедливість, мужність, чесність, вірність тощо) цінності в основному відображені в образі героїв літературних творів. Чим вище шкала індивідуально-особистісних цінностей людини, тим більше духовною та гуманістично спрямованою є його особистість, що, безумовно, важливо для майбутнього педагога;

5. Педагогічні (любов до професії, вихованців, прагнення до постійного самовдосконалення, педагогічний обов’язок, відповідальність, справедливість, самовідданість та ін.) цінності відображені в багатьох літературних творах і служать орієнтиром соціальної та професійної активності студента, спрямованої на його професійний розвиток.

6. Християнські (любов до Бога, людинолюбство, милосердя, співчуття, терпимість по відношенню до різних релігійних течій тощо) цінності, незалежно від релігійної та етнічної приналежності людини, є тим базисом, без якого неможливе становлення ціннісного світогляду в умовах сучасної цивілізації і полікультурної освіти.

Сьогодні суспільство стрімко змінюється, а з ним і мистецтво, система цінностей, пріоритети у вихованні. Серед важливих змін у новій “соціально-художній реальності”, зважаючи на які педагоги мають переглянути зміст та систему сучасного навчання та виховання, О. Семашко виділяв такі:

1. Перехід від моностилістичної художньої культури (соціалістичного реалізму) до плюралістичної, полістилістичної художньої культури.

2. Зміна системи критеріїв оцінювання художньої творчості.

3. Модернізація тематики творчості, а з нею – трансформація предметів художнього циклу.

4. Розширення структури жанрів художньої творчості.

5. Суперечливий і значною мірою негативний вплив вестернізованої масової культури на смаки й потреби молоді.

6. Зростання розриву між масовою та елітарною художньою культурою, поширення художньої продукції низької якості, що знижує виховний вплив мистецтва.

7. Формування нових творчих шкіл, розвиток різних художніх напрямків.

8. Визначення художньої своєрідності зростаючих субкультур.

9. Трансформація функціонування мистецтва, зміна ієрархії його функцій, посилення його розважально-релаксаційного характеру.

У зв’язку з цим з’являються “нові художні потреби різних груп молоді”, “змінюється характер естетичної соціалізації” студентів [6, с. 6].

Отже, підготовка майбутніх учителів світової літератури для Нової української школи не може спиратися лише на твори класичного мистецтва, а вимагає включення у виховний процес також кращих взірців сучасного мистецтва, що надасть можливості викладачам сформувати у студентів здатність сприймати ті або інші прояви художньої культури, орієнтуватися в еволюції морально-етичних поглядів сучасності, відрізнити справжнє від вульгарної підробки, орієнтуватись у змінах, що відбуваються в культурному житті, долучатись до світу митців та самовиражатись за допомогою художньої творчості.

Як зазначає І. Зязюн, “підготовка до входження в соціальне життя відбувається в контексті тієї культури, яка оточувала людину з часу її народження” [7, с. 11]. Саме тому необхідною умовою професійної підготовки майбутніх вчителів світової літератури для Нової української школи має базуватись на яскравих прикладах митців-сучасників та їхній творчості.

У процесі вивчення світової літератури, а, як наслідок, і культури, студенти поринають у світ накопичених людством знань, моральних уподобань, соціальних норм; учаться продукувати власну позицію та критично переробляти інформацію з культурних питань, яка ллється з різноманітних джерел мас-медіа, побуту, оточуючого середовища, спілкування тощо, – всього, що створює суспільна свідомість сьогодні. Результатом спілкування з мистецтвом має стати готовність молодого людини до повноцінної і позитивної взаємодії і взаємоіснування з природою, культурою, людьми і з самим собою. Чим глибше майбутні педагоги зможуть розвинути свою чуттєву сферу, духовність, поринувши у складний та унікальний світ культури, тим легше

їм буде зрозуміти та відчувати своє місце у світі, тим чіткішими стануть уявлення про подальший життєвий шлях. Адже для цього віку характерно осмислення та дотримання прийнятих суспільством норм поведінки, формування власного ставлення до суспільного життя, ідейних переконань, моральних принципів, на які молодь спирається у повсякденному житті.

Сьогодні, в час глобалізації, для самовизначення студентів необхідними є культура комунікативних стосунків не тільки з представниками власної нації, а й з іноземцями. І предмет “Світова література” покликаний сформулювати розуміння культурних відмінностей та універсальї, цінності кожної культури як частини культури всесвітньої, виховати повагу до особливостей співрозмовника у міжкультурному діалозі.

Ознайомлення з прикладами світової літератури та культури допомагає не тільки розширити мистецтвознавчий тезаурус студентів, а й зрозуміти особливості тих або інших націй, виховати повагу до чужих традицій та моральних уподобань, звернути увагу на те спільне для всіх, що об'єднує представників людства.

На думку Л. Масол, “реальність світу створюється багатьма “голосами” культур із власними дискурсами, і така позиція переконує в неминучості відмови від беззастережних висновків у площині будь-якого оцінювання явищ культури під єдиним кутом зору” і наголошує на необхідності “не тільки розуміння, а й прийняття культурної різноманітності, що спричинило визнання в сучасній науці “консенсусної або соціальної раціональності”, яка виникає в результаті обговорення різноманітних ідей, альтернативних суджень, варіативних перспектив і на певному етапі задовольняє представників усіх сторін” [8, с. 54].

Знайомлячись із творами сучасного та класичного мистецтва, студенти зможуть не тільки набувати власні естетичні переживання, оцінки та судження, вміння надавати художньо-естетичний аналіз художніх творів, а й спостерігати процес прогресивного перетворення та формування епохальних особливостей культури відповідно до етапів розвитку суспільства та виокремлювати саме ті, що необхідні для сучасної соціалізації молоді, яка має за мету засвоєння основних цінностей, норм і принципів поведінки, прийнятих у суспільстві, а також звичаїв і традицій, що сформувались у процесі історичного становлення народу.

Висновки. Отже, формування в студентів здатності до міжкультурного співіснування та толерантності можливе лише через залучення до культурного різноманіття світу, його мистецьких надбань як взірця та оратора, що говорить сам за себе інтернаціональною мовою засобів виразності. Крім того, обираючи з безлічі різноманіття культур, молодь зможе зробити свій вибір у бік культурно-естетичного самовизначення, стати гідними представниками власної культури, отримати знання та вміння до співіснування з представниками інших культур у стилі рівноправного міжкультурного діалогу.

Використана література:

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 57.
2. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
3. Волощук Є. Західні літературознавчі концепції – вітчизняній методиці. *Зарубіжна літ.* 1999. № 11. Берез. С. 7.
4. Миропольська Н. Естетичне виховання старшокласників: індивідуальний підхід. *Педагогіка і психологія.* 2005. № 3 (48). С. 19–24.
5. Мойсеїв І. Зарубіжна література в людині творчому вимірі: Кн. Для вчителя. Київ : Генда, 2003. С. 6–8.
6. Семашко О. М. Естетичне виховання в умовах нової соціальної естетичної реальності в Україні. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки».* Полтава, 2008. Випуск 5. С. 5–11.
7. Зязюн І. А. Естетичні засади педагогічної майстерності. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки».* Полтава, 2008. Випуск 5. С. 5–11.
8. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.

References:

1. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 2017. s. 57.
2. Natsionalna doktryna rozvytku osvity URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
3. Voloshchuk Ye. Zakhidni literaturoznavchi kontseptsii – vitchyznianiі metodytsi. *Zarubizhna lit.* 1999. № 11, berez. S. 7.
4. Myropolska N. Estetychne vykhovannia starshoklasnykiv: indyvidualnyi pidkhid. *Pedahohika i psykhohohiia* № 3 (48). 2005. P. 19–24.
5. Moiseiv I. Zarubizhna literatura v liudyno tvorchomu vymiri: Kn. Dlia vchytelia. K.: Henda, 2003. S. 6, 8.
6. Semashko O. M. Estetychne vykhovannia v umovakh novoi sotsialnoi estetychnoi realnosti v Ukraini. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka.* Vypusk 5. Poltava, 2008. Serii «Pedahohichni nauky». S. 5–11.
7. Ziazun I. A. Estetychni zasady pedahohichnoi maisternosti // Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.H. Korolenka. Vypusk 5. Poltava, 2008. Serii «Pedahohichni nauky». S. 5–11.
8. Masol L. M. Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka: monohrafiia/ L. M. Masol. K.: Promin, 2006. 432 s.

Батрак Т. В. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей зарубежной литературы Новой украинской школы.

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей зарубежной литературы Новой украинской школы. Одной из ключевых компетенций Новой украинской школы является общекультурная грамотность, которая предусматривает формирование у будущего педагога понимания и уважения к многообразию культурного выражения и собственной национальной идентичности. Автором определено, что предмет “Зарубежная литература” как концентрация мирового культурного опыта, человеческих ценностей и культурного многообразия имеет значительный

потенциал в формировании личности будущего учителя зарубежной литературы. Отмечено, что для формирования культурного самоопределения студентов необходимо привлечение к предмету не только произведений мировой литературы, но и культуры в целом. Неотъемлемым компонентом подготовки будущих учителей зарубежной литературы определено также привлечение к обучению произведений современной мировой культуры как отражение культурных событий настоящего.

Ключевые слова: мировая литература, будущие учителя, Новая украинская школа, компетентность, зарубежная культура, современное искусство, развитие личности, ценности, подготовка.

Batrak T. V. Features of future foreign literature teachers of the New Ukrainian school professional training.

The article is devoted to the problem of future foreign literature teachers of the New Ukrainian school professional training. One of the key competencies of the New Ukrainian School is general cultural literacy, which envisages the formation of the future teacher's understanding and respect for the diversity of cultural expression and their own national identity. The author determined the subject "Foreign Literature" as a concentration of world cultural experience, human values and cultural diversity has significant potential in shaping the personality of the future teacher of foreign literature. It was noted that for the formation of students cultural self-determination, it is necessary to involve in the subject not only works of world literature, but also culture. An essential component of future teachers of foreign literature training is also determined to involve the works of modern world culture into the process of education as a reflection of the cultural events of the present.

Key words: world literature, future teachers, New Ukrainian school, competence, foreign culture, modern art, personality development, values, training.

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.5>

Беньковська Н. Б.

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Досліджується проблематика навчання іноземної мови студентів економічних закладів вищої освіти і визначаються особливості цього навчання. Наразі знання іноземної мови стають невід'ємною складовою професійної компетентності фахівців з вищою освітою різного напрямку підготовки і роблять їх конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці. Усе це зумовлює необхідність якісних змін у навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей з метою покращення рівня їхніх знань іноземної мови і можливості її практичного використання в майбутній професійній діяльності. Актуальність проблеми, що розглядається полягає в тому, що сьогодні існує суперечність між соціальним замовленням на висококваліфікованого фахівця, який добре володіє іноземною мовою і може використовувати її у своїй професійній діяльності, та невисоким рівнем підготовки випускників економічних спеціальностей з іноземної мови.

Ключові слова: спрямованість навчання, фахова підготовка, ініомовні компетенції, професійне спілкування, економічні спеціальності, професійна діяльність, мовленнєва діяльність, методика викладання іноземних мов.

Глобалізація світової економіки, розширення міжнародних зв'язків зумовлюють підвищення ролі іноземних мов у сучасному світі. Протягом останнього десятиріччя в нашій країні значно виріс інтерес до вивчення іноземних мов, і підтвердженням цьому є відкриття в багатьох вищих навчальних закладах факультетів, на яких іноземна мова вивчається як спеціальність, та тривалий попит, яким користуються ці фахівці. Випускники мовних вузів знаходять своє місце у професійному світі як учителі, викладачі, перекладачі тощо. Однак сьогодні все частіше в оголошеннях про прийом на роботу спостерігається тенденція, коли запрошуються менеджери, економісти, інженери зі знанням однієї або двох іноземних мов. Це є свідченням того, що з'являється попит на фахівців економічних та технічних спеціальностей з належним рівнем знань іноземної мови. В Європі майже кожний працівник використовує знання іноземної мови в професійній діяльності. Знання іноземної мови стають невід'ємною складовою частиною професійної компетентності фахівців з вищою освітою різного напрямку підготовки і роблять їх конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці. Усе це зумовлює необхідність якісних змін у навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей з метою покращення рівня їхніх знань іноземної мови і можливості її практичного використання в майбутній професійній діяльності. Існуюча суперечність між зростаючими вимогами до рівня знань іноземної мови фахівцями економічних спеціальностей та їхнім реальним невисоким рівнем знань, невмінням практично користуватись іноземною мовою в професійній сфері доводить необхідність вирішення проблемних питань у навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей і пояснює актуальність цієї проблеми.

Мета статті – виявити особливості навчання іноземної мови студентів економічних закладів вищої освіти.

Завдання – проаналізувати дослідження інших науковців, які займались проблемою навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, розкрити суть специфіки цього навчання.

Проблеми навчання іноземної мови професійного спрямування студентів економічних спеціальностей досліджували: О. Бігич, Ю. Дехтярьова, Т. Караєва, С. Боднар, Т. Корж, З. Корнева, В. Титова та ін. Подальше дослідження цієї проблеми сучасними мовознавцями, методистами пояснюється зростаючою роллю іноземної мови в професійній діяльності фахівців. За словами О. Карпової, яка досліджує проблему навчання іноземних мов у вищих економічних закладах освіти, одним із найефективніших підходів до навчання іноземної мови є особистісно-орієнтований підхід, що сприяє гармонійному розвитку і розкриттю творчого потенціалу студентів, позбавленню невпевненості в собі, зменшенню суперечності між рівнем набутих теоретичних знань та можливістю продуктивного використання іноземної мови в професійній діяльності. Зрозуміло, що навчання іноземних мов у економічному вищому навчальному закладі суттєво відрізняється від навчання в мовному закладі вищої освіти [5].

Порівнюючи навчання в мовному і немовному вишах, засновник напрямку методики навчання іноземних мов у немовних закладах вищої освіти Й. Берман вважає, що в першому випадку мову опановують як засіб спілкування і вивчають її як систему засобів вираження. У другому випадку мові навчають тільки як засіб спілкування, що реалізується в мовленні. Теоретичні відомості використовуються тільки тією мірою, в якій вони можуть допомогти опануванню мови [3, с. 54].

Аналізуючи його дослідження, вважаємо доречним урахування таких особливостей навчання іноземних мов в економічних закладах вищої освіти:

- практична спрямованість навчання; студенти опановують іноземну мову як засіб для отримання додаткової інформації зі свого фаху. Вони навчаються не тільки іноземній мові як такій, але й прийомам роботи з іноземною спеціальною літературою, спеціальною лексикою, системою позначень та специфічними для закордонного досвіду поняттями. Це стає можливим тільки завдяки тісному зв'язку навчання іноземної мови з навчанням профільним предметам. У процесі навчання студент не тільки опановує мову і лексику як її складову частину, але і вчиться використовувати її як дійовий засіб отримання необхідної інформації зі спеціальності;

- послідовний характер навчання; будучи продовженням шкільного навчання, цей курс спирається на знання, уміння й навички, отримані студентом у школі;

- високий рівень узагальненості; якісна особливість навчання в економічних закладах вищої освіти полягає в тому, що отримані знання з мови на основі узагальнень формуються у спрямовану функціональну систему. Психологічні особливості студентів дозволяють зробити це з більшим рівнем узагальненості, ніж це має місце у школі. Навчання мови в економічних закладах вищої освіти повинно бути представленим не як проста серія занять, а як серйозний курс навчання, що визначається не тільки своїми чіткими цілями і завданнями, але й характерними для вищої школи прийомами опанування матеріалу;

- підвищення значення самостійної роботи; мові можна тільки навчитись. Опанувати мову – це означає навчитись автоматично використовувати мовні засоби в мовленні, а навички можуть бути сформовані тільки за умови активної навчальної діяльності самого студента. Роль викладача полягає в тому, щоб зробити навчальну роботу студентів цілеспрямованою, полегшити йому шлях засвоєння матеріалу. Обов'язковою є вольова, зосереджена, наполеглива праця студента, без якої опанувати мову неможливо. Зважаючи на жорстку обмеженість у навчальному часі, серйозність цілей навчання, а також урахування психологічні особливості студента та обов'язкову умову інтенсивності вправ для опанування мовою, основну кількість тренувальних вправ потрібно перенести на самостійну роботу. Основні зусилля викладача повинні бути зосередженими на прийомах раціонального пояснення, на контролі виконання завдань, на коректуванні результатів роботи;

- особливості співвідношення видів мовленнєвої діяльності; цілі і завдання навчання в економічному закладі вищої освіти та специфіка опанування мовленнєвих навичок визначають особливості співвідношення формуючих навичок та умінь усного мовлення та читання. Оволодіння навичками усного мовлення, зокрема навичками говоріння, вимагає великих затрат часу на виконання тренувальних вправ. За певний час навчання студент може оволодіти відносно невеликим обсягом лексики та граматичного матеріалу в усному мовленні, проте обсяг пасивного словникового запасу та пасивного граматичного матеріалу в плані читання буде значно більшим. Враховуючи взаємно позитивний вплив розвитку навичок усного мовлення та читання, характер цілей навчання та особливості побудови навчального процесу вказують на доречність для курсу навчання іноземної мови в економічних закладах вищої освіти несумісного паралельного розвитку навичок та умінь усного мовлення і читання [3, с. 52–53].

Погоджуючись із думкою Й. Бермана, ми хотіли б виділити ще деякі характерні особливості навчання іноземної мови в економічних закладах вищої освіти. Однією з них є короткий термін курсу вивчення іноземної мови для студентів економічних спеціальностей, що, на жаль, не дає можливості повною мірою охопити весь спектр професійно спрямованого та базового навчального матеріалу.

А. Безрукова зазначає, що Інтернет має всі технічні, програмні і комунікаційні можливості для саморозвитку особистості й організації навчального процесу з англійської мови з використанням найширшого спектру інформаційних ресурсів. Технічні засоби, безперечно, можуть забезпечити успіх навчання, але правильне

поєднання різноманітних видів навчання сприятиме підвищенню ефективності та дає можливість досягти якнайкращих результатів [1]. Таким чином, зазначимо, що поєднання електронного середовища з денним навчальним процесом має такі позитивні наслідки: спрощується процес інформування студентів про певні зміни, доповнення, коригування навчальних дисциплін; збільшується можливість активного залучення та використання методичної, літературної бази; пришвидшується зворотний зв'язок; у такий спосіб можливо ефективно узгодити, спланувати і скоригувати самостійну діяльність студентів.

Процес професійного англійськомовного навчання має певні труднощі. По-перше, викладання дисциплін англійською мовою передбачає достатньо високий вхідний рівень володіння мовою студентами. Перехід від системи вступних іспитів до зовнішнього незалежного оцінювання виключив можливість особистого спілкування з абітурієнтами, що у свою чергу перешкоджає об'єктивному виявленню їхнього рівня володіння мовою. Показники середнього балу атестату так само не дають об'єктивної картини рівня знання англійської мови майбутніми студентами (питання невідповідності оцінок реальному рівню знань у деяких випадках). Тому єдиним критерієм вступу студентів на економічні спеціальності з навчанням англійською мовою є власне бажання студента. Пізніше протягом навчання з'ясовується відповідність підготовки студента вимогам начального курсу. В разі невідповідності цим вимогам студент може перейти в групу за таким саме фахом, але з навчанням українською мовою, або вдосконалювати власний рівень знань під час навчання на заняттях з англійської мови.

По-друге, професійна підготовка англійською мовою передбачає високий рівень володіння мовою викладачами. Найпростіший варіант – це залучення іноземних спеціалістів з фаху, але якісна та ефективна підготовка передбачає системність, поступовість та довготривалість, що важко забезпечити в разі залучення висококваліфікованих професорів англійськомовних університетів. Професійне англійськомовне навчання передбачає викладання курсів носіями мови. Тому найоптимальнішим варіантом є короткострокові окремі курси, які викладаються запрошеними викладачами з англійськомовних університетів; проведення міжнародних шкіл та семінарів за фахом разом з університетами Великої Британії та США. За цих умов студенти, з одного боку, мають змогу вдосконалювати знання як з іноземної мови, так і зі спеціальності, а з іншого – мають системно організовану професійну підготовку у власному вищому навчальному закладі. Тому більша частина дисциплін має викладатися професорами та викладачами економічного факультету. Найкращим варіантом є наявність у викладачів подвійної освіти – економіст-філолог, юрист-філолог, соціолог-філолог та інші. Однак кількість таких спеціалістів незначна. Тому виникає питання вдосконалення рівня володіння мовою викладачами економічних факультетів. Це довготривалий процес і він насамперед потребує мотивації викладачів самовдосконалюватись [2].

Підвищення рівня володіння іноземною мовою можливо під час проведення стажувань в університетах за кордоном, участі в мовних школах, відвідуванні курсів, які організують викладачі кафедри іноземних мов. Підтвердження рівня володіння англійською мовою забезпечує складання іспитів TOEFL, ITLTS або інших іспитів в акредитованих організаціях та установах.

По-третє, викладання дисциплін англійською мовою вимагає зміни підходу до методики викладання. Організація лекцій та практичних занять англійською та українською мовами сильно відрізняється. Це зумовлено рядом чинників, а саме: студенти навчаються на нерідній мові, знаходячись не в англійськомовному середовищі; рівень володіння мовою студентів першого курсу недостатньо високий, і вони не володіють фаховою термінологією з фахових дисциплін; більшість інформативного забезпечення дисципліни (підручники та електронні видання) – на українській мові. Організація викладання предметів англійською мовою передбачає: для проведення лекцій: бачення подання матеріалу, чітко, стисло викладання інформації (без великих складнопідрядних та складносурядних речень), надання термінів на початку лекції з теми; для семінарів: повторення термінів на початку заняття, уникнення виду діяльності питання-одноосібна відповідь, надання переваги таким видам діяльності, як дискусія, круглі столи, перехід від монологічної відповіді до діалогічної; для контролю засвоєння знань: фронтальні опитування, міні тести (як з варіантами відповідей, так і відкриті), індивідуальні роботи з публічним захистом.

Професійне навчання на англійській мові фахівців економічної сфери діяльності збільшить рівень мобільності студентів, надасть їм можливість продовжити освіту в європейських університетах, підвищить їх рівень конкурентоспроможності на ринку праці. Організація процесу фахового навчання на англійській мові – довготривалий і досить складний процес, який потребує значної попередньої підготовки.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можемо відмітити, що до специфіки навчання іноземної мови студентів економічних закладів вищої світи належить:

- обмежений термін навчання іноземної мови;
- тривала перерва (2–3 роки) між закінченням курсу іноземної мови і можливим практичним застосуванням знань з іноземної мови під час професійної діяльності;
- різний рівень знань іноземної мови на початковому етапі;
- невідповідність змісту навчання іноземної мови зі змістом професійної підготовки студентів економічних спеціальностей;
- збільшення самостійної роботи студентів і зменшення практичних занять з іноземної мови;
- низький рівень мотивації вивчення іноземної мови.

Шляхи вирішення вищезазначених проблемних питань у навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей є завданням нашого подальшого дослідження.

Використана література:

1. Безрукова А. Р. Методика розробки, проведення та забезпечення навчальних занять при очно-дистанційному навчанні під час вивчення англійської мови не на мовних спеціальностях : зб. тез доповідей I Всеукраїнського науково-практичного вебінару «Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей». Житомир, 2014. С. 3–7.
2. Беньковська Н. Б. Особливості професійного навчання англійською мовою майбутніх економістів в університетах України : зб. тез доповідей міжвузівського науково-методичного семінару «Педагогічна майстерність у викладанні мовних дисциплін». Київ, 2016. С. 11–13. URL: <http://kamts2.kpi.ua/ru/node/330>
3. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. Москва : Высшая школа, 1970. 230 с.
4. Боднар С. В. Формирование самообразовательной компетентности студентов экономических специальностей в процессе изучения иностранного языка. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2004. № 2. С. 103–108.
5. Карпова О. О. Особистісно-орієнтоване навчання студентів-економістів у процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник ПНПУ імені К.Д. Ушинського*. Одеса, 2011. С. 65–70. URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2960>.

References:

1. Bezrukova A. R. (2014). *Metodyka rozrobky, provedennya ta zabezpechennya navchalnyx zanyat pry ochno-dystancijnomu navchanni pid chas vyvchennya anglijskoyi movy ne na movnyx specialnostyax* [Methodology of developing, conducting and providing training sessions for distance learning when studying English is not in language specialties]: // *Zb. tez dopovidej I Vseukrayinskogo naukovopraktychnogo vebinaru* [«Osoblyvosti vykladannya inozemnyx mov dlya studentiv nemovnyx specialnostej»]. Zhytomyr. P. 3–7. [in Ukrainian].
2. Benkovska N. B. (2016). *Osobly`vosti profesijnogo navchannya anglijskoyu movoyu majbutnix ekonomistiv v universytetax Ukrainy* // [Features of English language proficiency training for future economists in Ukrainian universities]: *Zb. tez dopovidej mizhvuzivskogo naukovometodychnogo seminaru «Pedagogichna majsternist u vykladanni movnyx dyscyplin»*. Kyiv. P. 11–13. Retrieved from: <http://kamts2.kpi.ua/ru/node/330> (last accessed: 05.05.2019) [in Ukrainian].
3. Berman Yu. M. (1970). *Metodyka obucheniya anglyiskomu yazyku v neyazykovyx vuzax* [Methods of teaching English in non-linguistic universities]. M.: Vushaya shkola. 230 p. [in Russian].
4. Bodnar S. V. (2004). *Formyrovanye samoobrazovatelnoj kompetentnosti studentov ekonomycheskyx specialty v processe yzucheniya inostrannogo yazuka* [Formation of self-educational competence of students of economic specialties in the process of learning a foreign language] // *Naukovi zapysky Ternopilskogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu. – Seriya: pedagogika*. № 2. P. 103–108. [in Russian].
5. Karpova O. O. (2011). *Osobystisno-oriyentovane navchannya studentiv-ekonomistiv v procesi vyvchennya inozemnoyi movy* [Person-oriented training of students-economists in the process of learning a foreign language] // *Naukovyj visnyk PNPУ imeni K. D. Ushynskogo*. P. 65–70. Retrieved from: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2960> (last accessed: 02.05.2019) [in Ukrainian].

Беньковская Н. Б. Специфика обучения иностранному языку студентов экономических учреждений высшего образования.

В статье автор исследует проблему обучения иностранному языку студентов экономических университетов и определяет особенности данного обучения. Актуальность затронутой проблемы заключается в том, что сегодня существует противоречие между социальным заказом на высококвалифицированного специалиста, который хорошо владеет иностранным языком и может использовать его в своей профессиональной деятельности, и невысоким уровнем подготовки выпускников экономических специальностей по иностранному языку.

Ключевые слова: *направленность обучения, специализированная подготовка, иноязычные компетенции, профессиональное общение, экономические специальности, профессиональная деятельность, языковая деятельность, методики преподавания.*

Benkovska N. B. Peculiarities of learning foreign languages by the students of economic specialties.

This article deals with the problem of learning foreign languages by the students of economic professions and defines peculiarities of this learning. The urgency of the mentioned problem today is a contradiction between the social order for the highly skilled expert who knows foreign language and can use it in the professional work and a low preparation level of graduates of economic specialties on foreign language.

Key words: *orientation of learning specialized training, foreign language competencies, professional communication, economic specialties, professional activities, language activities, teaching methods.*

ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД НАВЧАННЯ УЧНІВ ВЕЧІРНІХ РИСУВАЛЬНИХ КЛАСІВ ЄЛИСАВЕТГРАДА¹ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: БАГАТОГРАННІСТЬ ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ

У статті на основі архівних матеріалів висвітлені окремі факти творчих біографій ряду вихованців Вечірніх рисувальних і креслярських класів, які діяли при Єлисаветградському земському реальному училищі наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Розглядається початковий період отримання учнями художньої освіти, розкривається вплив освітньо-мистецького осередку міста на їх становлення та формування як фахівців у сфері мистецької освіти, архітектури й іншої професійної діяльності. Вивчення нових матеріалів, що стосуються життя і діяльності вихованців єлисаветградських рисувальних класів, надає можливість відновити деякі несправедливо забуті імена, дозволяє поповнити відомості про їхній життєвий і творчий шлях, а також розкрити особливості їхньої творчості та показати вплив на загальний процес розвитку в краї художньо-промислової освіти, ремесел і мистецтва загалом. Окремі випускники Вечірніх рисувальних і креслярських класів у своїй діяльності демонстрували свою прихильність до української тематики та до традиційних національних засобів виразу художньої творчості, в побутовому, портретному та пейзажному жанрах.

Ключові слова: художня освіта, учні, Єлисаветград, Вечірні рисувальні і креслярські класи, творчість, мистецтво.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що за межами наукових досліджень все ще залишається великий регіональний пласт освітньої справи, й досі немає перевірених даних про мистецько-педагогічний досвід здебільшого провінційних художніх шкіл. Увага дослідників в основному зосереджувалась на вивченні педагогічних явищ великих культурних центрів – Києва, Львова, Харкова, Одеси. Однією з вагомих проблем є те, що велика частина художньо-освітніх навчальних закладів, які діяли в Україні, ще не отримали повного історичного висвітлення, без вивчення якого загальна картина історії художньої освіти є неповною і недостатньо об'єктивною.

До теми впливу художньої освіти на становлення майбутніх художників у загальних працях зверталися Н. Молева [15], Р. Шмагало [24], Н. Яворська [25]. Серед дослідників мистецької освіти регіону, до якого входив Єлисаветград, слід відзначити таких дослідників, як М. Гончар [11], Н. Сапак [20], О. Філоненко [22] та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити основне коло представників Вечірніх рисувальних і креслярських класів Єлисаветграда, відкрити нові імена, що у свою чергу доповнить історію мистецької освіти. Щоб встановити внесок кожного з них, треба знати списки учнів та інші фактори, що визначили згодом творчу особистість того чи іншого художника.

Універсальною формою мистецької освіти, яка сприяла виявленню і згуртуванню творчих сил Єлисаветграда, були Вечірні рисувальні класи, які в місті стали своєрідним художнім центром згуртування навколо себе молодих талантів і любителів мистецтва. Для багатьох жителів міста класи стали поштовхом до їх зацікавлення мистецтвом та першою сходинкою на шляху до їхньої професійної діяльності. Загалом, класи сприяли поширенню професійної художньої освіти, виховували смак, давали навички, які використовували у своїй практичній діяльності представники різних професій і ремесел.

Високий рівень викладання у Вечірніх рисувальних і креслярських класах визначався належною освітою та творчою обдарованістю педагогів. Маючи ґрунтовну художню освіту, вони розробляли власні методики ефективного навчання образотворчої грамоти. Завдяки всьому цьому їхні учні досягли на своєму шляху великих творчих успіхів і стали всебічно розвинутими, гармонійними особистостями і професійними митцями. Значення педагогічної діяльності було розглянуто у статтях «Роль художників-педагогів у формуванні й розвитку мистецького життя міста Єлисаветграда в другій половині ХІХ – на початку ХХ століть» [1] та «Художник-педагог, академік портретного живопису Петро Крестоносцев (Волгін)» [2].

І хоча Вечірні рисувальні і креслярські класи в Єлисаветграді так і не стали окремою мистецькою школою, тим не менш вони були в ті роки одним зі значних осередків демократичного мистецтва в Україні і сприяли притоку підготовленої української молоді з уже усталеним світобаченням та з активною життєвою позицією до навчальних закладів великих культурних центрів.

Одним із перших вихованців Вечірніх рисувальних і креслярських класів, які були засновані академіком портретного живопису П. Крестоносцевим у 1881 р. при Єлисаветградському земському училищі, був Самійло Мартинович Дудін, який став не тільки почесним членом Академії мистецтв, але й членом Академії наук, відкривши у сфері етнографії наукову методику фотофіксації культурних явищ, фактично започаткувавши візуальну антропологію.

Інтерес до малювання у Самійла проявився з раннього дитинства в містечку Рівному Єлисаветградського повіту, де він народився 19 серпня 1863 року. Під враженням розповідей батька – відставного солдата – він із крейдою в руках почав фантазувати на теми з військового життя на глиняній долівці, лавах, скринях, за що йому не раз потім діставалося від матері [19, с. 5].

¹ Нині – місто Кропивницький

Після закінчення початкової школи (1880 р.) С. Дудін вступив до Єлисаветградського земського реального училища, де він був до четвертого класу земським стипендіатом, а потім навчався за рахунок батьків. Паралельно з навчанням в училищі С. Дудін відвідував рисувальні класи. Училище він не закінчив, оскільки в останньому 7-му класі був заарештований за участь у місцевому громадсько-політичному гуртку «Громада», члени якого займалися культурно-просвітницькою роботою. Він також перекладав українською мовою твори письменників-народників [19, с. 344–348]. Тоді в пригоді стали його здібності до малювання, отримані в класах: він робив оригінали прокламацій для друку та вирізував печатки для організації. У 1882 році гурток прилучився до харківської групи «Народної волі» і отримав назву «Єлисаветградський гурток саморозвитку». [3, с. 123–124]. Коли почалися арешти, С. Дудіна забрали одним із перших [16, с. 23]. Відомо, що в Єлисаветградській в'язниці він, за пропозицією слідчого, написав літературно-історичний твір «Огляд революційного руху в Єлисаветграді» [23, с. 49]. Три роки тягнулося слідство, і у 1887 р. без суду в адміністративному порядку його було вислано до Східного Сибіру. Там відбулося знайомство з мандрівником Р. Потаніним, який вивчав побут, звичаї, культуру Середньої Азії. На його прохання С. Дудін збирав етнографічні матеріали та робив замальовки побуту місцевого населення. У 1891 р. за запрошенням етнографа В. Радлова він уже як художник-фотограф брав участь у Орхонській експедиції; того ж року, влітку, В. Радлов написав рекомендаційного листа для вступу С. Дудіна до Академії мистецтв у Петербурзі [19, с. 610]. Після амністії молодий художник продовжив освіту в Академії, де навчався у класі Іллі Рєпіна.

Під час навчання влітку 1894 року він бере участь в етнографічній експедиції на території України, яка була організована Академією наук. Академія мистецтв підтримувала такі подорожі своїх учнів під час канікул, оскільки, виконуючи різноманітні доручення, вони одночасно малювали місцеві краєвиди та робили замальовки типів населення краю [19, с. 611]. Як член експедиції С. Дудін побував і на своїй батьківщині – Херсонщині та в сусідніх губерніях, де зібрав етнографічну колекцію та зробив велике фотографування українського життя краю [19, с. 640]. У листі до В. Радлова з Прилук художник повідомляв про результати своєї праці: «Мною закуплені на ярмарках і в селах костюми та речі домашнього вжитку <...> виконую деякі малюнки за начерками <...> друкую відзняті фотографії. Поки що зібрані експонати представляють Полтавську та Херсонську губернії» [19, с. 612].

Навчання в Академії мистецтв С. Дудін закінчив у 1897 році, але добровільно залишився ще на рік у класі Іллі Рєпіна. У його атестаті вказано, що за дипломну роботу «У храмі Таніти» «колишній учень Вищого Художнього училища при Академії мистецтв Самійло Дудін за відмінні досягнення в живопису і наукових предметах <...> під час перебування на відділенні живопису та скульптури удостоєний звання художника» [19, с. 640]. У січні 1898 р. С. Дудін був відправлений Академією мистецтв як пансіонер на однорічне стажування за кордон [19, с. 645].

Після повернення до Петербургу він працював завідуючим відділом середньоазійських старожитностей, ученим секретарем Музею антропології та етнографії Академії наук. Продовжуючи займатись малюванням, художник з 1900 року брав активну участь у петербурзьких виставках. Значне місце в його творчості займала українська тематика. Ім'я цього художника в історії українського образотворчого мистецтва майже невідоме, хоча він виконав 27 графічних ілюстрацій до ювілейного видання «Кобзаря» (1911 р.); проілюстрував повість М. Гоголя «Миргород» (1911 р.) та разом з українським художником М. Ткаченком проілюстрував видання «Вечори на хуторі біля Диканьки» 1911 р., в якому в передмові автори ілюстрацій зазначали: «Ми хотіли дати читачам правдивий образотворчий матеріал, що не суперечить духу гоголівського тексту, не присмачений ні карикатурою, ні шаржуванням і не прикрашений театральньо-святково, а такий, яким зберегла його наша пам'ять від тих років, коли ми самі жили і росли серед місць і типів, які описує Гоголь <...> Якщо ті побутові дрібниці й подробиці, про які Гоголь згадує побіжно, і які ми подаємо, доповнять це, ми будемо вважати нашу задачу виконаною. А багаторічна спільна робота і знання побуту Малоросії дає нам надію на те, що ми зможемо впоратися з цим завданням» [10, с. 4].

Все своє життя С. Дудін співпрацював з Академією мистецтв, активно займався пропагандою мистецтва і був активним членом багатьох мистецьких товариств. Так, будучи членом Товариства імені А. Куїнджі, С. Дудін сприяв тому, щоб до колекції музею, який планували створити Єлисаветграді, були передані картини, які закуповувалися Товариством на виставках. У 1914 р. до Єлисаветграда на Другу міську виставку він надіслав свою картину «Перед купанням», яку передав після її експонування до міського художнього музею [5, с. 3].

Упродовж трирічної діяльності класів, як і С. Дудін, ще четверо випускників Вечірніх рисувальних і креслярських класів стали учнями Академії мистецтв. Це були О. М. Вейзен, О. Д. Харченко, П. Ф. Федоровський, П. П. Ганський.

Петро Павлович Ганський був сином поміщика [6, с. 32], початкову освіту отримав у місті, де вступив на навчання до Єлисаветградського земського реального училища, паралельно відвідуючи рисувальні класи [7, с. 40]. У звіті Вечірніх рисувальних і креслярських класів за 1882/83 навчальний рік зазначалось, що він був серед учнів, які виявляли блискучі успіхи у навчанні [18, с. 23]. Після закінчення училища П. Ганський продовжив навчання в Академії мистецтв як вільний слухач, а згодом навчався мистецтву в Академії де-Бо-Ар у Парижі. П. Ганський входив до Одеського Товариства південноросійських художників і брав активну участь у виставках товариства, які експонувалися по багатьох містах на території України. Його твори часто експонувались на виставках, що проходили в Єлисаветграді.

У травні 1890 р. до Петербурга на конкурс були надіслані роботи учнів Вечірніх рисувальних і креслярських класів, що проходив у Академії мистецтв. Тоді найвищі нагороди отримали краєвиди Сергія Гінкуля і Ольги Дикової, а також композиція під назвою «Музичний вечір» Дмитра Кюльця. Засновник класів П. Крестоносцев відзначав цей успіх як особливий в історії їхньої діяльності і писав про це у річному звіті, він також зауважив, що за одинадцять років його викладання у Вечірніх рисувальних і креслярських класів він таких талановитих учнів не мав.

Зокрема, про С. Гінкуля П. Крестоносцев писав, що він: «...прекрасно працював з античними фігурами, а в композиції до «Калевали» виявив досить значний талант». Д. Кюльця він охарактеризував як одного із кращих учнів, який досяг великих успіхів, незважаючи на те, що той навчався у Вечірніх рисувальних і креслярських класах усього декілька місяців і після закінчення навчального року відразу вступив на живописне відділення Академії мистецтв [7, с. 203].

Д. Кюльць виконував свої твори переважно в імпресіоністичній манері. Про це відомо з відгуків у періодичній пресі, де один із кореспондентів, Микола Вучегіч, писав, що невеликі етюди Д. Кюльця «були б дуже милі, якби не були покриті туманом ілюзорного імпресіонізму» [8, с. 3]. Близьким товаришем Д. Кюльця по рисувальних класах був П. Ганський, який значною мірою вплинув на його творчу манеру. Це також пізніше відзначили одеські рецензенти, аналізуючи виставкові проекти Товариства південноросійських художників, у яких брав участь і Д. Кюльць. Вони, зокрема, зауважували, що його етюди були «...написані під помітним впливом Ганського, з яким Кюльця пов'язували давні особисті й творчі стосунки». У каталогах цих виставок у Д. Кюльця і П. Ганського була названа одна і та ж поштова адреса [21, с. 273].

«Іноколи вона користується яскравими кольорами. Але її пейзажі прикрасять будь-яку виставку», – так означив П. Крестоносцев малярський талант своєї учениці Ольги Аполонівни Дикової, яка на той час вже кілька років відвідувала курси [7, с. 203]. Саме її роботи привертала увагу відвідувачів на Єлисаветградській художній виставці 1908 р. Тоді в газеті «Голос Юга» з'явилася стаття-огляд цієї виставки, автор якої також відзначив картини О. Дикової, які, на його думку, «є основою всієї експозиції і займають центральне місце як за кількістю, так і за цінністю закладеного в них художнього змісту. В її особі ми, безсумнівно, маємо справу зі справжнім хистом, який далеко виходить за межі «домашньої освіти», а горезвісні художники середнього рівня давно набили оскому» [12, с. 3].

На виставці було представлено більше сорока її творів, серед яких домінував пейзаж, що «як основна теза, яка пронизує всю творчість художниці». Як найбільш вдалі названо зимові ландшафти, що були безпретензійно виконані з почуттям художнього ритму. Один із них автор статті описав так: «Невелике полотно «Іній» прямо-таки чудове в тонкому і ажурному трактуванні простого сюжету. Перша сивина зими – іній, гнучкі деревця заткані візерунками, ніби срібними нитками, перспектива лісової доріжки – що відкривається погляду і відходить у далечінь – все це колоритно витримано у світло-блакитних, дещо одноманітних тонах. Решта пейзажів, особливо літні, менш виразні. У них натхнення певним чином замінено штучною ретушшю, але і тут, без сумніву, бачимо обдарування і художнє чуття» [12, с. 3].

В історію культурно-просвітницького життя Єлисаветграда О. А. Дикова увійшла і як громадська діячка – вона була ініціатором і організатором проведення в місті багатьох благодійних виставок [9, с. 3] та входила до комітету з організації та експертної комісії кустарного й художнього відділу сільськогосподарських виставок [14, с. 3]. Збереглося листування організаторів виставки з художницею. За її посередництвом представники товариства зверталися до чиновників щодо облаштування приміщення для виставки [13, с. 3].

Розглянуті імена – це лише одиниці з тої талановитої когорти учнів, які закінчили Вечірні рисувальні і креслярські класи при Єлисаветградському земському реальному училищі, початкова художня підготовка, отримана у класах, відкрила багатьом дорогу і визнання в мистецтві. За 37-річний період існування рисувальних класів їх закінчило близько 2000 осіб. Серед них на сьогодні виявлено і введено до каталогу близько двохсот імен, які продовжили навчання, а згодом стали знаними художниками, архітекторами та педагогами. Вони представлені автором дослідження в словнику «Митці степової України (кінця XIX – початку XX століття)» [3].

Серед опрацьованих архівних матеріалів Вечірніх рисувальних і креслярських класів не зустрічається ціла низка імен митців – вихідців з Єлисаветграду, таких як І. Олінський, А. Островський, І. Золотаревський, О. Фойницький, О. Розумний, Я. Венгер, М. Бланк та інші, які також стали визнаними у світі художниками. Всі вони народилися на початку XX ст. і жили в Єлисаветграді, коли Вечірні рисувальні і креслярські класи були основним осередком, де місцеві жителі здобували якісну мистецьку освіту. Тому варто продовжувати архівні пошуки діяльності місцевих закладів професійної мистецької освіти, адже відомо, що вищезазначені митці у свій час успішно склали непрості фахові екзамени до різних художніх навчальних закладів Росії, Європи й Америки.

Висновки. Таким чином, формування потужного мистецького осередку в Єлисаветграді наприкінці XIX – на початку XX століття відбувалося завдяки існуванню Вечірніх рисувальних і креслярських класів, а також кількох освітніх закладів, у яких працювали кваліфіковані художники-педагоги, котрі за чотири десятиліття виховали цілу плеяду фахівців, що реалізували себе як у художньо-промисловій та конструкторській діяльності, так і у сфері професійного образотворчого мистецтва, архітектури та мистецької освіти.

Подальше вивчення архівів, що стосуються життя і діяльності вихованців єлисаветградських рисувальних класів, надасть можливість у майбутньому відновити ряд несправедливо забутих імен, дозволить попо-

внити відомості про їхній життєвий і творчий шлях, а також виявити їхнє місце в загальному процесі розвитку в краї художньо-промислової освіти, ремесел і мистецтва загалом.

Використана література:

1. Боса І. О. Роль художників-педагогів у формуванні й розвитку мистецького життя міста Єлисаветграда в другій половині XIX – на початку XX століть. *Вісник Харків. держ. акад. дизайну і мистецтв* : зб. наук. праць. Харків : ХДАДМ, 2012. С. 52–56.
2. Боса І. О. Художник-педагог, академік портретного живопису Петро Крестоносцев (Волгін). *Студії мистецтвознавчі. Архітектура. Образотворче та декоративно-вжиткове мистецтво*. Київ : ІМФЕ ім. М.Т.Рильського НАНУ, 2010. Чис. 2 (36). С. 29–41.
3. Боса І. О. Митці степової України (кінця XIX – початку XX століття). Київ : ІМФЕ ім. М.Т.Рильського НАН України, 2013. 133 с.
4. Босько В. М. Історичний календар Кіровоградщини на 2008 рік. Люди. Події. Факти. Кіровоград : Центр.-Укр. вид-во, 2007. 241 с.
5. В обществе грамотности. *Голос Юга*. 1911. 11 июня. 4 с.
6. Ведомости успеваемости учащихся. 1883–1886 гг. // Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60. Оп. 1. Спр. 38. 142 арк.
7. Ведомости успеваемости учащихся. 1887 г. // Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60. Оп. 1. Спр. 65. 222 арк.
8. Вучетич Н. Выставка картин южнорусских художников. *Южное обозрение*. 1910. 21 окт. 4 с.
9. Выставка картин местных художников. *Голос Юга*. 1908. 17 дек. 4 с.
10. Гоголь Н. В. Вечера на хуторе близ Диканьки. Миргород – Санкт-Петербург : Изд. Девриена, 1911. 52 с.
11. Гончар. М. Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у II половині XIX – початку XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 19 с.
12. Местная жизнь. *Голос Юга*. 1908. 31 дек. 4 с.
13. Местная жизнь. *Голос Юга*. 1910. 2 марта. 4 с.
14. Местная жизнь. *Голос Юга*. 1910. 23 апр. 4 с.
15. Молева Н. Белютин Э. Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века. Москва : Искусство, 1967. 567 с.
16. Никитин В. А. Рассказы о фотографах и фотографях. Ленинград : Лениздат, 1991. 222 с.
17. Отчет о состоянии Елисаветградского Земского Реального училища. 1883–1887 гг. // Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60. Оп. 1. Спр. 39. 252 арк.
18. Отчет о состоянии училища. 9 января – 19 декабря 1890 г. // Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60. Оп. 1. Спр. 88. 66 арк.
19. Прищепова В. А. К 150-летию со дня рождения С. М. Дудина – художника, этнографа (по материалам МАЭ РАН). *Антропологический форум*. 2011. № 15. С. 608–649.
20. Сапак Н. В. Художне життя півдня України кінця XIX – першої третини XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвозн. : 17.00.05 «Образотворче мистецтво». Київ, 2006. 24 с.
21. Товарищество южнорусских художников: Библиографич. справочник : в 2-х ч. / сост.: В. Афанасьев, О. Барковская ; Одес. гос. Науч. б-ка им. М. Горького. Одесса : 2000. 302 с.
22. Філоненко О. В. Освіта Кіровоградщини (Єлисаветградщини) в наукових рефлексіях українських учених (друга половина XIX – XX століття) : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 412 с.
23. Шевченко С. І. Старі стіни: Єлисаветградська громадська жіноча гімназія (1860–1920 рр.). Кіровоград : Ред.-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2007. 180 с.
24. Шмагалю Р. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції. Львів : Українські технології, 2005. 528 с.,
25. Яворская Н. Академия художеств и художественное образование на Украине во второй половине XIX века. *Русско-украинские связи в изобразительном искусстве*. Киев : Изобразительное искусство и музыкальная литература, 1956. С. 60–78.

References:

1. Bosa I. O. Rol' hudozhnykiv-pedagogiv u formuvanni j rozvytku mystec'kogo zhyttja mista Jelysavetgrada v drugij polovyni XIX – na pochatku XX stolit' [The role of artists-teachers in the formation and development of the artistic life of the city of Yelisyavetgrad in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries]. *Visnyk Harkiv. derzh. akad. dyzajnu i mystectv* : zb. nauk. prac'. Harkiv : HDADM, 2012. S. 52–56. [in Ukrainian]
2. Bosa I. O. Hudozhnyk-pedagog, akademik portretnogo zhyvopysu Petro Krestonoscev (Volgin) [Artist-pedagogue, academician of portrait painting Peter Krestonostsev (Volgin)]. *Studii' mystectvoznavchi. Arhitektura. Obrazotvorche ta dekoratyvno-vzhytkove mystectvo / NANU, IMFE im. M. T. Ryl's'kogo*. K., 2010. Chys. 2 (36). S. 29–41. [in Ukrainian]
3. Bosa I. O. Mytci stepovoi' Ukrainy (kincja XIX – pochatku XX stolittja) [The artists of steppe Ukraine (late XIX – early XX century)]. K. : IMFE im. M.T.Ryl's'kogo NAN Ukrainy, 2013. 133. [in Ukrainian]
4. Bos'ko V. M. Istorychnyj kalendar Kirovogradshhyny na 2008 rik. Ljudy. Podii'. Fakty. [Historical calendar of Kirovograd region for 2008. People. Events. Facts.]. Kirovograd : Centr.-Ukr. vyd-vo, 2007. 241 s. [in Ukrainian]
5. V obshhestve gramotnosti [In a society of literacy]. *Golos Juga*. 1911. 11 iyunja. 4 s. [in Russian].
6. Vedomosti uspevaemosti uchashhyhsja. 1883 – 1886 gg. [Information of student performance. 1883–1886.] // Derzhavnyj arhiv Kirovograds'koi' oblasti. F. 60. Op. 1. Spr. 38. 142 ark. [in Russian].
7. Vedomosti uspevaemosti uchashhyhsja. 1887 g. [Information of student performance 1887.] // Derzhavnyj arhiv Kirovograds'koi' oblasti. F. 60. Op. 1. Spr. 65. 222 ark. [in Russian].
8. Vuchetych N. Vystavka kartyn juzhnorusskykh hudozhnykov [Exhibition of paintings by South Russian artists]. *Juzhnoe obozrenye*. 1910. 21 okt. 4 s. [in Russian].
9. Vystavka kartyn mestnykh hudozhnykov [Exhibition of paintings by local artists] *Golos Juga*. 1908. 17 dek. 4 s. [in Russian].

10. Gogol N. Vechera na hutore bliz Dikanki. Mirgorod [Evenings on a Farm near Dikanka. Mirgorod] – Sankt-Peterburg : Izd. Devriena, 1911. 52 s. [in Russian].
11. Gonchar. M. Rozvytok nyzhchoyi profesijnoyi osvity na Pivdni Ukrayiny u II polovyni XIX – pochatku XX stolittya [Development lower vocational education in the south of Ukraine of the 19th-early 20th century] ; avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 ; Ternop. nac. ped. un-t im. Volodymyra Gnatjuka. – Ternopil', 2016. 19 s. [in Ukrainian]
12. Mestnaja zhizn. *Golos Juga*. 1908. 31 dek. 4 s. [in Russian].
13. Mestnaja zhizn. *Golos Juga*. 1910. 2 marta. 4 s. [in Russian].
14. Mestnaja zhizn. *Golos Juga*. 1910. 23 apr. 4 s. [in Russian].
15. Moleva N.M., Belyutin E.M. Russkaya khudozhestvennaya shkola vtoroi poloviny XIX – nachala XX veka [Russian school of art of the second half of the 19th-early 20th century]. Moscow : Iskusstvo, 1967.567 s. [in Russian].
16. Nykytyn V. A. Rasskazy o fotografah y fotografyjah [The stories about photographers and photographs].Leningrad : Lenyzdat, 1991.222 s. [in Russian].
17. Otchet o sostoianyy Elysavethradskoho Zemskoho Realnoho uchylshcha. 1883 – 1887гг. [Report on the status of the Elisavetgrad Zemsky Real School. 1883 – 1887] // Derzhavnyi arkhiv Kirovohradskoi oblasti. F. 60. Op. 1. Spr. 39. 252 ark. [in Russian].
18. Otchet o sostojany uchylshha. 9 janvarja – 19 dekabnja 1890 g. [Report on the status of the Elisavetgrad Zemsky Real School. January 9 - December 19, 1890.] // Derzhavnyj arhiv Kirovograds'koi oblasti.F. 60.Op. 1. Spr. 88.66 ark. [in Russian].
19. Pryshhepova V. A. K 150-letyju so dnja rozhdenyja S. M. Dudyna – hudozhnyka, etnografa (po materyalam MAЭ RAN) [On the 150th anniversary of the birth of S. M. Dudin - artist, ethnographer (according to the materials of the MAE RAS)] *Antropology-cheskyj forum*. 2011. № 15.S. 608–649. [in Russian].
20. Sapak N. V. Hudozhnye zhyttja pivdnja Ukrany kincja XIX – pershoi' tretyny XX stolittja [Artistic life south divide in Ukraine late XIX - the first third of the XX century]: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. mystectvozn. : spec. 17.00.05. «Obr-azotvorche mystectvo». Kiev, 2006. 24 s [in Ukrainian].
21. Tovaryshhestvo juzhnorusskykh hudozhnykov: Byblyografychny. spravochnyk: V 2-h ch. [Association of South Russian Artists: Bibliography. Reference: In 2 parts] /Sost.: V. Afanas'ev, O. Barkovskaja; Odes. gos. Nauch. b-ka ym. M. Gor'kogo.Odessa : 2000.3 02 s.
22. Filonenko O. V. Osvita Kirovogradshny` (Yelysavetgradshny) v naukovh refleksiyah ukrayinskykh uchenyh (druga polovyna XIX – XX stolittya): monografiya [Education of Kirovohrad Region (Yelisavetchrad) in the scientific reflections of Ukrainian scholars (second half of the XIX-XX centuries): monograph]. Harkiv: Machulyn, 2017. 412 s. [in Ukrainian].
23. Shevchenko S. I. Stari stiny: Jelysavetgrads'ka gromads'ka zhinocha gimnazija (1860–1920 rr.) [Old walls: Yelisavetgrad public female gymnasium (1860-1920 biennium)]. Kirovograd : Red.-vydavnychyj viddil Kirovograds'kogo derzhavnogo pedagogich-nogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka, 2007. 180 s. [in Ukrainian].
24. Shmahalo R. T. Mystetska osvita v Ukrayini seredyny XIX – seredyny XX st.: strukturuvannya, metodolohiya, khudozhni pozytsiyi [Art Education in Ukraine in mid XIX – mid XX century: structured methodology, artistic positions], L'viv. nats. akad. Mystetstv. L'viv : Ukrayins'ki tekhnolohiyi. 528 p. [in Ukrainian].
25. Javorskaja N. Akademyja hudozhestv i hudozhestvennoe obrazovanye na Ukraine vo vtoroj polovyni XIX veka [Academy of Arts and Art Education in Ukraine in the second half of the XIX century] *Russko-ukraynskye svjazi v izobrazitel'nom iskusstve*. Kiev : Izobrazitel'noe iskusstvo i muzykal'naja lyteratura, 1956. S. 60–78.

Bosa I. A. Исторический обзор обучения учащихся вечерних рисовальных классов Елисаветграда конца XIX – начала XX века: многогранность творческих личностей.

В статье на основе архивных материалов открыты отдельные факты творческих биографий ряда воспитанников Вечерних рисовальных и чертежных классов, действовавших при Елисаветградском земском реальном училище в конце XIX – начале XX в.

Рассматривается начальный период получения учащимися художественного образования, раскрывается влияние образовательно-художественного центра города на их становление и формирование как специалистов в сфере художественного образования, архитектуры и иной профессиональной деятельности. Изучение новых материалов, касающихся жизни и деятельности воспитанников елисаветградских рисовальных классов, позволяет восстановить некоторые несправедливо забытые имена, позволяет пополнить сведения об их жизненном и творческом пути, а также раскрыть особенности их творчества и показать влияние на общий процесс развития в крае художественно-промышленного образования, ремесел и искусства в целом. Отдельные выпускники Вечерних рисовальных и чертежных классов в своей деятельности демонстрировали свою приверженность украинской тематике и традиционным национальным средствам выражения художественного творчества в бытовом, портретном и пейзажном жанрах.

Ключевые слова: художественное образование, ученики, Елисаветград, Вечерние рисовальные и чертежные классы, творчество, искусство.

Bosa I. A. Historical overview of students' study at drawing night classes of Elisavetgrad in the late XIX – early XX century: complex nature of creative personalities.

In the article, on the basis of archival materials, certain facts of creative biographies of a number of pupils of the Evening drawing and design classes, which acted at the Elisavetgrad Zemsky Real School in the late XIX – early XX centuries.

Being studied initial period receiving students of art education, is revealed the influence of the educational and artistic center of the city on their formation and formation as specialists in the field of art education, architecture and other professional activities. The study of new materials relating to the life and work of pupils of the Elisavetgrad drawing classes, allows restore some unfairly forgotten names, allows replenish information about their life and career, as well as to uncover features their creativity and show influence on the general process of development in the province of art-industrial education, crafts and art in general. Separate Graduates Evening drawing and design classes in their activities demonstrated their adherence Ukrainian themes and traditional national means of expressing artistic creativity in everyday, portrait and landscape genres.

Key words: art education, students, Elisavetgrad, Evening drawing and design classes, creativity, art.

УДК 37:378.1.14

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.7>

Буданова Л. Г.

ІНОЗЕМНІ МОВИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Розглянуто сучасний стан у системі підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі та тенденції у вивченні іноземних мов, вимоги до професійної підготовки випускника та його особистісних якостей. Зазначено, що метою навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності. Дисципліни “Іноземна мова” та “Іноземна мова за професійним спрямуванням” за своєю метою є інтегративними, а за предметним змістом – міждисциплінарними, вони мають сприяти розширенню освітнього кругозору студентів, соціалізації особистості майбутніх спеціалістів, підготовці їх до життя в умовах багатонаціонального та полікультурного сучасного світу.

Іноземні мови в системі підготовки майбутніх фахівців забезпечують гармонійну взаємодію фахівця фармацевтичної галузі з глобалізованим інформаційно-технологічним суспільством, уміння орієнтуватися в загальнокультурному та духовному контексті сучасного суспільства, здійснення діалогу культур.

Ключові слова: іноземна мова, іноземна мова за професійним спрямуванням, фармацевтична галузь, стан, підготовка.

Якісні зміни в характері міжнародних зв'язків нашої держави та їх розширення, інтернаціоналізація всіх сфер суспільного життя робить володіння іноземною мовою нагальною необхідністю практичної та інтелектуальної діяльності людини. Це стає суттєвим фактором соціально-економічного, науково-технічного й загальнокультурного прогресу суспільства і вагомим способом міжнародної інтеграції. Все це підвищує статус іноземної мови як загальноосвітнього і професійного навчального предмета в закладі вищої освіти. Отже, іноземні мови в системі підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти враховують мовну політику Ради Європи. Україна дедалі тісніше співпрацює з європейським співтовариством у різних напрямках, адже зв'язки з країнами Європи набувають все більшого значення. Слід також відзначити, що вивчення англійської мови (яка є мовою міжнародного спілкування), французької, німецької та інших європейських мов є пріоритетним у нашій країні.

Мета статті – розглянути сучасний стан у системі підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі та тенденції у вивченні іноземних мов, вимоги до професійної підготовки випускника та його особистісних якостей.

Політика країн Європи в галузі іноземних мов спрямована на заохочення лінгвістичної та культурної співпраці країн-учасниць для досягнення більшої згуртованості європейського співтовариства. Зростаюча необхідність спілкування громадян у багатонаціональній Європі, незважаючи на культурні та мовні відмінності, вимагає підтримки компетентних органів на всіх рівнях освіти. Тому Рада Європи разом із Радою Культурного Співробітництва (СОССА) протягом декількох років розробляє проекти в галузі сучасних мов, а також проводить конференції, семінари та інші заходи, спрямовані на вирішення цієї проблеми. Відповідальними за здійснення мовної політики в Раді Європи є Секція сучасних мов у Раді Культурного Співробітництва і Європейський Центр Сучасних Мов.

Ключовим поняттям концепції вивчення іноземних мов у європейських країнах є “поріг комунікації”, а методичними орієнтирами – правильна вимова і сучасне розмовне мовлення. Вивчення іноземної мови, таким чином, виходить за межі педагогіки і набуває важливого політичного значення. Йдеться про переорієнтацію з оволодіння граматичними структурами на оволодіння живою мовою.

Соціально-економічний, науково-технічний і загальнокультурний прогрес, як відомо, висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Так, у 2016 році в Україні стартувала національна програма популяризації іноземних мов “Україна speaking”, метою якої є посилення уваги до вивчення англійської мови, а також переорієнтація інформаційного простору на англійську мову в усіх сферах діяльності. Система вивчення іноземних мов у нас побудована таким чином, що після школи чи університету люди знають граматику, вміють читати, наприклад, англійською, але не можуть цією мовою спілкуватися.

Україна speaking – це національний план дій, що координується ініціативою GoGlobal та втілюється спільно з партнерами, які підписали маніфест – відкриту пропозицію об'єднати зусилля з метою реалізації проектів у межах глобальної кампанії. Одним із компонентів кампанії “Україна speaking” є введення нових стандартів вивчення та оцінювання в системі середньої та вищої освіти. До 2020 року ініціатива GoGlobal ставить такі цілі:

- 100% державних службовців категорії А будуть розмовляти однією з офіційних мов консульства Європи;
- 75% випускників старшої школи будуть розмовляти двома іноземними мовами;
- 20% українців вільно володітимуть англійською мовою (2015 року цей відсоток становив 7%, згідно з опитуванням British Council. До 2020 кожен п'ятий українець повинен вільно володіти англійською).

Отже, сучасний стан популяризації іноземних мов з тенденціями, що означилися в їх вивченні, висуває нові вимоги до професійної підготовки випускника та його особистісних якостей. Серед значущих – глибокі

професійні знання та вміння, здатність до їх широкого використання, комунікабельність, готовність до самовдосконалення, творча активність. Конкурентоспроможність сучасного спеціаліста визначається не тільки його високою кваліфікацією у професійній сфері, але й готовністю вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації.

Оскільки навчальні дисципліни “Іноземна мова” та “Іноземна мова за професійним спрямуванням” за своєю метою є інтегративними, а за предметним змістом – міждисциплінарними, вони мають сприяти розширенню освітнього кругозору студентів, соціалізації особистості майбутніх спеціалістів, підготовці їх до життя в умовах багатонаціонального та полікультурного сучасного світу. Іншомовне спілкування стає суттєвим компонентом майбутньої професійної діяльності спеціаліста, через що значно зростає роль дисциплін “Іноземна мова”, “Іноземна мова за професійним спрямуванням” у системі підготовки фахівців загалом та майбутніх фармацевтів зокрема.

Науковці [4; 6–8], проаналізувавши існуючі підходи до навчання іноземної мови в системі вищої освіти та провівши дослідження з проблеми мовної підготовки спеціаліста, довели те, що гуманітарна підготовка випускника закладу вищої освіти в цілому та мовна освіта зокрема не повною мірою відповідають потребам суспільства та особистості, не дозволяють спеціалісту вирішувати професійні завдання з належною якістю та задовольняти особисті потреби в іншомовному середовищі.

Сьогодні постає завдання не тільки оволодіти навичками спілкування іноземною мовою, але й набути спеціальні знання за фахом. Підготовка майбутніх фахівців полягає у формуванні таких комунікативних умінь, які б дозволили здійснювати професійні контакти іноземною мовою в різних сферах та ситуаціях. Під “сферою спілкування” розуміємо сукупність однорідних комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого стимулу, взаєминами між комунікантами та обстановкою спілкування. Іншомовне спілкування може відбуватися як в офіційній, так і в неофіційній формах, у процесі індивідуальних і групових контактів, у вигляді виступів на конференціях, під час обговорення проєктів, обміну досвідом з іноземними педагогами, складанні листів тощо.

Як відомо, метою навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності.

Студент навчального закладу вищої освіти має бути спеціалістом, який уміє спілкуватися іноземною мовою, але, як відомо, кількість аудиторних годин не дозволяє викладачу досягти бажаного результату. За такої кількості годин студенти більшою мірою мають працювати самостійно, що, з урахуванням специфіки предмета, не є ефективним. Тому необхідна колективна робота – у групі, у команді, тощо. Зрозуміло, що граматно та правильно викладати свої думки можна навчитися передусім у процесі живого спілкування.

Вивчення мови вимагає засвоєння великої кількості термінів, спеціальних понять, необхідних майбутньому педагогу. Але за час, відведений на вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти, неможливо оволодіти всією термінологією, тому дуже важливим є розвиток у студентів навичок роботи зі спеціальними словниками, глосаріями, довідниками за фахом.

На думку Н. Д. Гальскової [1], у зміст навчання іноземної мови слід включати: сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації, мовленнєві дії та мовленнєвий матеріал, що враховують професійну направленість студентів; мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення та навички оперування ним; комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, що характеризують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування, в тому числі інтеркультурних ситуацій; систему знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається.

Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови полягає в його інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно значимих якостей особистості. Професійно-орієнтоване навчання передбачає процес викладання іноземної мови в закладі вищої освіти, орієнтований на читання літератури за фахом, вивчення професійної лексики та термінології, а останнім часом – і на спілкування у сфері професійної діяльності.

Одним із напрямів програми навчання іноземних мов у закладах вищої освіти є спрямованість на спеціалізацію та майбутню професійну діяльність студентів [2]. Відповідаючи радикальним змінам, що здійснюються в національній системі вищої освіти в Україні, що були започатковані процесом інтеграції країни в європейський простір вищої освіти, навчальні програми іноземних мов спрямовані на “формування у студентів професійної мовної компетенції, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовища” [2].

Отже, національний стандарт вивчення іноземних мов характеризується пошуком таких новітніх підходів і методів навчання іноземних мов в умовах гуманізації освіти, реалізація яких виводить майбутніх фармацевтів на міжкультурну взаємодію.

На думку В. О. Сенченко [3], метою навчання іноземній мові є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації для успішного виконання подальшої професійної діяльності. У даному випадку йдеться про комунікативність як основний компонент навчання, що визначає кінцеву мету навчання іншомовного спілкування – набуття студентами комунікативної компетенції в усному і писемному мовленні, тобто здатності міжкультурного іншомовного спілкування в залежності від конкретної ситуації. Тому є актуальним розвиток навичок роботи зі словником, що сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетенції студентів-

майбутніх учителів, тобто вміння правильно використовувати іноземну мову у відповідних реальних комунікативних ситуаціях.

Комунікативну компетенцію студента можна розглядати як здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування [8].

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.) передбачає формування національно-мовної особистості, яка володіє даром слова – усного, писемного, умінням вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття, створення висловлювань у різних сферах, формах і стилях, жанрах мовлення, тобто забезпечення її всебічної мовленнєвої компетенції (Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). За визначенням лінгводидактичного словника, компетенція – це сукупність знань, навичок і вмінь, що формуються в процесі навчання тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання певної діяльності.

Факт входження України 1996 року до Ради Європи визначає необхідність погодження освітніх стандартів України з загальноєвропейськими освітніми стандартами.

Рада Європи висунула та активно підтримує концепцію європейської освіти, що заснована на ідеї “спільного європейського дому”. Її ідеологи виходять із того, що Європа – це спільнота, яка має спільні духовні витoki і цінності. І, відповідно, європейський світогляд має ґрунтуватися на знаннях європейської спадщини, спільного історичного шляху протягом двох тисячоліть. Провідним інструментом об’єднання націй визнано мову [6].

Стосовно загальних підходів до проблеми мови в Європі стратегічним спрямуванням мовної політики на континенті є мультилінгвальність із перспективою оволодіння кожним європейцем трьома і більше мовами. За цих умов учитель іноземної мови стає одним із найбільш затребуваних, дисципліна “Іноземна мова професійного спілкування” – у всіх типах закладів освіти – однією із пріоритетних.

Європейський стиль мовної освіти передбачає два різновиди мовної компетенції у сфері вивчення іноземної мови: лінгвістичну та комунікативну.

Як відомо, лінгвістика – це наука про мову. Лінгвістична компетенція – це здатність вибудовувати граматично правильні форми й синтаксичні конструкції, а також розуміти змістові відрізки мови та використовувати їх у тому значенні, в якому вони використовуються носіями мови. Лінгвістична компетенція є основним компонентом комунікативної компетенції. Без знання слів і правил формування граматичних форм та побудови осмислених фраз неможлива комунікація [7].

Комунікативна змістова лінія спирається на мовленнєву діяльність, вироблення умінь аудіювання, читання, говоріння, письма.

Оскільки іноземна мова має безпосереднє відношення до сучасного життя, то завдання викладача іноземної мови полягає в тому, щоб дати студентам як майбутнім фахівцям фармацевтичної галузі не тільки мовну підготовку, а й зорієнтувати їх у практичному використанні іноземної мови в техніці (працюючи з комп’ютером), науці (статті, монографії), і таким чином вивчати мову для життя й професійної діяльності.

Висновки. Отже, беззаперечною є роль іноземної мови з її інтегративним характером вирішення об’єктивно сформованої проблеми адаптації студента до нових умов інформаційного глобалізованого суспільства, оскільки разом із практичними завданнями з опанування іноземними мовами, зокрема формування іншомовної комунікативної компетенції, іноземні мови в системі підготовки майбутніх фармацевтів акумулюють у собі значний загальноосвітній, виховний та розвивальний потенціал, спрямований на підвищення рівня загальної та професійної культури, культури мислення, комунікації, готують до міжкультурної комунікації, адже в процесі опанування іноземних мов студентів доведеться проникнути в іншу систему цінностей та життєвих орієнтирів, інтегрувати власну картину світу, власне світосприймання. Інакше кажучи, іноземні мови в системі підготовки майбутніх фахівців забезпечують гармонійну взаємодію фахівця фармацевтичної галузі з глобалізованим інформаційно-технологічним суспільством, уміння орієнтуватися в загальнокультурному та духовному контексті сучасного суспільства, здійснення діалогу культур.

Використана література:

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку : пособие для учителя. Москва : АРКТИ – Глосса, 2000. 165 с.
2. Програма з англійської мови для професійного спілкування / колектив авторів: Г. С. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнко. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.
3. Сенченко В. О. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів. *Гуманізм та освіта* : електронне наукове видання матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції. 2006. URL: <http://www.comf.vstu.vinnica.ua/2008/txt/> (дата звернення: 10.01.2019).
4. Bowman J., Plaisir J. Technology Approaches to Teaching ESL Students. *Media and Methods*. 1996. Vol. 32. № 3. P. 26–27.
5. Chapelle C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 215 p.
6. Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes (Draft 2). Kyiv : Ministry of Education and Science of Ukraine; the British Council, 2001. 245 p.
7. Laufer B., Hill M. What Lexical Information do L2 Learners Select in a CALL Dictionary and how does It Affect Word Retention? *Language Learning and Technology*. 2000. Vol. 3. № 2. P. 58–76.
8. Oxford R., Crookall D. Research of Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *Modern Language Journal*. 1989. Vol. 73. № 4. P. 404–419.

References:

1. Gal'skova N. D. *Sovremennaya metody`ka obucheny`ya y`nostrannomu yazyku: posoby`e dlya uchy`telya*. M: ARKTY` – Glossa, 2000. 165 s.
2. *Programa z anglis`koyi movy` dlya profesijnogo spilkuvannya / kolekty`v avtoriv: G. Ye. Bakayeva, O. A. Bory`senko, I. I. Zuyenko*. Ky`yiv: Lenvit, 2005. 119 s.
3. Senchenko V. O. *Formuvannya inshomovnoyi komunikaty`vnoyi kompetencyi studentiv vy`shhy`x texnichny`x navchal`ny`x zakladiv. Gumanizm ta osvita: elektronne naukovye vy`dannya materialiv VIII mizhnarodnoyi naukovy-prakty`chnoyi konferenciyi*. URL: 2006.http://www.comf.vstu.vinnica.ua/2008/txt/. (data zvernennya: 10.01.2019).
4. Bowman J., Plaisir J. *Technology Approaches to Teaching ESL Students*. Media and Methods. 1996. Vol. 32. № 3. P. 26–27.
5. Chapelle C. A. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 215 p.
6. *Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes (Draft 2)*. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine; the British Council, 2001. 245 p.
7. Laufer B., Hill M. *What Lexical Information do L2 Learners Select in a CALL Dictionary and how does It Affect Word Retention? Language Learning and Technology*. 2000. Vol. 3. № 2. P. 58–76.
8. Oxford R., Crookall D. *Research of Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues*. Modern Language Journal. 1989. Vol. 73. № 4. P. 404–419.

Буданова Л. Г. Иностранные языки в системе подготовки будущих специалистов фармацевтической отрасли.

Рассмотрено современное состояние в системе подготовки будущих специалистов фармацевтической отрасли и тенденции в изучении иностранных языков, требования к профессиональной подготовке выпускника и его личностных качеств.

Отмечено, что целью обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Дисциплины “Иностранный язык” и “Иностранный язык по профессиональному направлению” по своей цели являются интегративными, а по предметному содержанию – междисциплинарными, они должны способствовать расширению образовательного кругозора студентов, социализации личности будущих специалистов, подготовке их к современной жизни в условиях многонационального и поликультурного мира.

Иностранные языки в системе подготовки будущих специалистов обеспечивают гармоничное взаимодействие специалиста фармацевтической отрасли с глобализированным информационно-технологическим обществом, умение ориентироваться в общекультурном и духовном контексте современного общества, осуществления диалога культур.

Ключевые слова: *иностранный язык, иностранный язык для профессиональных целей, фармацевтическая отрасль, состояние, подготовка.*

Budanova L. H. Foreign languages in the preparation system of future professionals in pharmaceutical industry.

The article deals with the current state in the preparation system of future professionals in pharmaceutical industry and tendencies, which have become noticeable in their study, make new demands for the graduate professional training and his personal qualities.

It has been underlined that the purpose of teaching foreign languages in higher educational institutions is to achieve a sufficient level for the practical use of a foreign language in future professional activity.

So, the academic discipline "Foreign Language" and "Foreign Language for Professional Purpose" is integrative for its purpose, and, in terms of subject matter, it is interdisciplinary, it is to promote the educational outlook of applicants for higher education, the socialization of the future specialists personality, and their preparation for life in a multicultural environment.

To sum up, foreign languages in the future specialist training provide a harmonious interaction of a pharmaceutical specialist with a globalized information and technological society, the ability to navigate in general cultural and spiritual context of the modern society, implementing intercultural dialogue.

Key words: *Foreign Language, Foreign Language for Professional Purpose, pharmaceutical industry, state, preparation.*

УДК 373.5:37.01-053.6

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.8>

Булавенко С. Д.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

У статті автор знайомить із розробленою структурно-функціональною моделлю формування соціальної активності учнів у закладах загальної середньої освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури автором визначено та описано чотири складових блоки моделі формування соціальної активності учнів: цільовий, змістовий, методичний та діагностичний блоки. Особлива увага звертається на те, що моделювання дозволяє врахувати широкий спектр основних факторів і умов, які безпосередньо й опосередковано впливають на зміст, структуру і спосіб організації педагогічного процесу, спрямованого на формування соціальної активності школярів. Зазначається, що багатоконпонентна модель формування соціальної активності особистості учня відповідає поставленій меті, робить цей процес результативним і продуктивним та може бути використана для побудови педагогічного процесу, орієнтованого на ефективну соціалізацію особистості в сучасному суспільстві.

Ключові слова: багатоконпонентна модель, соціально активна особистість.

Сучасна система освіти потребує глибинного переосмислення. Оновленому суспільству потрібні громадяни, які мають активну громадянську позицію, є патріотами, здатні вирішувати складні суспільні та життєві ситуації. Надання освіти державно-національної спрямованості вимагає від науковців і практиків пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання та розвитку підростаючої особистості [1]. Сьогодні повинна діяти така освітня модель, яка б забезпечила формування соціально активної особистості.

Адже соціальна активність є одним із показників, що характеризують особистість із точки зору цінності її для суспільства й оточуючих людей. Через призму соціальної активності відбувається процес становлення життєвої позиції особистості, усвідомлюються її прагнення й бажання внести свій вклад у розвиток суспільства, розкрити свої можливості в різних видах діяльності [5]. Формування соціально активної особистості – складний суперечливий процес. Проте, перш ніж формувати її в учнів, потрібно дослідити даний феномен. На жаль, питання щодо учнів закладів загальної середньої освіти залишається ще не досить дослідженим.

Значний внесок у дослідження феномена соціальної активності, його структури та загальних закономірностей зробили вчені І. Д. Бех, Т. І. Богданова, Ю. Ф. Бухалов, Б. З. Вульф, О. В. Зосимовський, В. З. Коган, Т. С. Лапіна, В. Г. Мордкович, Т. М. Мальковська, О. О. Якуба та ін. Такі вчені, як К. О. Абульханова-Славська, Т. О. Ільїна, Л. А. Ліферов, Т. Н. Мальковська, М. А. Румянцева вивчали компоненти соціальної активності. Проблеми формування соціальної активності особистості у своїх працях також висвітлювали С. В. Абрамова, О. В. Варецька, В. П. Вдовиченко, Л. В. Канішевська, Л. В. Корінна, В. А. Ксюковський, О. М. Любарська, Л. В. Манчуленко, Л. М. Назаренко, В. Г. Панок, Н. Є. Ситнікова тощо.

Метою статті є висвітлення структурно-функціональної моделі формування соціальної активності учнів закладів загальної середньої освіти.

Теоретичний аналіз літератури й дані емпіричного дослідження дозволили нам розробити модель формування соціальної активності учнів у закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми визначили чотири складових блоки моделі формування соціальної активності учнів: цільовий, змістовий, методичний та діагностичний блоки, які є безпосередньою умовою відтворення взаємодії між елементами цього процесу. До функціональних компонентів відносяться стійкі базові зв'язки структурних компонентів, тобто спосіб організації роботи представленої моделі. Дослідження взаємодії структурних і функціональних компонентів дає можливість удосконалювати педагогічну систему в цілому [4].

Структурно-функціональна модель формування соціальної активності учнів представлена нами на схемі (рис. 1).

Стратегічною метою сучасної освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, що передбачає увагу до її всебічного, практично спрямованого розвитку формування соціально активної особистості. Виходячи з логіки нашого дослідження, першим блоком представленої моделі виділяється цільовий блок. Мета в педагогічній діяльності часто визначається наявністю соціального запиту на певний тип особистості або її окремі характеристики. Соціальний запит формування соціальної активності визначено в директивних документах про освіту [2].

Педагогічна інтерпретація соціального замовлення є підставою, що визначає характер взаємодії соціального замовлення, системи освіти і соціального середовища (суспільства), а також визначає мету і завдання формування соціальної активності учнів у ЗЗСО.

Метою в нашій моделі є формування соціальної активності учнів.

Завданнями формування соціальної активності учнів є: формування знань і уявлень про реалії соціальної дійсності, про об'єкти й суб'єкти соціального життя, їхні особливості та взаємодії; формування системи ціннісних орієнтацій з переважанням цінностей просоціальної спрямованості (соціально значущі ціннісні категорії переважають над особистісно значущими – егоспрямованими категоріями); формування позитивної емоційної оцінки значущості соціальної активності як якості особистості та як способу прояву особистості в



Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування соціальної активності учнів

системі суспільних взаємин; формування операційних умінь і навичок, необхідних для реалізації соціальної активності в суспільстві; формування соціальних компетентностей учнів, необхідних для самоактуалізації, самореалізації та самоменеджменту; розвиток умінь аналізувати власну діяльність із позицій її особистісної та суспільної значущості, вплив на розвиток суспільства (розвиток соціальної відповідальності).

Змістовий блок несе в собі інформативне навантаження, тобто той напрацьований поколіннями багаж знань і вмінь, які сприяють формуванню соціальної активності особистості.

Методичний блок забезпечує процес формування соціальної активності учнів. Для педагога важливою стає реалізація соціально значимої мети – створення педагогічних умов для формування в учнів соціальної активності як особистісної характеристики.

Нами проаналізовано наявні програми, спрямовані на формування соціальної активності, які пропонуються для ЗЗСО, їх методичне і матеріальне забезпечення, визначено їх недостатню методичну базу. Саме із

цією метою нами розроблено ряд соціальних програм і спецкурсів, які мають за мету сприяти формуванню соціальної активності учнів. Окрім того, на нашу думку, потребує суттєвої модернізації учнівське самоврядування. З цією метою нами розроблений учнівський менеджмент.

У реалізації методичного блоку передбачається використання створеної нами технології формування соціальної активності учнів, різноманітних методів навчання і виховання та формування свідомості учнів, методів організації діяльності та мотивації поведінки, методів стимулювання. Важливим інструментом формування соціальної активності є різноманітні засоби навчально-виховної роботи у ЗЗСО.

Аналіз наукової літератури доводить, що доцільно виділити групи загальних принципів навчання в загальноосвітній школі, які синтезують усі основні принципи: принцип розвивального і виховного характеру навчання; принцип науковості; принцип систематичності й послідовності; принцип свідомого засвоєння знань; принцип активності й самостійності; принцип наочності, єдності конкретного й абстрактного; принцип доступності навчання; принцип ґрунтовності; принцип зв'язку навчання з життям, із практикою; принцип раціонального поєднання колективних й індивідуальних форм і способів навчальної роботи; принцип природовідповідності [6].

У технології організації роботи зі школярами з формування соціальної активності ми виділяємо аспекти, що характеризують спрямованість проявів соціальної активності на особистість (соціальна зрілість, соціальна ідентичність), на значиму групу (досвід соціальної взаємодії та комунікації), на суспільство (соціальні цінності), на державу (політична і правова культура). Технологію формування соціальної активності ми описали за принципом класифікаційної характеристики [2].

Рівень і характер застосування технології формування соціальної активності: загальнопедагогічна, соціально-педагогічна та галузева.

Філософська основа: діалектична, прагматична, екзистенціальна.

Методологічні підходи: соціокультурний, комплексний, діяльнісний, проектний, дослідницький, особистісно орієнтований, практично орієнтований.

Домінуючі фактори розвитку особистості: психогенні, соціогенні й біогенні.

Наукова концепція засвоєння досвіду: діялісна + рефлексивна.

Ідея засвоєння досвіду лягла в основу організації діяльності й розвитку особистості.

Орієнтація на особистісні сфери та структури: ЗУН (знання, уміння і навички), СРД (способи розумових дій), СДП (сфера дієво-практична), СТЯ (сфера творчих якостей), СМЯ (сфера моральних якостей).

Характер змісту і структури: суспільний, загальноосвітній, гуманістичний, проникаючий.

Вид соціально-педагогічної діяльності: підтримка + виховання + навчання + допомога.

Тип управління соціально-виховним процесом: усі типи.

Методи: від репродуктивних до творчих, самоврядування.

Організаційні форми: відкрита, диференційована, класно урочна, самоврядування, індивідуальна, групова.

Переважаючі засоби: вербальні + дієво-практичні + програмові + PR-засоби + інформаційні.

Підхід до дитини і виховна орієнтація: діялісно орієнтований, особистісно орієнтований, співпраця, самовиховання.

Напрямок модернізації та відношення до традиційної виховної системи: можливі всі напрями на основі підсилення соціально-виховних функцій, зміна системи самоврядування учнів.

Категорія об'єктів: усі категорії.

Сьогодні широко впроваджуються в навчально-виховну діяльність інноваційні технології. Ефективними для формування соціальної активності учнів є технологія тренінгового навчання, проектна технологія, технологія організації самостійної роботи, ігрові та групові технології.

Змістовна спрямованість елементів технології формування когнітивного компонента соціальної активності передбачає застосування активних методів навчання і виховання. У своєму дослідженні ми поєднали методи навчання і виховання для формування соціальної активності.

Сучасна дидактика має десятки класифікацій методів навчання учнів, найпоширеніші серед яких належать Ю. Бабанському, І. Лернеру, М. Скаткіну, І. Підласому тощо. Серед педагогів поширена традиційна класифікація: методи словесні, наочні, практичні тощо. Ця класифікація ґрунтується на способі подання навчальної інформації. Якщо в основу класифікації покласти характер пізнавальної діяльності учнів у набутті знань, одержимо інший набір методів: пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний, метод проблемного викладу, частково-пошуковий (евристичний) та дослідницький методи [5]. Крім зазначених сьогодні, ще виділяють інноваційні, інтерактивні та інформаційні методи тощо.

Сьогодні найбільш зручною є класифікація методів виховання на основі спрямованості – інтегративної характеристики, що містить у собі єдність цільового, змістового і процесуального аспектів методів виховання. У відповідності з цією характеристикою виділяються три групи методів виховання: методи формування свідомості особистості (розповідь, бесіда, етична бесіда, пояснення, діалог, лекція, доповідь, диспут, навіювання, інструктаж, приклад), методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки (вправи, привчання, педагогічна вимога, громадська думка, доручення, виховні ситуації), методи стимулювання поведінки і діяльності (змагання, заохочення, покарання) [3].

Ми у своєму дослідженні теж скористалися цими класифікаціями для визначення найефективніших методів і прийомів під час формування соціальної активності. Проте виділяємо окремо ще один діяльнісний метод організації учнівського менеджменту.

Звичайно, кожний із цих методів має свої переваги і недоліки, а тому успішність їх використання залежить від правильного вибору та поєднання різних методів навчання та виховання залежно від особливостей змісту, мети, особливостей класного колективу й кожного учня.

Зазвичай навчання передбачає певним чином організовану діяльність. Найчастіше методичні розробки рекомендують поділ форм організації навчально-пізнавальної діяльності (за М. Махмутовим) на: фронтальну, індивідуальну і групову роботу (відповідно є: однорідна, диференційована, кооперативна, парна, індивідуально-групова). Під час визначення форм організації процесу формування соціальної активності учнів нам видається цікавою ідея Л. І. Уманського про три форми спільної діяльності. Згідно з розробками дослідника, форма організації виховного процесу являє собою просторово-часову конструкцію (структуру) взаємодії учасників цього процесу. Це спільно-індивідуальна форма діяльності («уявлення»), спільно-послідовна форма діяльності («подорож»), спільно-взаємодіюча форма діяльності («гуляння-творення») [2]. На підставі цього серед форм організації освітнього процесу в представленій моделі можна виділити індивідуальну роботу (консультування, бесіди тощо), роботу в малих групах і групову роботу (проектні команди, творчі майстерні тощо).

Контроль і оцінювання діяльності учнів є важливим етапом формування соціальної активності. Діагностичний блок моделі формування соціальної активності учнів представлений комплексом критеріїв, які дозволяють оцінити якість реалізації моделі і досягнутий результат, і рівнями, що відображають формування соціальної активності в динаміці.

Основними завданнями контролю є: виявлення та перевірка соціальних знань, умінь і навичок як процес кількісного та якісного аналізу співвідношення виявленого знання з еталонним, певними вимогами освітніх програм [3], а знання виявлялися за допомогою різного рівня запитань, перевірочних завдань, тестів, анкет тощо; оцінювання як об'єктивне вимірювання результатів діяльності учнів.

Для об'єктивності оцінювання повинно бути критеріальним, цілеспрямованим, систематичним, що дає змогу з'ясувати, наскільки учень успішно оволодів матеріалом (глибоко, повно, самостійно), яка якість результатів його навчально-пізнавальної діяльності. Під час оцінювання також ми враховували рівень усвідомлення та міцність засвоєння найважливішої наукової інформації, вміння застосувати набуті знання.

Під час оцінювання має враховуватися те, як учень бере участь у навчально-виховній діяльності – його активність, спосіб спілкування, готовність до співпраці і прийняття відповідальності, дотримання правил обміну думками тощо. Для об'єктивності оцінювання ми розробили стратегію оцінювання, яка складається з таких дій: з'ясувати, які знання учні мають засвоїти і на якому рівні; визначити, якими вміннями, навичками, компетентностями вони повинні оволодіти; з'ясувати, як і де практично вони зможуть використати набуті знання, навички, уміння і компетентності; визначити, які цінності в собі учні можуть сформулювати.

Висновки. Отже, діагностичний блок моделі формування соціальної активності учнів представлений комплексом діагностичних матеріалів та визначених критеріїв, які дозволяють оцінити якість реалізації моделі і досягнутий результат, і рівнями, що відображають формування соціальної активності в динаміці.

Результатом реалізації моделі є сформовані компоненти соціальної активності учнів: мотиваційний, ціннісний, когнітивний, рефлексивний та діяльнісний.

Таким чином, моделювання процесу формування соціальної активності учнів дозволило врахувати в науковому пізнанні широкий спектр основних факторів і умов, які безпосередньо й опосередковано впливають на зміст, структуру і спосіб організації педагогічного процесу, спрямованого на формування соціальної активності школярів. Багатокomпонентна модель формування соціальної активності особистості учня включає взаємопов'язані блоки: цільовий, змістовний, методичний, діагностичний, і може бути використана під час побудови педагогічного процесу, орієнтованого на ефективну соціалізацію особистості в сучасному суспільстві. Кожен компонент проектованої моделі формування соціальної активності учнів відповідає поставленій меті, але тільки в єдності вони можуть зробити цей процес результативним і продуктивним.

Використана література:

1. Безпалько О. В. Розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 8. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>
2. Булаченко С. Д. Освітньо-інформаційний простір для формування соціально-активної особистості : навчально-методичний посібник. Ніжин : ПП Лисенко, 2019. 314 с.
3. Грабовська С., Чолій С. Соціальна активність у процесі соціалізації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; за ред. С.Д. Максименка. Київ : б. в., 2010. Т. XII. Ч. 1. С. 171–181.
4. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект) : монографія ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. 255 с.
5. Уйсімбаєва М. Соціальна активність особистості як чинник суспільного розвитку. URL: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2>
6. Ямкова К. С. Сутність та різновиди соціальної активності учнівської молоді: теоретичний аспект. *Наук. вісн. Мелітон. держ. пед. ун-ту. Сер. : Пед. науки*. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/48.pdf>

References:

1. Bezpalko O. V. Rozvytok socialnoyi aktyvnosti osobystosti u dytyachomu obyednanni [Elektronnyy resurs] / O. V. Bezpalko // Visn. psykologiyi i pedagogiky : zb. nauk. pr. – 2012. – Vyp. 8. – Rezhym dostupu : <http://www.psyh.kiev.ua>
2. Bulavenko S. D. Osvitno-informatsiyny prostir dlya formuvannya sotsialnoyi osobystosti. Navchalno-metodychny posibnyk / S.D. Bulavenko. – Nizhyn: PP Lysenko. – 2019. – 314 p.
3. Grabovska S. Social'na aktyvnist v procesi socializaciyi osobystosti / S. Grabovska, S. Choliij // Problemy zagalnoyi ta pedagogichnoyi psykologiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. – K. : [b. v.], 2010. – T. XII, ch. 1. – P. 171–181.
4. Radul V. V. Socialna aktyvnist u strukturi socialnoyi zrilosti (teoretyko-metodologichny aspekt) : [monografiya] / V. V. Radul ; Kirovograd. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2011. – 255 p.
5. Ujsimbayeva M. Socialna aktyvnist' osobystosti yak chynnyk suspilnogo rozvytku [Elektronnyy resurs] / Mariyam Ujsimbayeva. – Rezhym dostupu : <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2>
6. Yamkova K. S. Sutnist ta riznovydy socialnoyi aktyvnosti uchnivskoyi molodi: teoretychny aspekt [Elektronnyy resurs] / K. S. Yamkova // Nauk. visn. Melitop. derzh. ped. un-tu. Ser. : Ped. nauky. – Rezhym dostupu : <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/48.pdf>

Булавенко С. Д. Модель формирования социальной активности учащихся.

В статье автор знакомит с разработанной структурно-функциональной моделью формирования социальной активности учащихся в учреждениях общего среднего образования. На основе анализа психолого-педагогической литературы автором определены и описаны четыре составляющих блока модели формирования социальной активности учащихся: целевой, содержательный, методический и диагностический. Особое внимание обращается на то, что моделирование позволяет учесть широкий спектр основных факторов и условий, непосредственно и косвенно влияющих на содержание, структуру и способ организации педагогического процесса, направленного на формирование социальной активности школьников. Отмечается, что многокомпонентная модель формирования социальной активности личности ученика соответствует поставленной цели, делает этот процесс результативным и продуктивным и может быть использована при построении педагогического процесса, ориентированного на эффективную социализацию личности в современном обществе.

Ключевые слова: многокомпонентная модель, социально активная личность.

Bulavenko S. D. Model of formation of social activity of teachers.

In the article the author acquaints with the developed structural and functional model of formation of social activity of students in institutions of general secondary education. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the author identified and described four components of the model of formation of social activity of students: target, content, methodological and diagnostic blocks. Particular attention is drawn to the fact that modeling allows to take into account a wide range of key factors and conditions that directly and indirectly influence the content, structure and method of organizing a pedagogical process aimed at shaping the social activity of schoolchildren. It is noted that multicomponent model of formation of social activity of the student's person corresponds to the stated goal, will make this process productive and effective and can be used in constructing a pedagogical process focused on the effective socialization of the individual in modern society.

Key words: multicomponent model, socially active personality.

УДК [378:096+378.147]:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.9>

Вакалюк Т. А.

ОКРЕМІ КОМПОНЕНТИ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО- ТА WEB-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті наведено окремі компоненти методики використання хмароорієнтованих та web-орієнтованих засобів навчання в підготовці бакалаврів інформатики. До засобів, що передбачені в запропонованій методиці, віднесено: хмароорієнтовані інтелектуальні карти, компілятори, масові відкриті онлайн-курси, засоби планування та використання спільної діяльності, а також навчально-методичні матеріали. Наведено можливості використання різних хмароорієнтованих та web-орієнтованих засобів навчання (інтелектуальних карт, компіляторів, масових відкритих онлайн-курсів, автоматизованих систем перевірки завдань із програмування та засобів планування і виконання спільної діяльності) в різних формах організації навчальної діяльності (на лекціях, лабораторних заняттях, під час самостійній роботі, виконання спільних проєктів тощо) у закладах вищої освіти.

Ключові слова: засоби навчання, хмарні технології, хмароорієнтовані засоби навчання, web-орієнтовані засоби навчання, методика, бакалаври інформатики, підготовка, компоненти методики.

В умовах реформування системи вищої освіти важливого значення набуває проблема підготовки висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей, зокрема й бакалаврів інформатики. Важливим у професійній підготовці бакалаврів інформатики є ефективна взаємодія всіх суб'єктів навчання, що можлива з використанням хмарних технологій.

Хмарні засоби навчання інформатичних дисциплін подано в наукових розвідках О. В. Адаменко, Т. В. Бодненко, Л. Ф. Панченко, А. М. Стрюка, М. І. Стрюка, О. Д. Трегуба, Ю. В. Триуса, О. В. Харченко, І. О. Чемісової, В. М. Чернова та ін. Однак проблема використання хмароорієнтованих засобів у навчанні бакалаврів інформатики є недостатньо дослідженою.

Мета статті – схарактеризувати окремі компоненти методики використання хмароорієнтованих та web-орієнтованих засобів навчання в підготовці бакалаврів інформатики та можливості їх використання.

До засобів, що передбачені в запропонованій методиці, віднесено: хмароорієнтовані інтелектуальні карти, компілятори, масові відкриті онлайн-курси, засоби планування та використання спільної діяльності, а також навчально-методичні матеріали.

У попередніх працях нами було проведено добір хмаро- та web-орієнтованих засобів навчання (далі – ХОЗН) у підготовці бакалаврів інформатики [1; 2; 4]. Тому наведемо можливості **використання ХОЗН** у різних **формах організації навчальної діяльності**.

Інтелектуальні карти

У підготовці бакалаврів інформатики інтелект-карти можна використовувати під час: проведення лекцій (ментальні карти для викладача є інструментом візуалізації матеріалу, адже за допомогою них студенти краще розуміють взаємопов'язаність ключових понять теми (див. рис. 1)), виконання лабораторних робіт, самостійного вивчення матеріалу (інтелектуальні карти дозволяють у вигляді логічного ланцюга ідей та фактів упорядкувати весь теоретичний матеріал у зручному вигляді (див. рис. 2)) тощо [3].

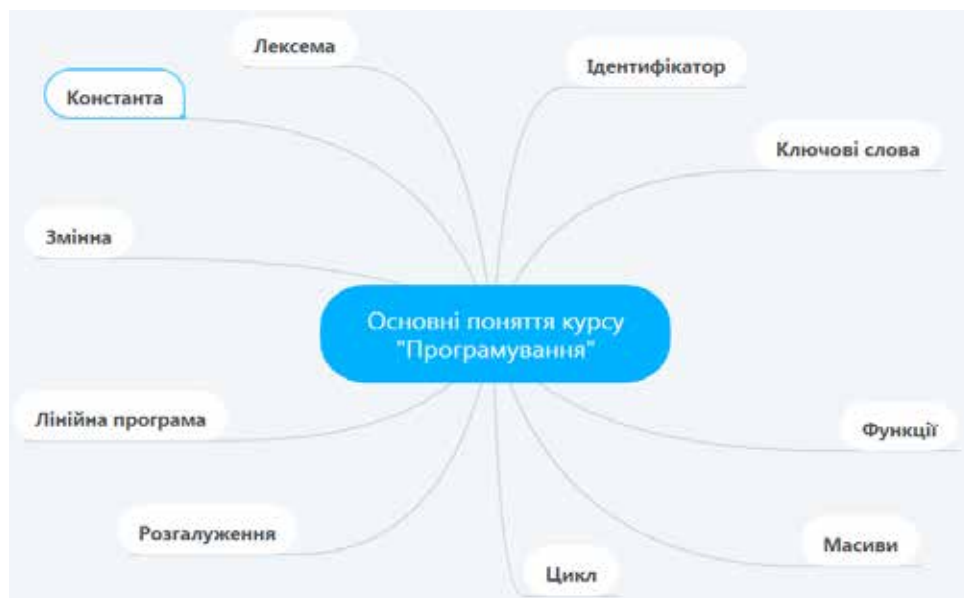


Рис. 1. Ключові поняття, зображені за допомогою інтелектуальної карти



Рис. 2. Ланцюг фактів під час вивчення курсу “Програмування”

Під час виконання лабораторних робіт бакалаври інформатики, вивчаючи дисципліну “Програмування”, розв’язують різноманітні задачі. Саме тому розглянемо найпростішу задачу з курсу “Програмування”.

Задача 1. Скласти програму, яка визначає вид трикутника за відомими 2-ма кутами (гострокутний, тупокутний, прямокутний, або рівнобедрений, рівносторонній, різносторонній).

Для того щоб розв’язати дану задачу, встановимо спочатку суттєві зв’язки між даними, що можна зробити за допомогою інтелект-карт. Встановимо відповідні суттєві взаємозв’язки між усіма видами трикутників, що пропонуються у мові задачі з точки зору математики (див. рис. 3).

Для написання алгоритму розв’язку даної задачі потрібно спочатку побудувати блок-схему, яку можна замінити аналогічною загальною схемою розв’язування, яку представити у вигляді ментальної карти (див. рис. 4).



Рис. 3. Співвідношення між усіма видами трикутників

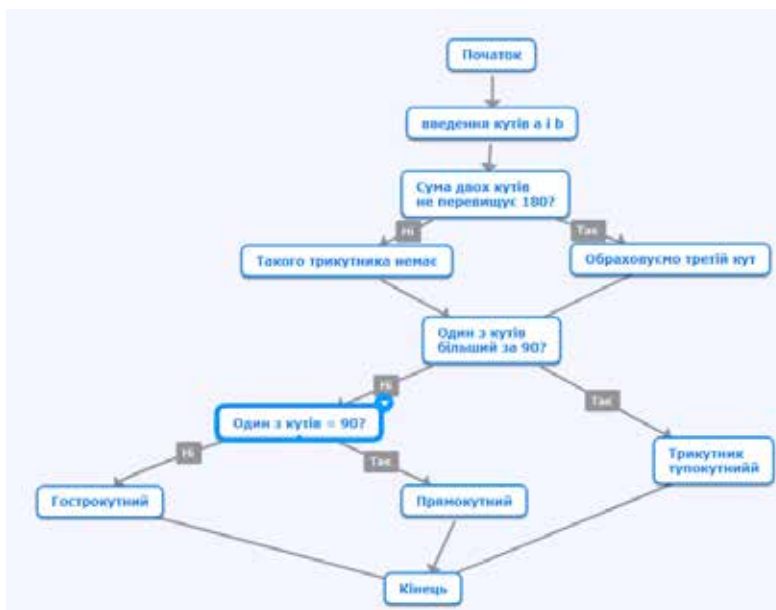


Рис. 4. Загальна схема розв’язку задачі 1, представлена у вигляді інтелект-карти

Компілятори

Підготовка бакалаврів інформатики передбачає вивчення різних мов програмування, теорії програмування, технологій тестування програм тощо. Саме тому для того щоб студенти не витрачали свій час на вивчення нового середовища програмування, пропонуємо для використання на лекціях, лабораторних роботах, а також іспитах, хмароорієнтованих компіляторів для написання коду програми: ideone.com [2; 4].

Зокрема, у *ideone* маємо можливість вводити вхідні дані – вкладка “input”, переглядати результати компіляції програми – вкладка “output” (див. рис. 5), а також працювати з усіма раніше створеними кодами, що зберігаються у хмарному сховищі даних.

Зокрема, в даному хмароорієнтованому компіляторі викладач, як і студент, готуючись до занять, може користуватися різними мовами програмування, зберігаючи всі коди програм у сховищі даних, при цьому можна фільтрувати, які саме коди показувати у сховищі:

– за результатами компіляції (успішно виконано, не виконується, перевищено обмежений час, неправильний системний виклик, перевищено обсяги пам’яті, помилка компіляції, помилка виконання тощо);

Рис. 5. Відкомпільований код програми до задачі 1 з вихідним результатом

- за часом створення коду програми (за весь час, за цей місяць, за тиждень, сьогодні);
- за статусом (публічний, секретний, приватний);
- за мовою програмування (відображаються лише ті мови програмування, на яких створювалися програми).

Ще однією перевагою є можливість створення міток (label) для подальшого фільтрування за ними. Корисними є також додаткові можливості: пусті шаблони для кожної мови програмування; готові зразки вже створених кодів для кожної мови програмування, що дозволено для використання в даному компіляторі; загальний список користувачів з відправленими кодами програм та відповіддю компілятора.

Цей компілятор зручно використовувати не лише на лекціях та лабораторних, а й під час виконання самостійно індивідуальних та лабораторних робіт. Адже всі виконані роботи будуть збережені, їх можна завантажити з будь-якого комп'ютера.

Масові відкриті онлайн-курси

У [1] було відібрано масові відкриті онлайн-курси (далі – МВОК) Udey як такі, що варто використовувати під час підготовки бакалаврів інформатики. Зокрема, для вивчення різних мов програмування студентам для самостійного опрацювання пропонується такі МВОК:

1) C++ Tutorial for Complete Beginners (<https://www.udemy.com/free-learn-c-tutorial-beginners/>) – даний курс варто пропонувати студентам під час вивчення мови програмування C++ з молодших курсів. Він розрахований на початківців, тому й під час ознайомлення з ним у студентів не виникне труднощів.

2) Java Programming for Complete Beginners in 250 Steps (<https://www.udemy.com/java-programming-tutorial-for-beginners/>) – курс для вивчення мови програмування Java, також розрахований на початківців.

3) Basics of Object Oriented Programming with C# (<https://www.udemy.com/basics-of-object-oriented-programming-with-csharp/>) – даний курс пропонуємо студентам для вивчення основ об'єктно-орієнтованого програмування мовою C#.

4) Learn Python Programming (<https://www.udemy.com/python-in-80minutes-/>) – даний курс розрахований на студентів старших курсів, оскільки ця мова програмування вивчається на 3–4 курсах ЗВО.

Для вивчення тестування програмного забезпечення на самостійне опрацювання пропонуються:

1) Selenium Basics – Step by Step for Beginners (<https://www.udemy.com/selenium-basics-step-by-step-for-beginners/>) – курс для вивчення середовища тестування Selenium, який передбачає вивчення матеріалу новачками.

2) Beginners Guide to Unit Testing with NUnit and C# (<https://www.udemy.com/unit-testing-intro/>) – даний курс передбачає вивчення основ тестування для мови програмування C#.

Для вивчення технологій програмування та вибраних питань комп'ютерної інженерії пропонуються такі МВОК:

- 1) HANDS ON DOCKER for JAVA Developers (<https://www.udemy.com/introduction-to-docker-for-java-developers/>).
- 2) MongooseJS Essentials – Learn MongoDB for Node.js (<https://www.udemy.com/mongoosejs-essentials/>).
- 3) Основы программирования мобильных приложений для Android (<https://www.udemy.com/mobandroid/>).
- 4) Введение в программирование (на примере JavaScript ES6) (https://www.udemy.com/introduction_to_programming/).
- 5) Learn HTML and CSS by Examples (<https://www.udemy.com/html-by-examples/>).

Останні перелічені МВОК пропонуються для додаткового вивчення розробки програмного забезпечення на різних платформах та різними середовищами розробки. Зазначимо, що більшість із пропонованих МВОК є англomовними, що одночасно з оволодінням певними знаннями з програмування сприяє покращенню рівня володіння іноземною мовою, що для майбутніх програмістів, тестувальників та менеджерів проєктів є обов'язковою вимогою в разі прийняття на роботу. Також відмітимо, що раз на рік перед початком нового навчального року варто перевіряти доступні нові МВОК для якісного оновлення запропонованого списку.

Дані матеріали студентам пропонуються опанувати самостійно як додаткове джерело вивчення певного предмету. Кожен викладач у межах конкретного предмету ставить завдання студентам: чи є обов'язковим для проходження даній МВОК, чи є додатковим для поглибленого рівня знань або для написання наукової роботи (курсової чи дипломної).

Ці курси були обрані відповідно до предметів, що вивчають бакалаври інформатики, а також відповідно до того, якими компетентностями мають володіти студенти після завершення навчання у ЗВО. Відіграє роль у виборі курсу також досвід роботи викладачів з міжнародними компаніями, що займаються розробленням програмного забезпечення.

Робота студентів з МВОК забезпечує: опрацювання теоретичного матеріалу з певного предмету; виконання наукових проєктів із використанням набутих знань та умінь; виконання спільних проєктів з їх подальшою презентацією та захистом перед усією групою студентів.

Автоматизовані системи перевірки завдань із програмування

Під час вивчення різних мов програмування пропонуємо для використання **автоматизовані системи перевірки завдань із програмування**, зокрема e-olymp (www.e-olymp.com), одним із розробників якої є автор.

Цю систему пропонуємо використовувати як на аудиторних заняттях, так і в самостійній роботі студентів. Зокрема, на аудиторних заняттях дана автоматизована система перевірки завдань із програмування може використовуватися під час виконання лабораторних робіт, проведення контрольних робіт, самостійного виконання індивідуальних завдань, а також під час проведення заліків та іспитів.

Оскільки дана система містить понад 7000 задач, які класифіковані за відомими розділами курсу “Програмування” (див. рис. 6), то це забезпечує можливість використання різних завдань для кожного студента в межах лабораторної роботи, контрольної роботи чи індивідуальних завдань.

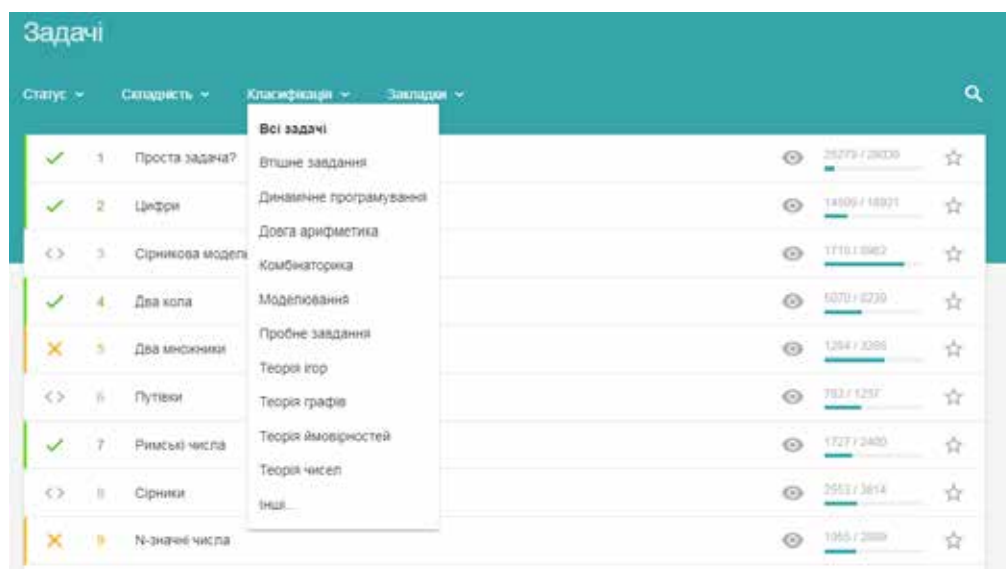


Рис. 6. Класифікації задач у системі e-olymp

При цьому студенти мають змогу в межах даної системи спілкуватись між собою та з викладачем для отримання консультації щодо того чи іншого проблемного завдання. А оскільки дана автоматизована система розрахована на перевірку розв'язків різними мовами програмування (Pascal, C#, C++, Java, Php, Python, Ruby, Haskell), то це забезпечує можливість її використання в межах різних дисциплін.

Зазначимо, що наявність можливості створення змагань із переліку наявних завдань (зі змогою обрання типу змагання за правилами проведення олімпіад: за кращим розв'язком, за останнім розв'язком, АСМ) забезпечує проведення контрольних та самостійних робіт, обмежених у часі, при цьому викладач не тратить час на перевірку робіт, студенти мають змогу отримати результат одразу (причому студенти бачать результати й інших одногрупників, що зареєстровані в системі та брали участь у змаганні), і за наявності декількох завдань викладачу пропонується загальний бал, що отриманий студентом.

Студенти мають змогу потренуватись самостійно в позааудиторний час, розв'язуючи будь-які завдання, що є в системі. Це сприяє розвитку вмінь та навичок програмування різними мовами.

Для викладачів та студентів наявний розділ допомоги та методичний розділ. У розділі “Допомога” наводяться особливості відправки розв'язків задач різними мовами програмування. У методичному розділі наведені різні методи розв'язування задач, математичні основи, що необхідні для розв'язування задач із програмування, наведені курси програмування різними мовами (причому автори – викладачі та вчителі різних регіонів України і світу).

Для можливостей студента в даній системі є ще одна характерна особливість – він може переглядати відомості про всі власні спроби розв'язання задач.

Під час проведення лабораторних та інших видів робіт викладачу лише варто враховувати, що в даній системі перевірки знань присутні також задачі олімпіадного типу, що можна давати для студентів, які хочуть здобути поглиблені знання з програмування.

Розглянемо використання автоматизованих систем перевірки завдань із програмування для набуття вміння працювати над усіма етапами розробки ПЗ. Це відбувається у проведенні комплексних змагань у системі TopCoder.

У процесі використання зазначених автоматизованих систем перевірки знань забезпечується розвиток таких умінь і навичок:

- уміння програмувати різними мовами програмування;
- уміння працювати в команді;
- уміння спільно вирішувати проблему;
- навички ділового спілкування (у ролі керівника проекту);
- навички правильного розподілу обов'язків між усіма членами команди тощо.

Засоби планування та виконання спільної діяльності

Для спільної діяльності студентів пропонуємо до використання всі хмароорієнтовані сервіси Google, оскільки вони інтегруються у спроектоване ХОНС, зокрема й у ХОСПН.

Для вибору теми спільного проекту та (або) науково-дослідної роботи актуальним є проведення анонімних опитувань та можливість швидкого опрацювання отриманих даних, тому для проведення опитування щодо визначення напрямку дослідження чи актуальності дослідження пропонуємо використовувати Google-форми. Студенти зможуть не лише швидко опрацювати отримані статистичні дані у Google-таблицях, а й одночасно опрацювати всі дані в різних напрямках.

Також для спільної проектної діяльності пропонуємо хмароорієнтований сервіс Gantter.com, який дозволяє планувати та створювати завдання для всієї групи розробників ПЗ, встановлювати терміни виконання етапів (див. рис. 7), додавати ресурси, користуватись календарем, де встановлені терміни, а також прогнози ризиків щодо успішного завершення проекту з розроблення ПЗ.

Даний ХОЗ повністю синхронізується із сервісами Google, а тому всі основні дії можна виконувати аналогічно до інших сервісів Google. Сервіс пропонуємо для використання як викладачем на заняттях, так і для студентів під час виконання спільних науково-дослідних проектів.

	Название	Длительность	Начало	Окончание
1	Выбор темы проекта	1 день?	06/15/2018	06/15/2018
2	Обдумание сценария	1 день?	06/15/2018	06/15/2018
3	Узлования ТЗ	1 день?	06/15/2018	06/15/2018
4	Дизайн	1 день?	06/15/2018	06/15/2018
5	Проектирование	1 день?	06/15/2018	06/15/2018
6	Виконання розробки	1 день?	06/15/2018	06/15/2018
7	Підготовка сценарію тестування	1 день?	06/15/2018	06/15/2018
8	Тестування розробки	1 день?	06/15/2018	06/15/2018

Рис. 7. Хмароорієнтований засіб планування спільної діяльності

Для створення звіту результатів спільного проекту пропонуємо використовувати Google-документи, хмароорієнтовані інтелектуальні карти та хмарні сервіси створення презентацій (Google-презентації, Prezi).

Використана література:

1. Вакалюк Т. А. Добір масових відкритих онлайн-курсів для використання у підготовці бакалаврів інформатики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2018. № 3 (20). С. 128–133.
2. Вакалюк Т. А. Проектування хмароорієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики: теоретико-методологічні основи : монографія ; за заг. ред. проф. Спіріна О. М. Житомир : вид-во ФОП «О. О.Євенок», 2018. 388 с.
3. Вакалюк Т. А. Використання інтелектуальних карт у підготовці бакалаврів інформатики. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в навчальному процесі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30-31 травня 2017 року м. Київ ; укладач І. А. Твердохліб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 54–55.
4. Спірін О. М., Вакалюк Т. А. Критерії добору відкритих Web-орієнтованих технологій навчання основ програмування майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 4 (60). С. 275–287. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1815/1229> (дата звернення: 25.04.2019).

References:

1. Vakaliuk T.A. Dobir masovykh vidkrytykh on-lain kursiv dlia vykorystannia u pidhotovtsi bakalavriv informatyky [Selection of mass open online courses for use in preparation of bachelors of computer science] *Scientific herald of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*. 2018. No. 3 (20). P. 128-133.
2. Vakaliuk T. A. Proektuvannia khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyscha dlia pidhotovky bakalavriv informatyky: teoretyko-metodolohichni osnovy : Monohrafiia [Designing a cloud-based learning environment for the preparation of bachelors of computer science: theoretical and methodological foundations: Monograph.] / for community edit prof. Spirina O. M. Zhytomyr : FOP "OO Evenok", 2018. 388 s.
3. Vakaliuk T. A. Vykorystannia intelektualnykh kart u pidhotovtsi bakalavriv informatyky [The use of intellectual cards in the preparation of bachelors of informatics] *The theory and practice of the use of information technologies in the educational process* : materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference, May 30–31, 2017 in Kyiv. Compiled by: Tverdokhlib I.A. Kyiv : View of the NPU named after MP Drahomanov, 2017. P. 54–55.
4. Spirin O. M., Vakaliuk T. A. Kryterii doboru vidkrytykh Web-opiientovanykh tekhnolohii navchannia osnov prohramuvannia maibutnykh uchyteliv informatyky [Criteria for the selection of open Web-oriented technologies for the study of the basics of programming of future teachers of informatics]. [Electronic resource] *Information technology and teaching aids*. 2017. No. 4 (60). P. 275–287. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1815/1229> (last access: 25.04.2019)

Вакалюк Т. А. Отдельные компоненты методики использования облако- и веб-ориентированных средств обучения в подготовке бакалавров информатики.

В статье приведены отдельные компоненты методики использования облакоориентированных и веб-ориентированных средств обучения в подготовке бакалавров информатики. К средствам, которые предусмотрены в предлагаемой методике, отнесены: облакоориентированные интеллектуальные карты, компиляторы, массовые открытые онлайн-курсы, средства планирования и использования совместной деятельности, а также учебно-методические материалы. Приведены возможности использования различных облакоориентированных и веб-ориентированных средств обучения (интеллектуальных карт, компиляторов, массовых открытых онлайн-курсов, автоматизированных систем проверки задач по программированию и средств планирования и выполнения совместной деятельности) в различных формах организации учебной деятельности (на лекциях, лабораторных занятиях, при самостоятельной работе, при выполнении совместных проектов и т.п.) в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: средства обучения, облачные технологии, облакоориентированные средства обучения, веб-ориентированные методы обучения, методика, бакалавры информатики, подготовка, компоненты методики.

Vakaliuk T. A. Separate components of the methodology of the use of cloud- and web-oriented learning tools in the preparation of bachelors of computer science.

The article presents separate components of the methodology of using cloud-oriented and web-oriented learning tools in the preparation of bachelors of computer science. The tools provided by the proposed method include: cloud-oriented intellectual maps, compilers, mass open online courses, means of planning and use of joint activities, educational and methodological materials. The possibilities of using various cloud-based and web-based learning tools (mind maps, compilers, mass open online courses, automated systems testing tasks, programming and planning and joint activities) in various forms of organization of educational activities (lectures, laboratory classes, independent work, joint projects, etc.) in higher education institutions. Examples of the use of all offered learning tools are given.

Key words: learning tools, cloud technologies, cloud-oriented teaching aids, web-oriented teaching aids, methodology, bachelors of informatics, preparation, components of the methodology.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розкрито актуальність фахової підготовки майбутніх лікарів до самовдосконалення засобами ІТ. Визначено й теоретично обгрунтовано основні критерії, показники та рівні готовності майбутніх фахівців. Для визначення готовності майбутніх лікарів до самовдосконалення засобами ІТ виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний та рефлексивно-регулюючий критерії. Кожен з них включає сукупність показників, що розкривають зміст і надають характеристику готовності майбутнього лікаря до самовдосконалення з використанням ІТ. Охарактеризовано рівні самовдосконалення майбутніх фахівців засобами ІТ: високий, середній, задовільний, незадовільний.

Ключові слова: самовдосконалення, майбутній лікар, ІТ, критерії, рівні, показники готовності до самовдосконалення засобами ІТ.

Концепція розвитку модернізації системи вищої медичної освіти України орієнтована на модель підготовки лікарів, які володіють широким світоглядом, здатні інтегрувати свій потенціал у діяльність усіх працівників медичної сфери, відповідають сучасному рівню розвитку медичної науки та вимогам суспільства, здатні до самовдосконалення й саморозвитку, використовуючи інноваційні інформаційні технології.

Проблема самовдосконалення особистості широко представлена в наукових працях І. Бех, Н. Бітянова, О. Білінова, Л. Божович, Н. Брагіна, Т. Вайніленко, А. Громцева, І. Донцова, А. Макаренко, Ю. Орлова, Г. Селевко, М. Сметанського, В. Сухомлинського, В. Тертичної та ін.

В. В. Ільчук стверджує, що швидкі темпи інформатизації суспільства, зокрема й освіти, передбачають уміння використовувати інформаційні технології (далі – ІТ) для поліпшення якості професійної підготовки спеціаліста [5, с. 151].

Є. О. Співаковська вважає, що з розвитком ІТ дедалі більшого поширення набуває системно-суб'єктний підхід, який кардинально змінює процес професійної підготовки майбутніх фахівців [7, с. 26].

Особливості професійного самовдосконалення майбутніх учителів вивчали О. Борденюк, О. Орлова, І. Складенко, О. Скрипченко, майбутніх офіцерів – О. Діденко, майбутніх інженерів – О. Ігнатюк.

Знайшли своє відображення в сучасних дослідженнях і проблеми професійного самовдосконалення майбутніх медичних працівників (О. Горай, О. Гуменюк, Л. Дудікова, І. Кузнецова, О. Руда, О. Солодовник, К. Соцький, С. Тихолаз, З. Шарлович та ін.). Проте проблема підготовки майбутніх лікарів до самовдосконалення за допомогою ІТ не була достатньо висвітлена.

Метою статті є визначення й характеристика критеріїв, показників та рівнів готовності підготовки майбутніх лікарів до самовдосконалення з використанням ІТ.

Проблему визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості умінь і навичок розв'язувало багато науковців, зокрема Н. Баловсяк, О. Барановська, Н. Гарашкіна, І. Демура, С. Іванова, Т. Коваль, К. Короленко, Т. Лупиніс, В. Тернопільська, В. Чернявська та інші.

Як показує аналіз наукових джерел, на цей час немає чітко визначених підходів до виокремлення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх лікарів до самовдосконалення засобами ІТ.

У педагогічній літературі поняття “критерій” розглядається як найзагальніша сутнісна ознака, на основі якої здійснюють порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому визначеність ступеня вияву виражається в конкретних показниках, які характеризуються рядом ознак.

В. Гладкова і С. Пожарський вважають, що якісними характеристиками людини в системі освіти є: зрілість, професіоналізм, цілісність, успішність, висока мотивація досягнення і самовдосконалення, продуктивність та результативність [1, с. 256].

Аналіз різних підходів до проблеми визначення критеріїв та показників їх визначення реалізовані у працях О. Діденко, який виділяє: змістово-мотиваційний, організаційно-діяльнісний та психотехнічний [2, с. 5]; В. Ігнатюк – мотиваційно-спонукальний, інтегративно-синтетичний, рефлексивно-регулюючий [4, с. 6]; Л. Дудікова – мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, діяльнісно-результативний.

Як бачимо, найчастіше дослідники виділяють три основних компоненти в структурі готовності особистості до різних видів діяльності. Під час вибору критеріїв сформованості готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення засобами ІТ нами було враховано зміст компонентів їхньої структури і виділено такі основні критерії: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний і рефлексивно-регулюючий* (представлено у таблиці 1).

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості готовності підготовки майбутніх лікарів до самовдосконалення з використанням ІТ

Критерії	Показники
<i>мотиваційно-ціннісний</i>	інтерес до обраної професії, прагнення стати професіоналом; усвідомлення особистісного сенсу і значущості в безперервному самовдосконаленні з використанням ІТ; співвідношення між внутрішніми та зовнішніми мотивами професійного самовдосконалення, виразність мотивів діяльності із застосуванням сучасних ІТ, рівень професійної спрямованості; усвідомлення змісту професійних та гуманістичних цінностей, наявних ціннісних орієнтирів у діяльності медичного працівника; цінність людського життя.
<i>когнітивний</i>	успішне оволодіння основними професійними компетенціями, які передбачають використання ІТ для навчання, наукової і професійної діяльності, що проявляється в розумінні ролі ІТ у професійній діяльності та їх ролі в самовдосконаленні; усвідомлення ступеня своєї готовності до самовдосконалення в медичній професії; здатність осмислювати ситуації професійної діяльності багатогранно, з різних позицій, виділяючи окремі аспекти аналізу, встановлюючи взаємозв'язки; активність під час обговорення медичних ситуацій, результатів медико-біологічних даних.
<i>рефлексивно-регулюючий</i>	здатність до рефлексії; уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із самовдосконалення, використовуючи ІТ; вияв наполегливості в процесі виконання поставлених завдань та досягнення цілей самовдосконалення; наявність інтелектуальної працездатності, творчого потенціалу та здатності до самопримусу.

Доцільно виділити чотири рівні самовдосконалення майбутніх лікарів з використанням інформаційних технологій: високий, середній, задовільний, незадовільний (Таблиця 2).

Таблиця 2

Характеристика рівнів самовдосконалення майбутніх лікарів з використанням інформаційних технологій (ІТ)

Рівень	Характеристика
1	2
<i>високий</i>	наявність у майбутніх фахівців чітко сформованих знань щодо основних вимог, які висовуються до їхньої майбутньої професійної діяльності, обов'язків та якостей фахівця в процесі впровадження ІТ; прагнення майбутніх лікарів одержувати нові знання, вміння та навички, самостійність у пошуку інформації про шляхи самовдосконалення лікаря, використовуючи ІТ; вміння самостійно вибрати засоби саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення та раціонально поєднувати різні джерела інформації у своїй діяльності, використовуючи ІТ; осмислення багатогранності професійної діяльності, виділяючи аспекти аналізу та встановлюючи між ними зв'язки; сформованість загальнолюдських духовно-моральних цінностей та важливість гуманістичних цінностей у житті, дотримання норм та правил професійної поведінки в повсякденній діяльності.
<i>середній</i>	зацікавленість майбутніх лікарів в саморозвитку в обраній професії пропорційно до ЗУН, набутих у межах процесу використання ІТ під час навчання; наявність не в повному обсязі в майбутніх фахівців знань щодо основних вимог, які висовуються до їхньої майбутньої професійної діяльності, а також щодо основних професійних обов'язків і якостей фахівців у межах використання ІТ з метою самовдосконалення;
<i>середній</i>	вміння самостійно вибрати засоби саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення та працювати з різними джерелами інформації у своїй діяльності, використовуючи ІТ, але не системно; здатність в осмисленні багатогранності професійної діяльності, виділяючи окремі аспекти аналізу; сформованість загальнолюдських духовно-моральних цінностей та гуманістичних установок, дотримання норм та правил професійної поведінки у повсякденній діяльності не завжди дотримується.
<i>задовільний</i>	ситуативна зацікавленість майбутніх фахівців в особистісній реалізації в обраній професії за умови використання ІТ під час навчання; епізодична наявність у студентів освітнього процесу знань щодо основних вимог, які висовуються до їхньої майбутньої професійної діяльності, а також щодо основних професійних обов'язків фахівців у процесі самовдосконалення з використанням ІТ; часткове вміння самостійно вибрати засоби саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення та несистематизована робота з різними джерелами інформації у своїй діяльності за допомогою ІТ; ситуативна здатність в осмисленні ситуації професійної діяльності багатогранно; важливість гуманістичних цінностей у житті й професійній діяльності не завжди усвідомлена.

1	2
незадово- вільний	відсутність зацікавленості майбутніх лікарів в особистісній реалізації в обраній професії за умови застосування ІТ; відсутність знань у майбутніх фахівців щодо основних вимог, які висуваються до їхньої майбутньої профе- сійної діяльності, а також щодо основних професійних обов'язків та самовдосконалення за допомогою ІТ; відсутність вміння самостійно вибрати засоби саморозвитку,
	самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення та раціонально поєднувати різні джерела інформації у своїй діяльності, використовуючи ІТ; відсутність здатності в осмисленні багатогранності професійної діяльності; загальнолюдські духовно-моральні цінності та гуманістичні установки не дотримуються, так як і норми та правила професійної поведінки у повсякденній діяльності.

Висновки. Таким чином, теоретично обґрунтовано критерії, показники та рівні готовності, що дає можливість вести мову про певний ступінь сформованості самовдосконалення майбутніх лікарів засобами ІТ. А отже, отримані результати оцінювання за представленими критеріями, що слугують своєрідним еталоном для визначення ефективної моделі навчального процесу, допоможуть скоригувати процес формування само-
вдосконалення майбутніх лікарів засобами ІТ.

Використана література:

1. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології : підручник. Львів : Новий світ-2000, 2007. 320 с.
2. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2003. 19 с.
3. Дудікова Л. В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2011. 23 с.
4. Ігнатюк О. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 ; Харківськ. нац. пед. університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 43 с. укр.
5. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2016. 254 с.
6. Моренко О. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал* ; Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка ; редкол.: А. А. Сбруєва та ін. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 10 (84). С. 119–131.
7. Співаковська Є. О. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2016. 36 с.

References:

1. Gladkova V. M. Fundamentals of Acmeology: Textbook / V.M. Gladkova, SD Pozharsky - L.: New World-2000, 2007. 320 p.
2. Didenko O.V. Pedagogical conditions of professional self-improvement of future officers: author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences: 13.00.04 / O.V. Didenko; National acad. state frontier Service of Ukraine to them B. Khmelnytsky - Khmelnytsky., 2003. 19 p.
3. Dudikova, L. V. Formation of preparedness for professional self-improvement of future physicians [Text]: author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences / L.V. Dudikova. Vinnytsya, 2011. 23 p.
4. Ignatyuk O. A. Theoretical and methodological principles of preparation of the future engineer for professional self-improvement in the conditions of a technical university: author's abstract. dis ... Doctor Ped. Sciences: 13.00.04 / O.A. Ignatyuk; Kharkiv nats ped university them GS Pans - Kh., 2010. 43 p. – uk
5. Il'chuk V. V. Pedagogical conditions of professional self-development of teachers of professional disciplines in higher agricultural educational institutions: diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.04 "Theory and methods of vocational education" / VV Ilchuk - Vinnitsa, 2016. 254 pp.
6. Morenko, O. Criteria, indicators and levels of formation of readiness of future social workers for professional self-improvement [Text] / O. Morenko // Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal / Ministry of Education and Science of Ukraine, Sumy State Pedagogical University A.S. Makarenko University; [Editorial: AA Sbruev, MA Boychenko, O. E. Antonov, etc.]. Sumy: Sumy MPU named after AS Makarenko, 2018. No. 10 (84). P. 119–131.
7. Spivakovskaya E. O. Theoretical and methodological foundations of the future teacher of humanitarian specialties preparation for professional activity in a polysubject educational environment: author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences: 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education". Ternopil, 2016. 36 p.

Габорец О. А. Критерии, показатели и уровни готовности будущих врачей к самосовершенствованию средствами информационных технологий.

В статье раскрыта актуальность профессиональной подготовки будущих врачей к самосовершенствованию средствами ИТ. Определены и теоретически обоснованы основные критерии, показатели и уровни готовности будущих специалистов. Для определения готовности будущих врачей к самосовершенствованию средствами ИТ выделены мотивационно-ценностный, когнитивный и рефлексивно-регулирующий критерии. Каждый из них включает совокупность показателей, раскрывающих содержание и предоставляющих характеристику готовности будущего врача к самосовершенствованию с использованием ИТ. Охарактеризованы уровни самосовершенствования будущих специалистов средствами ИТ: высокий, средний, удовлетворительный, неудовлетворительный.

Ключевые слова: самосовершенствование, будущий врач, ИТ, критерии, уровни, показатели готовности к самосовершенствованию средствами ИТ.

Haborets O. A. Criteria, indicators and maturity levels of future doctors for the self-improvement through information technologies.

The article discloses the relevance of the professional training of future doctors to self-improvement by means of IT. The main criteria, indicators and readiness levels of future specialists are substantiated and theoretically substantiated. To determine the readiness of future physicians for self-improvement by means of IT, the motivational-value, cognitive and reflexivity-regulatory criteria are identified. Each of them includes a set of indicators that reveal the content and describes the readiness of the future physician to self-improvement with the use of IT. The level of self-improvement of future specialists by means of IT is described: high, average, satisfactory, unsatisfactory.

Key words: self-improvement, future doctors, IT, criteria, levels, indicators of readiness for self-improvement by means of IT.

УДК 37.091.33-028.23:373.5.016:821.161.2.09

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.11>

Гоголь Н. В.

МЕДІАОСВІТНІ РЕСУРСИ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Представлено проблему медіаосвітніх дискурсів як дієвих засобів реалізації культурологічного підходу в шкільних підручниках української літератури. Розглянуто рекомендовані МОН України підручники української літератури для 10 класу (рівень стандарту) в контексті означеної проблеми. З'ясовано, що запитання і завдання чинних підручників спрямовані на підвищення рівня медіакультури особистості, формування здатності адекватно сприймати, компетентно аналізувати, інтерпретувати, вміло оцінювати й використовувати друковані форми комунікації, кіно, радіо- та телепрограм, Інтернет, а також створювати власні медіатексти. Акцентовано на значенні медіаосвітніх ресурсів для здійснення самостійної навчальної діяльності десятикласників засобами ресурсів Інтернет-мережі; розвитку креативних, дослідницьких здібностей та інтелекту учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності; орієнтації в інформаційному середовищі, формуванні вмінь обмінюватися інформацією з електронних ресурсів із використанням сучасних ІКТ.

Ключові слова: українська література, культурологічний підхід, шкільний підручник, мистецький контекст, ключові компетентності, медіакультура, медіаосвіта, медіаосвітні ресурси.

В умовах сучасного медіаосвітнього простору неабиякої актуальності набуває питання реалізації культурологічного підходу засобами медіаосвітніх ресурсів, що передбачає формування в учнів здатності адекватно сприймати, компетентно аналізувати, інтерпретувати, вміло оцінювати й використовувати друковані форми комунікації, кіно, радіо- та телепрограм, Інтернет, а також створювати власні медіатексти. Нові синтетичні форми, що постійно виникають завдяки взаємодії мистецтв, поступово починають займати домінуючу роль в інформаційному суспільстві. Так, сучасні медіатехнології охоплюють як дидактичні засоби, так і засоби масової інформації, поєднуючи в собі різні способи передачі цієї інформації за допомогою комп'ютера або іншого аудіовізуального пристрою.

В аспекті нашого дослідження визначальним є реалізація завдань, спрямованих на формування в учнів знань про специфіку літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у культурологічному контексті, взаємозв'язку з іншими видами мистецтва, прищеплення і розвиток читацької культури учнів, розкриття їхніх творчих здібностей, формування досвіду культури діалогу з твором мистецтва засобами медіаосвітніх ресурсів.

Мета статті – розкрити дидактико-методичний потенціал підручників української літератури для 10 класу (рівень стандарту, 2018) як дієвого чинника реалізації культурологічного підходу в сучасній шкільній літературній освіті засобами медіаосвітніх ресурсів.

Питання реалізації культурологічного підходу в освіті знайшло відображення у дослідженнях І. Балхарової, М. Бастуна, Є. Бондаревської, В. Гури, І. Зязюна, І. Колмолгорової, А. Погodiної, О. Рудницької, В. Слассьоніна, Г. Тарасенко, О. Тюрдьо, Є. Фортунатової та ін. Питання використання аудіовізуальних засобів в освітньому середовищі в різні роки було предметом наукових розвідок Т. Бабійчук, Т. і Ф. Бугайків, В. Вербицької, В. Волинського, Н. Волошиної, С. Жили, Н. Коржупової, Л. Кулінської, С. Мельничука, Г. Онкович, Є. Пасічника, Л. Погрібної, Л. Чашка тощо.

Дослідження останніх років у галузі медіакультури присвячені інтегрованій медіаосвіті (О. Баришполець, С. Гудиліна, Т. Жарковська, О. Журін, Л. Зазнобіна, В. Іванов, Г. Новикова, К. Тихомирова, І. Фомічова), аудіовізуальній медіаосвіті (О. Баранов, О. Бондаренко, А. Бурнашев, К. Грибанова), розробленню науково-методичних засад організації роботи з технічними засобами навчання (Л. Баженова, М. Духовна, В. Єгоров, М. Жабський, Л. Прессман).

У своїй сукупності ці наукові розвідки цілісно представляють шляхи реалізації проблеми. Водночас подальшого ґрунтовного розгляду потребує проблема реалізації культурологічного підходу на уроках

української літератури в профільній школі засобами медіаосвітніх ресурсів, запропонованих у шкільних підручниках.

Формування світоглядних, засадничих моментів сприйняття підростаючою особистістю навколишнього світу відбувається через сферу медіакультури. Медіакультура визначаємо як частину загальної сфери людської культури. Як і культура загалом, медійна культура покликана регулювати людську поведінку, організувати діяльність людини, її пізнання і творчість. На думку Н. Кирилової, “медіакультура можна визначити як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, вироблених людством у процесі культурно-історичного розвитку, які сприяють формуванню суспільної свідомості та соціалізації особистості” [5, с. 8]. За визначенням Т. Баришпольця, медіакультура трактується як особливий різновид культури, що зародився з появою масмедіа і розвивається разом з їх розвитком; складова частина інформаційної і загальної культури суспільства й особистості [2]. Впровадження медіаосвіти в систему шкільної літературної освіти передбачає формування медіакультури особистості. Медіаосвіта поєднує сферу медійної та освітньої діяльності, формує культуру сприймання та раціонально-критичної оцінки медійних повідомлень, розкриває перед особистістю можливість творчого самовизначення за допомогою медіа.

Відповідно до завдань Нової української школи нині поширюється практика інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми та підручники з різних предметів. У чинних підручниках української літератури для профільної школи авторами вдало дібрано низку запитань і завдань, спрямованих на розвиток самостійної навчальної діяльності десятикласників засобами ресурсів Інтернет-мережі, запропоновано посилання на інтернет-джерела, що сприятимуть розвитку креативних, дослідницьких здібностей та інтелекту учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, диференціації та індивідуалізації процесу навчання літератури, орієнтації в інформаційному середовищі, формуванню вмінь обмінюватися інформацією з електронних ресурсів із використанням сучасних ІКТ.

Одним із підручників з української літератури, за яким навчаються десятикласники у 2018–2019 навчальному році, є підручник “Українська література. 10 клас” (автор – О. Авраменко) [1]. Так, навіть якщо в методичному апараті підручника рекомендаційна рубрика “Мистецький контекст” як така окремо не виділяється, проте переважна більшість запитань і завдань, спрямованих на формування у старшокласників ключової компетентності “Обізнаність та самовираження у сфері культури”, знаходить своє місце в рубриці “Творчо мислимо”.

Вивчення життєпису митців та аналіз художніх творів на уроках української літератури відбувається в тісній взаємодії з кіномистецтвом. Перегляд кінострічок і документальних фільмів рекомендовано в завданнях творчо-пошукового характеру, що орієнтовані на формування умінь працювати в різних пошукових системах для отримання необхідної інформації, грамотно спілкуватися в мережі Інтернет, дотримуватися етичних норм у віртуальному просторі тощо. Водночас у старшокласників формується критичне ставлення до медійної продукції, що супроводжується власними оцінками, судженнями, коментарями.

Результатом взаємодії літератури і кіно є екранізація, яка сприймається як своєрідний переклад мови літератури мовою кіно. За своєю специфікою екранізація є особливим видом художньої творчості, який трансформує літературний сюжет відповідно до законів кіномистецтва. Такий процес візуалізації літератури утворює унікальний продукт інтермедіальності, що виникає в результаті взаємодії двох цілком різних за своєю сутністю мистецтв. Екранізація літературної класики, що текстуально вивчається у школі, є новим видом мистецтва. На думку С. Жили, “у процесі “перекладу” з однієї знакової системи в іншу утворюється нова форма і зміст. Під час трансформації літературні образи змінюються на кінематографічні. Кожен такий творчий акт – це знаходження, або не знаходження естетичного еквівалента в царині іншого виду мистецтва” [7, с. 10].

Ознайомлення учнів із кіномистецтвом здійснюється на основі перегляду низки кінострічок, знятих за мотивами художніх творів українських письменників (“Кайдашева сім’я”, “Мартин Боруля”, “Тіні забутих предків”, “Кам’яний хрест”, “Момент”, “Лісова пісня” тощо). Перегляд художніх фільмів акцентує на виконанні учнями завдань, спрямованих на оцінювання майстерності екранізації режисерами художніх творів, утілення сценаристами авторської ідеї літературного твору, аналіз переконливості акторської гри, визначення відмінностей інтерпретацій між кіноверсіями та театральними постановками літературного твору тощо.

Запропоновані завдання зацікавлюють дітей, спонукають їх до вдумливого перегляду, аналізу засобів утілення авторського задуму в театрі та кіно (гра акторів, переконливість характерів, позасюжетні елементи тощо). Аналізуючи мистецькі твори, учні доходять висновку, що художні фільми та театральні постановки за літературними творами є цілком самостійними творчими актами, де їхні автори втілюють пошук рівноцінних еквівалентів у царині кінематографічної та театральної образності.

Доречно, на наш погляд, що в межах тематичних розділів для перегляду учням запропоновано низку документальних фільмів, котрі допоможуть краще пізнати епоху, в яку жили і творили українські письменники, дізнатися про їхнє особисте життя, простежити еволюцію розвитку таланту тощо. Так, десятикласникам пропонується переглянути документальні кінострічки “Громади і М. Драгоманов” (проект “Очима культури”), “Два світи Панаса Мирного”, “Театр корифеїв”, “Іван Франко”, “Історична правда з Вахтан-

гом Кіпіані: Володимир Винниченко”, “Не така, як усі”, “Іду до тебе”. На уважному та вдумливому перегляді документальних фільмів акцентують увагу завдання на зразок: випишіть у хронологічній послідовності основні події життя письменника; розкажіть, через що батько М. Заньковецької змінив своє ставлення до театральних виборів доньки; як пов’язані з І. Франком П. Конашевич-Сагайдачний, Ю. Кульчицький, М. Драгоманов тощо.

Запитань і завдань, спрямованих на взаємозв’язок літератури і музики, у підручнику авторів О. Авраменка та В. Пахаренка не так багато. Відповідно до чинної програми старшокласники ознайомлюються з музичною спадщиною українських і зарубіжних композиторів. Діти прослуховують музичні твори Ф. Шопена, Л. ван Бетховена, М. Лисенка, С. Людкевича, Б. Лятошинського, готують презентації або повідомлення про українських композиторів тощо. Запропоновані завдання сприяють формуванню у дітей ключової компетентності обізнаності та самовираження у сфері культури, інформаційно-цифрової компетентності, якою визначається вміння учнів працювати в різних пошукових системах для отримання необхідної інформації, задовольняється пізнавальний інтерес в інформаційному середовищі.

Також у підручнику, на нашу думку, замало запитань і завдань такого характеру, над виконанням яких діти пізнавали би взаємовплив літератури і сучасного виконавського мистецтва. Авторами запропоновано прослухати лише окремі пісні, суголосні з творами українських письменників: Л. Лепкого на слова Б. Лепкого “Чуєш, брате мій” у виконанні В. Вермінського; Марії Бурмаки “Сонце на обрії”. Запропоновані завдання сприяють розвитку естетичного смаку старшокласників, виробленню в них власної оцінки музичного твору на основі діалогу мистецтв.

Отже, запропоновані авторами підручника для розгляду мистецькі зразки різнобічно ознайомлюють старшокласників із багатогранною мистецькою спадщиною як українських, так і зарубіжних митців, формують вміння визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах, читати художні твори, використовуючи досвід взаємодії з творами різних мистецтв, виховують відкритість до міжкультурної комунікації.

Цікаве вирішення, на нашу думку, щодо ознайомлення учнів із культурно-мистецькою спадщиною України та світу запропоновано в підручнику “Українська література. 10 клас” (автори – О. Борзенко, О. Лобусова) [3]. Ідея літературної освіти реалізовується на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів засобами формування у старшокласників предметної (літературної) та ключових компетентностей. Зasadничі ідеї вивчення української літератури в культурологічному контексті послідовно втілено в запитаннях і завданнях таких рубрик підручника: “Опрацьовуємо прочитане, виявляємо читацьку, літературну компетентності”, “Запрошуємо до дискусії”, “Ділимося думками і враженнями”, “Виявляємо обізнаність у сфері культури” тощо. Цікаво, що підручник має інтернет-підтримку на сайті interactive.ranok.com.ua для користування електронними додатками.

Варто зазначити, що тенденції сучасного суспільного розвитку інформаційного суспільства визначають основні напрями перетворень у різних сферах діяльності. Більшість перетворень певним чином пов’язані з медіа-середовищем, упровадженням інформаційних і комунікаційних технологій в освіті. Нині медіакультуру в освітньому процесі варто розглядати як складник інформаційної культури, компонент творчої діяльності, що сприяє розвитку культури спілкування з медіа, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати та інтерпретувати медіадискурс.

У традиційному розумінні медіакультура об’єднує в собі всі види аудіовізуального мистецтва. Медіакультуру можемо визначити як галузь культури, пов’язану з трансляцією динамічних образів, що мають широке поширення завдяки сучасним технічним засобам запису і відтворення зображення і звуку (кіно, телебачення, відео, системи мультимедіа).

На формування у дітей літературної компетенції та обізнаності у сфері культури орієнтовані запитання і завдання, пов’язані з попереднім переглядом та аналізом на уроці фільмів-спектаклів, театральних постановок, кінострічок за творами українських письменників. Так, у рубриці “Виявляємо обізнаність у сфері культури” автори підручника пропонують дітям переглянути кінострічки за мотивами художніх творів, комікси, фрагменти вистав, порівняти свої враження від літературних творів та їх втілення у синтетичні види мистецтва. Наведемо приклади з підручника: “Знайдіть у мережі Інтернет фільм Л. Осики “Камінний хрест”, знятий на кіностудії імені О. Довженка у 1968 році. Перегляньте фільм та порівняйте свої враження від новели та її втілення в кіномистецтві” [3, с. 176]; “У мережі Інтернет знайдіть і перегляньте фрагмент вистави “Кайдашева сім’я” в постановці Національного академічного драматичного театру ім. І. Франка. Поміркуйте, які риси характеру відтворили актори” [3, с. 18]; “В одному з випусків телевізійного проекту “Великі українці” (2008) Святослав Вакарчук розповідає про І. Франка. Знайдіть у мережі Інтернет цей фільм. Поміркуйте, чим сучасного поета, музиканта приваблює постать письменника” [3, с. 74] тощо. Попередній перегляд учнями науково-пізнавальних програм, документальних фільмів, кінофільмів, театральних постановок активізує їх роботу на уроці, спонукає до висловлення думок, обміну враженнями, сприяє формуванню власної оцінки сприйнятого.

Художні, науково-пізнавальні, документальні матеріали розміщено в електронному додатку підручника, до якого апелюють окремі запитання і завдання, спрямовані на формування у дітей обізнаності у сфері культури та розвиток творчих здібностей. Наведемо приклад із підручника: “В електронному додатку до

підручника розгляньте фрагменти коміксу Г. Пурей за мотивами повісті І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім’я”, поміркуйте над пропонованою художником-ілюстратором “історією” із життя Кайдашів, подумайте над власними ілюстраціями до художнього твору” [3, с. 18].

Прикметно, що назви рубрик відповідають компетентності та емоційно-ціннісному ставленню, що формуються у дітей. Так, наприклад, з метою формування у старшокласників літературної, інформаційно-цифрової компетентності та обізнаності у сфері культури авторами підручника запропоновано низку творчих завдань, спрямованих на роботу старшокласників у мережі Інтернет та електронному додатку до підручника, а саме: знаходження та опрацювання певної інформації, перегляд відео-лекцій, коміксів, створення власного творчого проекту, мультимедійної презентації, віртуальної екскурсії тощо. Наведемо окремі приклади з підручника: “В електронному додатку до підручника знайдіть і перегляньте відео-лекцію про роман “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Занотуйте основні тези, які доводить авторка лекції. З якими тезами ви погоджуєтесь?” [3, с. 51]; “Скориставшись матеріалами сайту музею І. Карпенка-Карого “Хутір Надія”, підготуйте віртуальну екскурсію “Шляхами видатного драматурга” [3, с. 58]; “Знайдіть інформацію в мережі Інтернет про імпресіонізм в українському живописі. Підготуйте мультимедійну презентацію на тему “Вічні мистецтві краси” [3, с. 127]; “Знайдіть в Інтернеті інформацію про “Братство тарасівців”. Поділіться цією інформацією з однокласниками в зручній для вас формі (повідомлення на уроці або в соціальних мережах, плакати, листівки)” [3, с. 127]. Такі завдання розвивають комунікативну компетентність школярів в умовах відкритого інформаційного спілкування, задовольняють їх пізнавальний інтерес у віртуальному інформаційному середовищі, формують уміння творчо підходити до використання та аналізу медійної інформації для створення власного медіапродукту.

Компетентнісна зорієнтованість навчального матеріалу підручника прослідковується у змісті художньо-публіцистичних нарисів, з яких діти дізнаються про розвиток культури в різні історичні періоди, внесок митців у культурний простір людської цивілізації, взаємозв’язок і взаємовплив між творами різних видів мистецтва тощо. Обізнаність у сфері культури тісно пов’язана із соціальною та громадянською компетентностями. У запропонованих авторами підручника завданнях акцентується на громадянській позиції митців, рисах їхніх характерів на основі аналізу спогадів, листів, мемуарів тощо. Знаходження і перегляд в Інтернеті запропонованих авторами підручника відео-лекцій, пісень у виконанні сучасних співаків, декламування художніх творів українських митців сприяє формуванню в учнів обізнаності у сфері культури, громадянської, соціальної, інформаційно-цифрової компетентності.

На формування в учнів компетентності “Ініціативність, підприємливість та обізнаність у сфері культури” акцентовані запитання і завдання, в яких учні визначаються в особистісних уподобаннях, презентують творчі ідеї, використовують комунікативні стратегії для формулювання власних пропозицій тощо. Наведемо один із прикладів: “Розгляньте ілюстрації до розділу підручника. Роботи якого художника зацікавили вас найбільше? Підготуйте повідомлення про вподобані вами картини. Поділіться цією інформацією зі своїми однокласниками та на своїй сторінці у соціальних мережах” [3, с. 125]. Використання подібних завдань на уроках літератури націлює учнів до усвідомлення ролі комунікативних умінь для успішного професійного зростання, спонукає до використання комунікативних стратегій для вирішення власних ідей та пропозицій.

У підручнику авторами подано низку запитань і завдань, спрямованих на усвідомлення дітьми нерозривного зв’язку між літературою і музикою. Запропоновані завдання, що розміщені до різних рубрик підручника, акцентують на зіставленні специфіки розкриття теми в літературі й музиці, спонукають дітей до дискусії, налаштовують на прослуховування творів відомих композиторів, висловлення особистих вражень від сприйнятого, обмірковування, чому саме такий музичний твір привабив автора, героїв художніх творів тощо. Так, десятикласникам запропоновано прослухати улюблений письменником І. Нечуєм-Левицьким твір – “Appassionata” Л. ван Бетховена, знайти і прослухати його в Інтернеті, поділитися враженнями та подумати над тим, чим привабив письменника цей музичний шедевр [3, с. 16], а також віднайти в Інтернеті та прослухати мелодію Шопена, яку грала Софія, погодитися чи спростувати думку про те, що один вечір треба присвячувати одній мелодії [3, с. 164].

Висновок. У чинних підручниках української літератури представлено завдання і запитання, які спрямовані на формування в учнів інформаційно-цифрової компетентності, що досягається під час використання ІКТ за допомогою сучасних видів мистецтв: комп’ютерної графіки, електронної музики, WEB-дизайну тощо. Самостійна навчальна діяльність десятикласників засобами інтернет-ресурсів сприяє індивідуалізації траєкторії літературного навчання, оскільки кожен учень зможе адресно й оперативно звернутися до інтернет-ресурсів з урахуванням власних потреб і запитів.

Використана література:

1. Авраменко О. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Грамота, 2018. 256 с.
2. Баршполець О. Т. Український словник медіа культури ; НАПН України. Київ : Міленіум, 2014. 196с.
3. Борзенко О. І. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 240 с.
4. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд. перераб. и доп. Москва : Академический Проект, 2006. 448 с.

5. «Словесник має нагадувати досвідченого архітектора, який безпомилково визначає кожному мистецтву єдино належне для нього місце і роль» Ексклюзивне інтерв'ю доктора педагогічних наук Світлани Жили (Чернігів). *Всесвітня література та культура*. 2007. № 6. С. 2–10.

References:

1. Avramenko O. *Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu) : pidruch. dlja 10 kl. zakl. zagh. sered. osvity*. Kyjiv: Ghramota, 2018. 256 s.
2. Baryshpolecj O. T. *Ukrajinsjkyj slovnyk mediakuljтуры; NAPN Ukrajinu*. Kyjiv: Milenium, 2014. 196s.
3. Borzenko O. I. *Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu) : pidruch. dlja 10 kl. zakl. zagh. sered. osvity*. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», 2018. 240 s.
4. Kirillova N. B. *Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu; 2-e izd. pererab. i dop.* Moskva: Akademicheskij Proekt, 2006. 448 s.
5. «Slovesnyk maje naghaduvaty dosvidchenogho arkhitekтора, jakyj bezpomylkovo vyznachaje kozhnomu mystectvu jedyno nalezhne dlja njogho misce i rolj» Ekskljuzyvne interv'ju doktora pedagoghichnykh nauk Svitlany Zhyly (Chernighiv). *Vsesvitnja literatura ta kuljtura*. # 6. 2007, S. 2–10.

Гоголь Н. В. Медиаобразовательные ресурсы школьных учебников как способ реализации культурологического подхода к изучению украинской литературы.

В статье представлена проблема медиаобразовательных дискурсов как действующих способов реализаций культурологического подхода в школьных учебниках украинской литературы. Рассмотрены рекомендованные МОН Украины учебники украинской литературы для 10 класса (уровень стандарта) в контексте исследуемой проблемы. Определено, что вопросы и задания действующих учебников направлены на повышение уровня медиакультуры личности, формирование способности адекватно воспринимать, компетентно анализировать, интерпретировать, умело оценивать и использовать печатные формы коммуникации, кино, радио- и телевизионных программ, Интернета, а также создавать собственные медиатексты. Сделан акцент на значении медиаобразовательных ресурсов Интернет-системы; развитии креативных, исследовательских способностей и интеллекта учеников, активизации их познавательной деятельности; ориентировании в информационном поле, формировании умений обмениваться информацией из электронных ресурсов с использованием ИКТ.

Ключевые слова: украинская литература, культурологический подход, школьный учебник, искусствоведческий контекст, ключевые компетентности, медиакультура, медиаобразование, медиаобразовательные ресурсы.

Hohol' N. V. Media-educational resources of school textbooks as a means of realisation of a culturological approach to the Ukrainian literature study.

The article is devoted to the problem of media-educational discourses as an effective means of a culturological approach implementation in school textbooks of Ukrainian literature. The Ukrainian literature textbooks for Grade 10 (standard level) recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine are analyzed in the context of the task of this problem. It is revealed that the questions and tasks of the current textbooks are aimed at further improvement of person's media-cultural level, aimed at the development of skills to adequately perceive, competently analyze and interpret, skilfully evaluate and use the printed forms of communication, movie, radio and television programs, the Internet, to create own media-texts. The emphasis is placed on the importance of media-educational resources for the implementation of 10th graders self-study activity through Internet network resources; for the development of pupil's creative and research abilities and intelligence, the activation of their cognitive activity; for the orientation in the information environment, the formation of the ability to share the information from electronic resources using modern ICT.

Key words: Ukrainian literature, culturological approach, school textbook, art context, core competencies, media-culture, media-education, media-educational resources.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Оозкрито засади використання інтернет-ресурсів на заняттях з англійської мови для професійного спілкування. Розглянуто приклади застосування інтернет-ресурсів у навчальному процесі у вищих навчальних закладах для студентів-економістів. З'ясовано особливості використання освітніх інтернет-ресурсів, визначено сучасні засоби інтернет-комунікації, що дають можливість швидкого обміну навчальною інформацією, взаємодії між учасниками навчальних проектів, представлено комплекс методів теоретичного дослідження: порівняльний аналіз методичних джерел з метою визначення останніх аутентичних розвідок із проблеми дослідження; аналіз ресурсів мережі Інтернет щодо інтеграції у процес навчання англійської мови різноманітних сайтів навчального призначення; систематизація власного досвіду використання інтернет-ресурсів на заняттях з англійської мови зі студентами.

Ключові слова: інтернет-ресурси, іноземна мова, інтернет-комунікація, вебінар, Skype, студенти, економічний профіль.

Невід'ємною складовою перетворень у системі освіти нашої держави є розвиток діяльності педагогічних працівників. Електронні ресурси є важливим складником інформаційного забезпечення навчального процесу. Використання інтернет-ресурсів сприяє оперативному впровадженню в практику викладання останніх наукових досягнень і методичних розробок [2].

Нині найпотужнішим джерелом інформації в науковій та освітянсько-навчальній сферах є Інтернет. У глобальній мережі є електронні версії наукових і науково-популярних видань, розміщуються матеріали наукових конференцій, статті дискусійного характеру тощо, найшвидше повідомляються наукові новини, надаються коментарі науковців, оприлюднюються аудіо- та відеоматеріали. Ознайомлення з такими джерелами дає змогу викладачу з'ясувати сутність і достовірність інформації; набути знань з наукової проблеми, достатніх для грамотного, адекватного викладу матеріалу на рівні, адаптованому до навчальних можливостей студентів, а також для надання компетентних відповідей на запитання студентів [2].

Науковці підкреслюють, що застосування інтернет-ресурсів у навчальному процесі ЗВО є вимогою сьогодення: сучасне покоління студентів, народжене в епоху масового поширення цифрових технологій, потребує нових способів подання інформації та зорієнтоване на роботу з комп'ютером і в Інтернеті, проте, на наше переконання, запровадження новітніх технологій у навчання гальмує недостатня обізнаність студентів у питаннях дидактичних можливостей ресурсів Інтернету в умовах інтернетизованої освіти [5].

Розвиток і поширення комп'ютерних мереж, удосконалення мережевих технологій, поява нових веб-сервісів зумовлюють дослідження шляхів ефективного використання Інтернет у педагогічній практиці, зокрема у практиці навчання іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів економічного профілю.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що проблему застосування інтернет-ресурсів у навчальному процесі досліджують у таких аспектах, як розроблення теоретико-методологічних засад модернізації освіти в умовах запровадження інтернет-технологій (А. А. Андреев, В. Ю. Биков, М. Ю. Бухаркіна, В. В. Гриншкун, М. В. Моїсєєва, О. В. Овчарук, Є. С. Полат, О. В. Співаковський, В. П. Тихомиров, С. О. Христочевський, А. В. Хуторської тощо), висвітлення шляхів їх застосування у практиці навчання (Н. Р. Балік, Л. В. Брескіна, Н. П. Дементієвська, Г. В. Жабеєв, М. Ю. Кадемія, С. Г. Литвинова, Є. Д. Патаракін, Г. В. Стеценко, О. М. Шимон, Л. О. Флегантов та інші) [1].

Мета статті – розкрити засади використання інтернет-ресурсів на заняттях з англійської мови для професійного спілкування.

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи вивчення іноземної мови в Україні базуються на Загальноєвропейських Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. У зв'язку із цим інформаційні технології виступають головним компонентом підвищення мотивації сучасного навчання та вивчення іноземної мови. Використання нових інформаційних технологій, інтернет-ресурсів допомагають реалізувати індивідуально орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їхнього рівня знань, умінь тощо [1].

Безсумнівно, мережа забезпечує такі дидактичні можливості, корисні для навчання студентів: 1) публікацію навчально-методичної інформації в гіпермедійному вигляді; 2) спілкування між суб'єктами й об'єктами навчального процесу в Інтернеті; 3) онлайн-доступ до інформаційних ресурсів, віддалених бібліотечних каталогів і файлів електронних бібліотек, до файлів користувачів, а також до баз даних і знань; 4) дистанційне використання віддалених обчислювальних ресурсів і дистанційних лабораторних завдань. Саме ці можливості дозволяють широко використовувати Інтернет у системі професійної підготовки студентів [3].

Основною метою навчання іноземної мови як мови для професійного спілкування є формування у студентів загальних та професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному і професійному середовищі [5]. Практична мета передбачає практичне опанування студентами вмінь мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: читанні, аудіюванні, говорінні та письмі.

Засоби мультимедіа, гіпертекст, електронна пошта, телеконференції, чат-форуми, веб-сайти, інші телекомунікаційні технології дозволяють використовувати комп'ютер для роботи над усіма видами мовленнєвої діяльності, над розвитком навичок читання, письма, говоріння, аудіювання, для реального спілкування з носіями мови, що вивчається в письмовій та усній формі. Завданням викладача, у випадку використання інтернет-ресурсів, є створення умов практичного оволодіння мовою для кожного студента, підбір таких методів навчання, які дозволили б кожному студенту виявити свою активність і творчість. Саме такі педагогічні технології, як нові інформаційні технології, інтернет-ресурси допомагають реалізувати індивідуально орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію й диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їхнього рівня знань, умінь тощо [5].

Інформаційна система Інтернет пропонує своїм користувачам різні види інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може включати: електронну пошту (англ. e-mail); відеоконференцію; можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки (home page) і розміщення її на web-сервері; доступ до інформаційних ресурсів – документів і масивів документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, фондах, банках даних, депозитаріях, музейних сховищах і т. ін.); довідкові каталоги (Yahoo!, Meta, Яндекс; пошукові системи (Google, Meta, Яндекс, Alta Vista, Hotbob, Webcrawler); обмін текстовими повідомленнями та розмова в мережі (ICQ, Skype); чатова технологія [3].

Інтернет пропонує широкий вибір сучасних засобів комунікації, в тому числі: електронна пошта, блоги зі зворотним зв'язком, соціальні мережі, такі як Twitter, Facebook та програмне забезпечення Skype. За допомогою сучасних засобів Інтернету стає можливим онлайн-доступ до навчальної інформації, обмін нею учасниками проектів незалежно від їх диспозиції. Як засвідчує наведений перелік, сучасні інтернет-ресурси як засоби нової комунікації набувають специфічного значення в навчальному процесі.

Актуальним є застосування такого програмного забезпечення, як Skype. Skype – сучасний програмний продукт, що є засобом комунікації в мережі Інтернет, створений для забезпечення аудіо- та відеозв'язку між користувачами, а також для миттєвого обміну повідомленнями.

Дійсно, Skype надає можливість швидкого передавання файлів і текстових документів, що зручно використовувати з метою звітності. Ще однією перевагою Skype є трансляція робочого стола співрозмовникові. Така функція дає можливість співрозмовникам одночасно працювати над текстовими документами, обговорюючи їх, допомагає користуватись різним програмним забезпеченням для підготовки презентацій, відеороликів, фотографій, креслень, схем, структур, графіків, таблиць тощо. За допомогою такої функції Skype можна швидко і наочно показати співрозмовникові, як працювати з певною програмою або інтернет-ресурсом. Функція також може бути дуже корисна для спільної роботи над різного роду проектами й наочних консультацій. Таким чином, можна транслювати відеоролики, фотографії, роботу з текстовими документами, консультувати тощо. Ще Skype дозволяє провести педагогічні чат-наради й чат-конференції, що зручно використовувати для дистанційних дискусій, обговорення проблемних питань, проблемних тем та з метою короткої звітності про виконану роботу. Чат-конференції можна використовувати з метою надання групових та індивідуальних консультацій [1].

Сучасною є комунікація в соціальній мережі із сервісом мікроблогінгу Twitter, що основана на розміщенні коротких повідомлень, яких виявилось достатньо для того, щоб обмінюватися ідеями, брати участь у міжнародних проектах і навчатися в процесі спілкування.

До основних переваг використання мікроблогінгу Twitter відносимо: 1) відсутність соціальної ізоляції під час пошуку відповіді (студент не залишається наодинці з поставленим перед ним завданням); 2) швидкість отримання відповідей; 3) різноманітність відповідей з прикладами і посиланнями на онлайн-ресурси (наприклад, студент працює над створенням проекту, презентації і не знає, як додати інформацію до слайдів, він пише своє питання в Twitter для учасників своєї групи і отримує відповіді, де вказано різні онлайн-ресурси з прикладами, що пояснюють, як додати інформацію до демонстрації слайдів, і згодом студент виконує завдання); 4) швидке поширення корисної інформації серед однокласників (наприклад, студенти знайшли гарний відеоресурс на Youtube з тематики онлайн-проектів, що вивчаються, і розмістили послання на нього в Twitter для учасників своєї групи); 5) підтримання дистанційного навчання (наприклад, викладачі виїхали на конференцію, але завдяки Twitter можуть залишати інструкції студентам і обговорювати почуте на конференції); 6) реалізація “живого” спілкування; 7) отримання консультацій від фахівців (наприклад, студент ставить у Twitter запитання про наявність роботи для програмістів мовою COBOL і отримує відповіді відразу від декількох IT-фахівців із вказівкою посилань на корисні ресурси і контакти, які можуть допомогти студенту під час проведення наукового дослідження) [1].

Відомою є соціальна мережа Facebook – одна з найбільш популярних полімовних соціальних мереж. У травні 2012 року в соціальній мережі Facebook була створена сторінка “Facebook в освіті”, головна мета

якої – пояснити викладачам, учителям, студентам, учням та їхнім батькам, як можна використовувати Facebook у школах і університетах, залучати їх до участі в спільних онлайн-проектах.

Ця соціальна мережа планує подальше розширення сервісів для організації роботи вчителів і викладачів з учнями, студентами та їхніми батьками. Останнім часом спостерігається об'єднання деяких освітніх соціальних мереж із Facebook. Зокрема, в співпраці з Facebook освітній фонд Дж. Лукаса (George Lucas) розробив соціальну мережу Edutoria, головною метою якої – допомагати навчальним закладам створювати і впроваджувати соціальні медіа-засоби в навчальний процес. Головною мотивацією Дж. Лукаса під час розроблення мережі Edutoria стала, за його словами, “ізолюваність традиційної освіти від реального життя й абстрактність навчальних планів, а також гостра необхідність викладачів і студентів у пошуку ресурсів і отриманні порад від експертів за межами класної кімнати” [1].

Останнім часом широкого використання набув один із найпопулярніших методів дистанційного навчання – вебінар. Цей термін утворено від слів “web” та “seminar”. Застосовують його для позначення різних онлайн-заходів: семінарів, конференцій, дискусій, зустрічей, презентацій, а в деяких випадках – тренінгів та мережевих трансляцій тих чи інших подій. У ході вебінару зв'язок між учасниками підтримується через Інтернет, за допомогою встановленого на комп'ютері або спеціального веб-додатку.

Як відомо, вебінари – це формат заходів, що має велику кількість незаперечних переваг, особливо для корпоративного навчання. Важливо й те, що будь-який вебінар з легкістю може бути записаний і згодом використаний для безлічі цілей – формування внутрішньої корпоративної бібліотеки знань, викладання в Інтернет у відкритий для всіх чи тільки для учасників доступ. Ще одна перевага вебінарів полягає в тому, що в одному заході цього формату може брати участь значно більше людей, ніж в очному семінарі або тренінгу. Обмеження кількості учасників зумовлено тільки можливостями того чи іншого технологічного рішення та умовами користування ними.

Переваги використання вебінарів:

1) економія коштів. Не потрібно платити за оренду залу, харчування, друковані матеріали, транспортні витрати;

2) масштаб аудиторії. У вебінарі може брати участь необмежена кількість учасників, за винятком тих випадків, коли йдеться про тренінг. У процесі тренінгу викладач повинен не тільки видавати інформацію, а й отримувати її. Зокрема, відстежувати реакції аудиторії та оперативно адаптувати форму подавання інформації для забезпечення виконання навчального проекту;

3) прямий доступ до допоміжних бібліотек. У процесі навчання студент може відвідати будь-яке сховище даних онлайн, зазначених у вебінарі. Це також зручно для викладача, який може заздалегідь підготувати необхідні посилання на зовнішні ресурси;

4) легка архівація. Вебінар легко може бути збережений, заархівований, розміщений на веб-ресурсі або електронному носії та наданий на вимогу. Більш того, з матеріалів вебінару цілком можна створити електронний курс.

Отже, технологія вебінарів надає потужний функціонал для реалізації навчального процесу та має значні дидактичні можливості, але й досі вони залишаються цілком порівнюваними з можливостями традиційного навчання.

Одним із найбільш потужних сервісів для проведення вебінарів із підтримкою відео є платформа BigBlueButton: відео- та аудіозв'язок, зображення, слайдові презентації, опитування та голосування, дошки для малювання та коментарів, текстовий чат, спільне користування додатками. Єдине, чого у вебінарі може не вистачати, – це особистісний компонент, психологічний контакт між викладачем та студентами. Тому виникає комплекс послідовних завдань, на вирішення яких доцільно спрямувати подальші наукові розвідки [2].

Також одним із найбільш доцільних у використанні в педагогічній практиці є мережевий щоденник, тобто блог. Термін “блог” походить від англ. blog (web loggin) – мережевий журнал або щоденник подій.

Блоги – це досить короткі записи (пости) тимчасової значущості, відсортовані у зворотному хронологічному порядку, які містять особисті думки, матеріали автора. Найбільш цікавою для вчителя є інтерактивність блогів – це можливість розміщення автором навчальної інформації у будь-якому вигляді, яку інші відвідувачі можуть використовувати, коментувати, оцінювати, тобто брати участь у формуванні електронних ресурсів.

Блог відрізняється від сайта (хоча, нагадуємо, блог є його різновидом) тим, що: блог більш персоніфікований, тобто записи блогу найчастіше є роздумами однієї людини (блогера), ніж статті сайта, де інформація подана у безособовому вигляді, офіційно; найголовніше – блог частіше оновлюється постами, тобто це стрічка повідомлень, що динамічно змінюється; блог обов'язково містить можливість публікації відгуків та коментарів відвідувачів, що робить їх середовищем мережевого спілкування; до дизайну блогу висувають не такі жорсткі вимоги, як до зовнішнього вигляду сайта.

Особливості блогу: кожен пост блогу має свою URL-адресу, за якою можна до нього звернутися; відразу після тексту поста розміщується запрошення до публікації коментарів; визначати тему блогу чи ініціювати обговорення на сторінках блогу можуть тільки його автори; головна сторінка містить лише останні пости, попередні можна переглянути в архіві; редагування блогу здійснюється за допомогою звичайного браузера [2].

Особливо ефективною допомогою викладачеві надає використання інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови для професійного спілкування. Спілкуючись у професійному мовному середовищі, створеного всес-

вітньою мережею, студенти опиняються в реальних життєвих ситуаціях. Залучені до вирішення широкого кола значущих для їхньої професії завдань, студенти навчаються спонтанно й адекватно на них реагувати. Це стимулює створення оригінальних висловлювань, а не шаблонну маніпуляцію мовними формулами.

Комп'ютер лояльний до різноманітності відповідей студентів, він не супроводжує роботу студентів коментарями-оцінками. Саме тому це розвиває у студентів самостійність і створює сприятливу соціально-психологічну атмосферу на уроці англійської мови. Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації та ресурсів.

Говорячи про конкретні способи використання можливостей інтернет-ресурсів для підвищення ефективності викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів економічного профілю, варто виділити найбільш ефективні:

- on-line словники, такі як Мультитран (www.multitrans.ru), словник інвестопедія (www.investopedia.com/dictionary) та інші. Величезна перевага таких словників – постійне оновлення і поповнення списку слів. Тут наведено приклади використання слів у різних контекстах. У словниковій статті значення слів згруповані за сферами вживання. Такі словники значно заощаджують час студентів на пошуки перекладу та визначення професійної термінології;

- короткі відеокліпи, тривалістю від 2–3 до 20 хвилин, для вивчення економічних явищ, понять; новини економіки, науки і техніки; презентації; професійні та аматорські інтерв'ю; лекції тощо (www.investopedia.com/video; www.youtube.com);

- листування по електронній пошті з однолітками-носіями мови, а також з тими, що вивчають англійську мову як іноземну в інших країнах (сучасна, жива мова, оперативність інформації, можливість вивчення іншої культури, отримувати знання з “перших рук”);

- отримання самоосвіти на курсах безкоштовного або платного дистанційного навчання (www.troy.edu; www.liberty.edu/online/), включаючи навчання у провідних британських навчальних закладах;

- сайти провідних корпорацій (www.nasdaq.com; www.hp.com; www.intel.com; microsoft.com) [1].

На сайті представлені статті зарубіжних методистів-практиків, що працюють з інтернет-технологіями і розробляють власні курси; наведено докладний опис новітніх навчальних технологій, поради авторів автентичних навчальних комплексів; надана можливість постійно підвищувати власний рівень володіння мовою, обмінюватися досвідом із закордонними колегами (віртуальні методичні об'єднання), спілкуватися самим англійською мовою і долучати до цього своїх студентів.

Використання сучасних освітніх інтернет-ресурсів дає змогу: удосконалити процес вивчення навчального матеріалу з дисципліни; значно активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів шляхом застосування різноманітних форм, видів та способів подання теоретичного, практичного, довідкового матеріалів; ефективно застосовувати сучасні гіпертекстові та гіпермедіа технології в навчальному процесі; систематично проводити діагностику інтелектуальних можливостей студентів, а також визначати рівень їхніх знань, умінь та навичок, готовність до певного виду діяльності; здійснювати управління навчальним процесом, автоматизувати процеси контролю результатів навчання, тренування, тестування, генерувати завдання залежно від інтелектуального рівня кожної особистості, рівня знань, умінь, навичок; забезпечити умови для самостійної навчальної діяльності, самонавчання, саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, самореалізації; працювати в сучасних телекомунікаційних середовищах, забезпечити управління інформаційними потоками даних [1].

За допомогою сучасних засобів комунікації – електронної пошти, пошукових систем, блогів, соціальних мереж Twitter, Facebook та програмного забезпечення Skype – став можливий миттєвий обмін інформацією, повідомленнями між учасниками проекту з різних куточків світу. Таким чином, Інтернет є важливим засобом виконання навчальних проектів, який значно розширює освітні можливості.

Інтернет має всі технічні, програмні та комунікаційні можливості для саморозвитку особистості й організації навчального процесу з англійської мови для професійного спілкування з використанням найширшого спектру інформаційних ресурсів, про які мріяло не одне покоління педагогів.

Висновки. Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес (за умови відповідної дидактичної інтерпретації), ефективніше вирішувати цілий ряд завдань: формувати навички й уміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності; удосконалювати вміння аудіювання на основі звукових текстів мережі Інтернет, а також підготовлених викладачем; удосконалювати вміння монологічного і діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення представлених викладачем або кимось зі студентів матеріалів мережі; удосконалювати вміння писемного мовлення, індивідуально або письмово складаючи відповіді партнерам, беручи участь у підготовці епістолярних видів спільної діяльності партнерів; поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної англійської мови, що відображає певний етап розвитку культури народу, соціальний і політичний склад суспільства.

Інтернет розвиває навички, важливі не лише для вдосконалення мови. В Інтернеті опубліковано кілька мільярдів мультимедійних файлів англійською мовою, що містять навчально-методичну та наукову інформацію, які дозволяють організовувати оперативну консультативну допомогу, моделювати науково-дослідну діяльність, проводити віртуальні навчальні заняття (семінари, лекції) у режимі реального часу.

Використана література:

1. Гонтаренко І. С. Формування проектної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 296 с.
2. Криштоф С. Д. Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання Інтернет-підтримки у процесі навчання старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2012. 20 с.
3. Левин Я. М. Ответы на актуальные вопросы по Internet. Київ : НИПФ «Диасофт ЛТД», 1996. 384 с.
4. Горностаев Ю. М., Гурин В. Н. Мировая сеть Интернет: умение в науке и бизнесе. Москва : Просвещение, 1994. 136 с.
5. Овсяна Н. Г. Ресурси Інтернет для вивчення англійської мови. *Англійська мова та література*. Київ, 2008. № 19–21. С. 47–49.

References:

1. Hontarenko I. S. (2016) Formuvannya proektnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin zasobamy internet-resursiv: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Iryna Serhivna Hontarenko. – Kh., 2016. – 296 s.
2. Kryshtof S. D. (2012) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin do vykorystannia Internet-pidtrymky u protsesi navchannia starshoklasnykiv : avtoref. dys. kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / S. D. Kryshtof. – Kharkiv, 2012. – 20 s.
3. Levyn Ya. M. (1996) Otvely na aktualnye voprosy po Internet / Yan Marharet Levyn. K. : NYPF «Dyasoft LTD», 1996. 384 s.
4. Myrovaia set Ynternet: umeneye v nauke y byznese / Yu. M. Hornostaev, V. N. Huryn. M. : Prosveshchenye, 1994. 136 s.
5. Ovsiana N. H. (2008) Resursy Internet dlia vyvchennia anhliiskoi movy / N. H. Ovsiana / Anhliiska mova ta literatura. K, 2008. № 19–21. S. 47–49.

Гонтаренко І. С. Использование интернет-ресурсов для повышения эффективности преподавания иностранного языка в профессиональных целях для студентов экономического профиля.

В статье раскрыты основы использования интернет-ресурсов на занятиях по английскому языку для профессионального общения. Рассмотрены примеры применения интернет-ресурсов в учебном процессе в высших учебных заведениях для студентов-экономистов. Выявлены особенности использования образовательных интернет-ресурсов, определены современные средства интернет-коммуникации, дающие возможность быстрого обмена учебной информацией, взаимодействия между участниками учебных проектов, представлен комплекс методов теоретического исследования: сравнительный анализ методических источников с целью определения последних аутентичных исследований по проблеме исследования; анализ ресурсов сети Интернет относительно интеграции в процесс обучения английскому языку различных сайтов учебного назначения; систематизация собственного опыта использования интернет-ресурсов на занятиях по английскому языку со студентами-экономистами.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, иностранный язык, интернет-коммуникация, вебинар, Skype, студенты, экономический профиль.

Hontarenko I. S. The use of Internet resources to improve teaching effectiveness of foreign language for professional purposes for students of economic profile.

The article reveals the basics of using Internet resources in English classes for professional communication. Examples of the use of Internet resources in the educational process in higher educational institutions for students – economists are considered. The features of the use of educational Internet resources are clarified, modern means of Internet communication are identified, which enable the rapid exchange of educational information, interaction between the participants of educational projects, a set of methods of theoretical research is presented: a comparative analysis of methodological sources in order to determine the latest authentic research on the problem of research; analysis of Internet resources regarding the integration into the process of teaching English of various sites of educational purpose; systematization of own experience of using Internet resources in English classes with students.

Key words: Internet resources, foreign language, Internet communication, webinar, Skype, students, economic profile.

УДК 378.14: 796.011.3

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.13>

Григоренко Г. В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Розглядаються теоретичні питання професійно-педагогічної освіти та набуття фахових компетентностей; визначено організаційно-педагогічні складники професійної підготовки майбутніх педагогів; наведено посилання на інтерактивні педагогічні технології, які сприяють формуванню та розвитку професійних компетентностей фахівців із фізичної культури. Моніторинг професійно-педагогічних досягнень студентів факультету фізичного виховання розглядається як спеціально організований процес педагогічної діагностики результатів опанування фахових дисциплін навчального плану професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичної культури. На основі отриманих даних дослідження викладено теоретичні аспекти та практичні рекомендації щодо впровадження системного моніторингу, особисто орієнтованих педагогічних технологій навчання. Означено перспективи наукових розвідок з удосконалення діагностики формування педагогічної майстерності.

Ключові слова: компетентності, компетентнісний підхід, професійно-педагогічна підготовка, інтерактивні педагогічні технології, моніторинг, педагогічна майстерність.

Сьогодення української освіти вимагає оновленого підходу до освітнього процесу як у загальноосвітніх закладах, так і в процесі фахової підготовки сучасного педагога. Саме на засадах компетентнісного підходу в професійній підготовці вчителя відбувається становлення його педагогічної майстерності. Основний набір найголовніших понять і категорій соціальної практики за навчальними галузями, життєвими сферами особистості, які системно моделюються в педагогічній діяльності навчального закладу, становлять ключові компетентності [2; 3; 4; 5; 6; 8; 9].

У міжнародній програмі “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” зі скороченою назвою “DeSeCo” (1997 р.) визначено поняття компетентності (competency) як здатність людини успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, продуктивно діяти та виконувати поставлені завдання.

Експерти програми “DeSeCo” представляють кожну компетентність як комбінації релевантних пізнавальних ставлень та практичних знань, навичок і вмій, цінностей, емоцій, мотивів, поведінкових компонентів – усього того, що можна мобілізувати для ефективної діяльності особистості [9, с. 23–25], актуалізувати її ендогенні, когнітивні, аксіологічні, праксіологічні, психосоматичні та мотиваційно-потребнісні резерви.

Українська науково-педагогічна спільнота в Концепції “Нова українська школа” має чітке визначення понять “компетентність” – це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність” та “ключові компетентності” – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя” [5].

“Педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності, спеціалізації), педагогіки, психології, в тому числі шляхом проходження педагогічної практики, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, в тому числі осіб з особливими освітніми потребами, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування освітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу”, – зазначено у статті 58 Закону України “Про освіту” [3].

З урахуванням актуальності та стану наукового вивчення, розробки проблеми формування та розвитку професійних компетентностей педагога нами було обрано вищезазначену тему, що входить до комплексної наукової проблематики, яка досліджується в процесі професійно-педагогічної підготовки фахівців освітньої галузі в державному вищому навчальному закладі “Донбаський державний педагогічний університет”, зокрема на факультеті фізичного виховання.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних компонентів формування та розвитку професійних компетентностей учителя фізичної культури. Відповідно до означеної мети був використаний системний комплекс методів дослідження: аналіз, синтез та систематизація; порівняння, узагальнення; опрацювання результатів, отриманих у процесі роботи.

В умовах сучасного реформування освітньої галузі набуває актуальності питання формування особисто-професійної компетентності педагога. Професійна компетентність педагога – це “інтегративна риса, що включає знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності” [6, с. 34].

З огляду на результати нашого теоретичного дослідження вважаємо за необхідне викласти обґрунтування компетентнісного підходу в системі професійно-педагогічної підготовки педагогів. Відомо, що ефективна

педагогічна діяльність навчального закладу в різних ланках національної освіти повинна реалізовуватися на засадах інтеграції концепцій та теорій формування компетентнісно структурованої особистості.

В. Г. Григоренко зазначає, що “система професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних університетів повинна базуватися на основі організаційно-педагогічних умов, що створюють кумулятивний ефект позитивної мотивації до фахової підготовки з домінуванням їх духовно-ціннісної орієнтації на якість формування педагогічних здібностей, майстерності, компетентності, культури особистості вчителя” [1, с. 10].

Розглядаючи основні організаційно-педагогічні компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців, ми виділяємо: педагогічне проектування, моделювання, лекції, діалоги, співавторські лекції, проблемні лекції, лекції-візуалізації, організаційно-діяльнісні ігри, інтерактивні форми педагогічних технологій професійної підготовки (діяльність студентів у формі діад, триад, мікрогруп); домінування суб’єкт-суб’єктних відносин між учасниками процесу професійної підготовки вчителя; модульне структурування змісту фахових дисциплін; орієнтацію професійно-педагогічної підготовки на структуру сучасної професіограми фахівця в галузі освіти; використання сучасних інноваційних педагогічних технологій з розвитку та оцінки професійно-педагогічних здібностей майбутнього фахівця, його адекватної самооцінки; ефективні методи виховання професійно-педагогічної мотивації, рефлексії, стимулювання, самооцінки діяльності студентів протягом повного циклу їхньої професійної підготовки; методи сучасного моніторингу фахової підготовленості вчителя (когнітивні, аксіологічні, праксіологічні, афективні, мотиваційно-потребнісні компоненти педагогічної майстерності); методи формування у студентів організаційно-педагогічної, теоретичної та технологічної аргументації [1].

Слід звернути увагу на те, що всі організаційно-педагогічні складники професійної підготовки майбутніх вчителів, які використовуються в процесі засвоєння фахових знань, повинні мати чітко визначені мету, завдання та алгоритм дій щодо впровадження кожного з компонентів у практику.

Аналізуючи теоретико-методологічні та організаційно-дидактичні дослідження в галузі фахової підготовки педагогів, нами було встановлено, що основними компетентностями, які підлягають індивідуальному розвитку з метою формування особистісної фахової майстерності, педагогічної культури є такі:

- соціально-педагогічна компетентність;
- науково-педагогічна компетентність;
- предметна компетентність;
- технологічна компетентність;
- діалогово-комунікативна компетентність;
- особистісно орієнтована професійно-педагогічна компетентність;
- особистісна психологічна та духовна компетентність та інші.

Вивчення питань формування педагогічної майстерності були завжди у центрі уваги науковців, які переймаються вивченням становлення особистості сучасного педагога як компетентного фахівця. Враховуючи полікомпонентну, багатофункціональну структуру фахової діяльності педагога в галузі фізичної культури, педагогічну майстерність ми розглядали також як мистецтво реалізації його професійної діяльності, на засадах знань, творчого мислення, здоров’ятворчого світогляду, особистісних якостей, духовно-естетичної та фізичної культури особистості вчителя. Вони є підґрунтям у комплексному вирішенні завдань освіти, виховання, оздоровлення, корекції та розвитку психосоматичного здоров’я своїх вихованців, формування їх культури здоров’я, інтеграції в сучасні соціальні відносини суспільства.

Основною організаційно-педагогічною та акмеологічною умовою ефективного технологічно структурованого формування у студентів індивідуальної педагогічної майстерності вчителя є особистісно зорієнтована фахова підготовка. Саме акцентування освітнього процесу на особистість, індивідуальний підхід з урахуванням специфіки предмету, особистісних психосоматичних характеристик надає можливість досягати максимально значущих результатів під час навчання, практики та самовдосконалення. У контексті викладеного вважаємо за доцільне наголосити на тому, що саме інтерактивні педагогічні технології не тільки моделюють реальні умови фахової діяльності спеціалістів, а й активізують самоосвітню практику та розширюють можливості самоактуалізації майбутнього педагога.

Ефективність особистісно орієнтованих педагогічних технологій, інтерактивних форм професійної освіти визначаються тим, що вони формують у студентів педагогічних університетів фахову рефлексію як основу їх майбутньої педагогічної компетентності та майстерності. Продуктивними в сучасному освітньо-виховному просторі є педагогічні технології імітаційно-моделюючого навчання, комунікативно-діалогові технології, які акцентують увагу на співпрацю у групах, колективі, розкривають у студентів під час роботи креативність, критичність мислення, неординарність вирішення означених завдань тощо.

Викладач педагогічного університету, в структурі якого діють факультети фізичного виховання, має можливість об’єктивно визначати, які параметри підлягають актуалізації, плануванню, організації, контролю, регулюванню, корегуванню, проєктивному розробленню, моделюванню, технологізації та узагальненню з метою створення інтерактивного пізнавально-виховного середовища фахової підготовки педагогів у галузі фізичної культури. Вищезначене середовище за своєю сутністю є акмеологічною умовою ефективного формування у студентів здатності досягти максимального рівня професійно-педагогічної компетентності, майстерності як складників їхньої педагогічної культури.

На основі педагогічних технологій “ІКАР”, “Фаховий мотив”, “Модуль” під час навчальних занять виникає можливість сформувати низку методичних рекомендацій щодо організації форм пропедевтичної підготовки до навчально-виховної діяльності, в умовах вищезначених педагогічних технологій мотивувати до проєктивного розроблення інтерактивних педагогічних технологій як до авторських проєктів, що є об’єктивним відображенням творчих можливостей, фахової компетентності та науково-педагогічних досягнень [1].

Студентам рекомендуються ефективні педагогічні технології (“СТО”, Реверс”, “Концепт” тощо) [2], які вони можуть використовувати під час своєї професійної діяльності з формування компетентного учня, модель якого відповідає новим вимогам Концепції “Нова українська школа”.

Провідну роль у професійно-педагогічній підготовці вчителя фізичного виховання відіграє системний моніторинг навчання, який виконує діагностичну, контролюючу, організаційно-управлінську, рефлексивно-пізнавальну, виховну, корегуючу, стимулюючу функції. Оцінка в його структурі використовується як форма визначення та фіксування якісного стану об’єкта, що досліджується, вивчається та оцінюється в процесі професійно-педагогічної підготовки. Дані моніторингу, що отримані в нашому дослідженні, підтверджують позитивні тенденції якісних показників отриманих знань та практичних навичок студентів, які вони отримали протягом навчального року:

– вхідний контроль (початок навчального року): науково-методична підготовка студентів: 39% – високий рівень, середній – 50%, низький – 11%; методичні вміння, прийоми, форми організації навчання, використання їх під час викладання предмету: знання високого рівня показали 42%, середнього – 48%, низького – 10% студентів.

– проміжний контроль: науково-методична підготовка: 52% – високий рівень, середній – 41%, низький – 7%; методичні вміння, прийоми, форми організації навчання, використання їх під час викладання предмету: знання високого рівня показали 59%, середнього – 36%, низького – 5% студентів.

– вихідний контроль (на кінець навчального року): науково-методична підготовка: 61% – високий рівень, середній – 36%, низький – 3%; методичні вміння, прийоми, форми організації навчання, використання їх під час викладання предмету показали знання високого рівня 75%, середнього – 22%, низького – 3% студентів.

Моніторинг професійно-педагогічних досягнень студентів факультету фізичного виховання в структурі їх фахової підготовки ми розглядали як спеціально організований процес педагогічної діагностики результатів опанування ними фахових дисциплін навчального плану професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичної культури в залежності від організаційно-педагогічних умов цього процесу. Педагогічна діагностика надає необмежені можливості всім учасникам освітнього процесу: викладачам – можливість оновлювати та корегувати сам процес, а студентам – самовдосконалюватися, підвищувати рівень професійно-педагогічних досягнень.

Висновки. У науково-освітньому середовищі України сформована стратегія реформування освіти, положення якої вимагають від вчителів загальноосвітньої школи, викладачів вищої школи, фахівців управління національною системою освіти і науки нового типу фахового мислення, інноваційних стратегій реалізації освітньо-виховних функцій. Викладені у нашому дослідженні загальні теоретичні питання організаційно-педагогічних складників формування у студентів професійних компетентностей педагога, якісні показники професійно-педагогічних досягнень студентів факультету фізичного виховання свідчать про те, що освітньо-виховні цілі можуть бути досягнуті на основі технологізації процесів навчання, інтенсивної політики щодо виховання культури здоров’я, фахової підготовки педагогічних працівників.

Вчителю повинні бути притаманні ознаки індивідуалізованого рівня педагогічної культури, розуміння місії фахівців освітньої галузі, глибокі теоретичні знання з обраної спеціальності, практичне використання новітніх педагогічних технологій та фахова рефлексія. Науково-практична цінність використання інтерактивних педагогічних технологій особистісно орієнтованої фахової підготовки вчителів полягає в аспектах їх гарантованого особистісно орієнтованого впливу на формування у кожного зі студентів фахового професіоналізму як сталої якості та становлення особистості педагога, який розвивається в процесі професійно-педагогічної освіти й індивідуального досвіду та ефективно реалізується в умовах фахової діяльності та постійної самоосвіти та самовдосконалення. Перспективи наукових розвідок вбачаємо в моніторингу та практичних рекомендаціях щодо становлення у студентів професіональних якостей згідно з вимогами нової української школи.

Використана література:

1. Григоренко В. Г., Григоренко Г. В. Особистісно орієнтовані педагогічні технології фахової підготовки вчителя фізичної культури : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Слов’янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 233 с.
2. Григоренко Г. В. Здоров’ятворча компетентність підлітків та умови її формування в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Слов’янськ : вид-во Б. І. Маторіна, 2016. 315 с.
3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231> (дата звернення: 19.04.2019).
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : КІС, 2004.112 с.

5. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 19.04.2019).
6. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи : навчально-методичний посібник / укл. В. І. Петроченко. Запоріжжя : КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011. 40 с.
7. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 320 с.
8. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Видавнича група «Основа», 2005. 210 с.
9. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / В. Андрищенко та ін. Київ : «К.І.С.», 2003. 296 с.

References:

1. Hryhorenko V. H., Hryhorenko H. V. Osobystisno oriientovani pedahohichni tekhnolohii fakhovoi pidhotovky vchytelia fizychnoi kultury : navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshcheykh navchalnykh zakladiv. Sloviansk : Vyd-vo B. I. Matorina, 2017. 233 s. [in Ukrainian].
2. Hryhorenko H. V. Zdoroviatvorcha kompetentnist pidlitkiv ta umovy yii formuvannia v sotsialno-pedahohichnii diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia. Sloviansk : vyd-vo B.I. Matorina, 2016. 315 s. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38–39. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231>. (data zvernennia: 19.04.2019) . [in Ukrainian].
4. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: Svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. K. : KIS, 2004. 112 s. [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (data zvernennia: 19.04.2019). [in Ukrainian].
6. Profesiina diialnist i kompetentnist pedahoha. Suchasni pidkhdody: navchalno-metodychnyi posibnyk / uкл. V. I. Petrochenko. Zaporizhzhia: KZ «ZOTsTKUM» ZOR, 2011. 40 s. [in Ukrainian].
7. Pavliutenkov Ye.M. Mystetstvo upravlinnia shkoloiu. Kh.: Vyd. hrupa «Osnova», 2011. 320 s. [in Ukrainian].
8. Rodyhina I. Kompetentnisno oriientovanyi pidkhdid do navchannia. – Kh. : Vydavnycha hrupa «Osnova», 2005. 210 s. [in Ukrainian].
9. Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvithnoi polityky / V. Andriushchenko, O. Lokshyna, O. Ovcharuk, O. Savchenko, N. Bibik. K.: «K.I.S.», 2003. 296s. [in Ukrainian].

Григоренко Г. В. Организационно-педагогические компоненты формирования и развития профессиональных компетенций учителя физической культуры.

Рассматриваются теоретические вопросы профессионально-педагогического образования и формирования профессиональных компетенций; определены организационно-педагогические компоненты профессиональной подготовки будущих педагогов. Приведены ссылки на интерактивные педагогические технологии, которые способствуют формированию и развитию профессиональных компетенций учителя физической культуры. Мониторинг профессионально-педагогических достижений студентов факультета физического воспитания рассматривается как специально организованный процесс педагогической диагностики результатов усвоения специальных дисциплин учебного плана профессионально-педагогической подготовки учителя физической культуры.

На основе полученных данных исследования изложены теоретические аспекты и практические рекомендации по внедрению системного мониторинга, лично ориентированных педагогических технологий обучения. Определены перспективы научных исследований по совершенствованию диагностики формирования педагогического мастерства.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, профессионально-педагогическая подготовка, интерактивные педагогические технологии, мониторинг, педагогическое мастерство.

Hryhorenko H. V. Organizational and pedagogical components of formation and development of professional competences of the teacher of physical culture.

Theoretical questions of vocational and pedagogical education and acquisition of professional competencies are considered; determine the organizational and pedagogical components of future teacher training. Reference is made to interactive pedagogical technologies that promote the formation and development of professional competencies of specialists in physical culture.

Monitoring of professional and pedagogical knowledge of students of faculty of physical education is considered as specially organized process of pedagogical diagnostics of results of development of professional disciplines of the curriculum of professional and pedagogical preparation of the teacher of physical culture.

On the basis of the obtained research data the theoretical aspects and practical recommendations on the implementation of system monitoring, personality-oriented pedagogical technologies of education are presented. Prospects of scientific researches on improvement of diagnostics of formation of pedagogical skill are designated.

Key words: competence, competence approach, professional-pedagogical preparation, interactive pedagogical technologies, monitoring, pedagogical skill.

УДК 373.1:94(100)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.14>

Гриценко А. П.

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Проаналізовано основні теоретичні положення щодо визначення підходів до оформлення структури професійної компетентності майбутніх учителів історії та представлено головні підходи з цього питання, що склались у сучасній педагогічній та психологічній літературі. При цьому звернено увагу на взаємозв'язок компетентнісного, системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного підходів до вивчення поставленої проблеми.

Автором також визначено, що професійна компетентність майбутніх учителів історії є складним динамічним утворенням. Вона складається з трьох взаємопов'язаних компетенцій (психолого-педагогічної, фахово-історичної та інформаційно-комунікаційної). Це дало можливість дослідити, що кожна з них містить мотиваційно-когнітивний, практично-діяльнісний та ціннісно-рефлексивний складники.

Ключові слова: компетентнісний підхід, історія, компетенції, професійна компетентність, майбутні вчителі, професійна підготовка, складники професійної компетентності, психолого-педагогічна компетенція, фахово-історична компетенція, інформаційно-комунікаційна компетенція.

Проблема визначення складників професійної компетентності педагогів як відображення здатності професійно виконувати наукові та педагогічні функції зараз доволі широко вивчена науковцями, що, іноді пропонують протилежні тлумачення. Так, дослідниця Т. Ісаєва у змісті професійної компетентності виокремлює такі складники: адаптаційно-цивілізаційний; соціально-організаційний; предметно-методичний; комунікативний та ціннісно-змістовий [3, с. 17]. Натомість В. Пелагейченко до основних компонентів професійно-педагогічної компетентності відносить: спеціальну, методичну, психолого-педагогічну, диференціально-психологічну та аутопсихологічну компетентності (рефлексія педагогічної діяльності) [5, с. 56].

Л. Карпова звужує це поняття до трьох структурних компонентів: мотиваційного, предметно-практичного (операційно-технологічного) та сфери саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [4, с. 10–11]. Також науковець М. Головань убачає внутрішню структуру компетентності у вигляді сукупності мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного, емоційно-вольового компонентів, тісно взаємопов'язаних між собою [1, с. 29].

Відповідно, В. Прокопчук вважає, що професійна компетентність учителя історії та правознавства складається із взаємозалежних складників, що перебувають у постійному зв'язку: предметний (історія, правознавство), психологічний, педагогічний, методичний, інформаційно-комунікаційний, особисті професійно важливі людські якості та внутрішня потреба до постійної самоосвіти та професійного удосконалення і зростання [6, с. 98].

Мета статті – проаналізувати основні теоретичні положення щодо визначення підходів до оформлення структури професійної компетентності майбутніх учителів історії та представити головні підходи з цього питання, що склались у сучасній педагогічній та психологічній літературі.

Виходячи із запропонованих концепцій, можна відзначити, що професійна компетентність учителя історії має багато тісно взаємопов'язаних структурних складників: мотиваційний як пізнавальні, професійні та творчі мотиви й інтерес до роботи; когнітивний (знання з історії, методики викладання предмету, інформаційних технологій разом із сукупністю знань, необхідних вчителю для здійснення посадових обов'язків), діяльнісний (досвід інтелектуальної та пізнавальної творчої діяльності у формі вмінь діяти за зразком, приймати рішення в проблемних ситуаціях), ціннісно-рефлексивний (адекватна самооцінка власних можливостей, переконань із прагненням до саморозвитку, професійного самовдосконалення) та емоційно-вольовий як здатність розуміти власний емоційний стан у різноманітних професійних ситуаціях.

Водночас у дослідників, як вітчизняних так й іноземних, відсутня ґрунтовна структуризація кожної компетенції професійної компетентності майбутніх учителів історії, на заповнення наукової лакуни якої й покликана дана стаття. З огляду на існуючі наукові погляди загально-педагогічного тлумачення цього поняття ми пропонуємо виділити три складники професійної компетентності майбутніх учителів історії: мотиваційно-когнітивний, практично-діяльнісний та ціннісно-рефлексивний. Конкретизуємо кожен із них.

До психолого-педагогічної компетенції у складі професійної компетентності майбутніх учителів історії слід віднести когнітивний, практично-діяльнісний та ціннісно-особистісний складники, які детермінуються знаннями, уміннями, навичками, особистісним досвідом і якостями, без яких важко стати кваліфікованим педагогом та наставником підростаючого покоління. Отже, загальнопедагогічні знання – це усвідомлення і засвоєння провідних ідей, концепцій, закономірностей розвитку державної системи освіти; засвоєння фундаментальних психолого-педагогічних теорій, дидактичних принципів, змісту, форм та методів навчання і виховання; засвоєння теоретичних основ та методів науково-дослідної роботи; засвоєння основ психології та народної педагогіки; знання методики проведення уроків у закладах загальної середньої освіти, включаючи уроки історії.

Практично-діяльнісний складник психолого-педагогічної компетенції містить уміння й навички професійно-педагогічної діяльності. Відповідно, для забезпечення успішної професійної діяльності майбутніх учителів історії необхідний розвиток загальнопедагогічних умінь і навичок, до яких доцільно віднести педагогічне спілкування, володіння організаторськими здібностями управляти дитячим колективом та навчально-виховним процесом, уміння здійснювати контроль, розвинену педагогічну техніку, навички самостійної роботи та здатність до педагогічної творчості й імпровізації тощо.

Ціннісно-рефлексивний складник психолого-педагогічної компетенції у складі професійної компетентності майбутніх учителів історії передбачає сформованість професійно-особистісних якостей майбутнього педагога, до яких належать: внутрішні цінності, розвинена духовна культура, любов до дітей, педагогічна інтуїція, рефлексія, потреба у професійно-педагогічному самовдосконаленні.

Фахово-історична компетенція у складі професійної компетентності майбутнього вчителя історії пов'язана з опануванням професійно спрямованих історичних знань, сучасних технологій навчання, набуттям умінь працювати з історичними джерелами, діяти в умовах соціальної мінливості (зміни уявлень про систему цінностей, умови розвитку самого суспільства), відстоювати свою громадянську позицію та дослідницькі вміння.

До когнітивного складника фахово-історичної компетенції насамперед доцільно віднести знання про минуле людства, головні події, життя та діяльність видатних людей, визначні досягнення культури, досягнення суспільства в духовному житті, як власної країни так і, опосередковано, всього світу у двох вимірах – етнологічному (горизонтальному) та хронологічному (вертикальному), термінології предмету, розуміння основних явищ та закономірностей минулого, оцінюючи сьогодення під кутом зору минулого.

До структури історичних знань В. Прокопчук включає історичні уявлення та історичні поняття, а також знання про закони та закономірності історичного процесу [7, с. 295]. Хоча, на наш погляд, саме погляди людей на своє минуле, на події, які вже відбулися, а також на пізнавальну діяльність складають історичні знання.

Практично-діяльнісний складник фахово-історичної компетенції у складі професійної компетентності майбутніх учителів історії – це пошукова, аналітично-оціночна та творча підготовленість до здійснення професійної діяльності. Перші дві з них поєднують, відповідно, теоретичний та емпіричний шляхи історичного пізнання. Професійна діяльність вчителя передбачає сформованість таких умінь і навичок, що можна віднести до пізнавальних: пошук, опрацювання історичних джерел (письмові, речові, усні, етнографічні або вербальні, зображувальні, оповідні, особового походження, масові та немасові тощо), засвоєння історичних фактів, подій (дат), персоналій тощо, дослідницькі вміння; аналіз та критична оцінка свідчень (джерел) минулого, проектувальні та конструктивні вміння; історико-творча та виховна діяльність (організація гурткової роботи, краєзнавчих розвідок, історичних ігор, квестів, походів тощо), уміння застосовувати здобуті історичні знання на практиці.

Основою історичних знань, їх правдивості є історичні джерела, що ефективно впливають на діяльність учителя історії. Саме в результаті формування навичок опрацювання та використання джерел постає професіоналізм учителя історії, його майстерність та наукова культура.

Ціннісно-рефлексивний складник фахово-історичної компетенції у складі професійної компетентності майбутніх учителів історії проявляється в потребі, інтересі та ціннісному самовизначенні до праці педагога (мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності), в адекватності та об'єктивності оцінки й самооцінки власної педагогічної діяльності, рефлексії та відповідальності за результати навчання історичного знання, морально-психологічному змісті професіоналізму та інших соціально значимих цінностей.

Вона містить сформовані ціннісні орієнтації з вивчення історії, інтерес до вивчення предмету історії та методики викладання навчальної дисципліни, емоційно-ціннісного ставлення до історичного минулого (змістово-процесуальний компонент); самовизначення щодо майбутньої педагогічної діяльності, здібність до творчої праці, усвідомлення значущості професійних цінностей (мотиваційний компонент); самооцінка професійної діяльності, самовдосконалення, креативність (рефлексивний компонент). У майбутніх учителів історії має формуватися позитивна мотивація до професії через активізацію навчально-пізнавальної діяльності, стійкий інтерес до оволодіння історичними знаннями, застосування умінь і навичок на практиці, а також бажання мати позитивний результат своєї педагогічної майстерності завдяки урізноманітненню форм і методів навчання та досягнення системності й комплексності в самооцінці професійної діяльності.

Відповідно, майбутній вчитель історії, спираючись на знання про життя і діяльність видатних історичних діячів, повинен сформувати розуміння та сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших людей, а також креативність, здатність до системного мислення, адаптивність і комунікабельність, бути толерантним і демонструвати полікультурну грамотність, прагнути набуття конкурентоспроможних умінь і навичок.

Уміння виявляти індивідуальні особливості професійної діяльності, аналізувати результати своєї навчальної діяльності в поєднанні з мотивацією, визначати проблеми в організації процесу навчання історії становить зміст рефлексивного компоненту ціннісно-особистісного складника фахово-історичної компетенції майбутніх учителів історії, який забезпечує взаємозв'язок усіх компонентів професійної діяльності, управління та оцінки. Завдяки сформованості умінь рефлексії студенти здатні усвідомлювати свої проблеми, знаходячи способи їх вирішення, розвиваючи при цьому професійну мотивацію, що дає майбутньому фахівцеві

можливість для реалізації та розвитку рефлексивних здібностей у процесі особистісного та професійного зростання [8, с. 27]. Саме завдяки рефлексії майбутні вчителі історії здатні регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти навчальною та практичною діяльністю.

Складники інформаційно-комунікаційної компетенції у складі професійної компетентності майбутніх учителів історії, на наш погляд, входять до розробленого в останні десятиліття нового педагогічного простору, який прийнято називати інформаційно-комунікаційним педагогічним середовищем. Отже, активне входження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у процес вивчення історії та суспільно-гуманітарних предметів за умови технологічного підходу в навчанні значно підвищує ефективність засвоєння інформації з навчального предмету за умови розвитку критичного мислення, що стимулює пізнавальну діяльність із безперервною освітою впродовж життя в перспективі. Важливим завданням підготовки учнів в умовах інтеграції ІКТ до освітнього процесу є створення умов для формування самостійності в інформаційній діяльності.

Сучасний розвиток електронних інформаційних ресурсів передбачає також використання навчально-методичних посібників, програм, спеціальних енциклопедій, довідників, електронних енциклопедій, спеціалізованих сайтів, які можуть виконувати роль окремих, додаткових засобів навчання. Відповідно, в процесі вивчення історії з допомогою електронних ресурсів доцільно застосувати різноманітні форми навчання (уявні мандрівки історичними картами, відвідування віртуальних музеїв, проведення цікавих пригод, знайомство з видатними історичними діячами у віртуальних енциклопедіях (Вікіпедія), що завдяки використанню ІКТ доповнюються яскравими ілюстраціями [2, с. 54–55]. Сфера завдань для використання ІКТ досить широка – від порівняння особливостей розвитку країн, народів до характеристики культурного життя, виконання тематичних пошукових завдань щодо системного опису окремих тем з історії та їхніх частин.

Але використання інформаційних технологій учителями передбачає сформованість у них відповідного рівня комп'ютерної грамотності та інформаційної культури, розуміння засад роботи та можливостей інформаційних технологій як основи формування професійної компетентності вчителів історії. За таких умов можна ефективніше розкрити значний потенціал суспільно-гуманітарних дисциплін. Отже, до інформаційно-комунікаційної компетенції у складі професійної компетентності майбутніх учителів історії входять уміння, навички, знання та особистісний досвід використання ІКТ в поєднанні з професійним ставленням, що передбачає зацікавленість і готовність до навчання протягом усього життя.

Висновки. Відповідно, формування психолого-педагогічної, фахово-історичної та інформаційно-комунікаційної компетенції у складі професійної компетентності майбутнього вчителя історії відбувається під час вивчення історичних дисциплін та предметів з методики викладання суспільно-гуманітарних дисциплін, забезпечуючи психолого-педагогічне і методичне спрямування підготовки за рахунок використання компетентнісного підходу до аналізу і визначення змісту компонентів його професійної діяльності.

Використана література:

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
2. Грищенко А. П. Методика формування в старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2014. Вип. 3. С. 50–56.
3. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Труды международной научно-практической Интернет-конференции*. Ростов-на-Дону, 2004. Сб. 4. С. 15–21.
4. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 27 с.
5. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 55–60.
6. Прокопчук В. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 2. С. 98–102.
7. Прокопчук В. Структура історичних знань школярів. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти* : зб. наукових праць ; за заг. ред. д. н. М. А. Журби. Сєвєродонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 294–296.
8. Умінська А. П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 294 с.

References:

1. Golovan` M.S. Kompetenciya i kompetentnist` : dosvid teorii, teoriya dosvidu. *Vy`shha osvita Ukrainy`*. 2008. № 3. S. 23–30.
2. Gry`cenko A. P. Metody`ka formuvannya v starshoklasny`kiv umin` vy`kory`stovuvaty` informacijni resursy`. *Naukovi zapysky` Berdyans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Pedagogichni nauky`* : zb. nauk. pr. Berdyans`k, 2014. Vy`p. 3. S. 50–56.
3. Isaeva T. E. Klassifikatsiya professionalno-lichnostnyh kompetentsiy vuzovskogo prepodavatelya. *Trudyi mejdunarodnoy nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii*. Rostov-n/D : 2004. Sb. 4. S. 15–21.
4. Karpova L. G. Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti vchy`telya zagal`noosvitn`oyi shkoly` : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Xarkiv, 2004. 27 s.
5. Pelagejchenko V. Klyuchovi komponenty` kompetentnosti vchy`telya. *Vidkry`ty`j urok: rozrobky`, texnologiyi, dosvid*. 2009. № 2. S. 55–60.
6. Prokopchuk V. Metody`chna kompetentnist` vchy`telya istoriyi ta pravoznavstva yak skladova profesijnoyi kompetentnosti. *Pedagogichny`j chasopy`s Voly`ni*. 2017. № 2. S. 98–102.

7. Prokopchuk V. Struktura istory`chny`x znan`shkolyariv. Aktual`ni py`tannya, problemy` ta perspekty`vy` rozvy`tku gumanitarnogo znannya u suchasnomu informacijnomu prostori: nacional`ny`j ta internacional`ny`j aspekty`: zb. naukovy`x prac` /za zag. red. d.. N. Zhurby` M.A. Syevyeroedonecz`k: vy`d-vo SNU im. V. Dalya, 2016. S. 294–296.
8. Umins`ka A. P. Formuvannya refleksy`vnoyi kul`tury` majbutn`ogo vchy`telya inozemnoyi movy` u procesi profesijnoyi pidgotovky`: dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Zhy`tomy`r, 2017. 294 s.

Гриценко А. П. Особенности структуры профессиональной компетентности будущих учителей истории в информационном обществе.

Проанализированы основные теоретические положения по определению подходов к оформлению структуры профессиональной компетентности будущих учителей истории и представлены главные подходы по этому вопросу, которые сложились в современной педагогической и психологической литературе. При этом обращено внимание на взаимосвязь компетентностного, системного, синергетического, личностно-деятельностного, аксиологического, акмеологического подходов к изучению поставленной проблемы.

Автором также определено, что профессиональная компетентность будущих учителей истории является сложным динамическим образованием. Она состоит из трех взаимосвязанных компетенций (психолого-педагогической, профессионально-исторической и информационно-коммуникационной). Это дало возможность исследовать то, что каждая из них содержит мотивационно-когнитивную, практически-деятельностную и ценностно-рефлексивную составляющие.

Ключевые слова: компетентностный подход, история, компетенции, профессиональная компетентность, будущие учителя, профессиональная подготовка, составляющие профессиональной компетентности, психолого-педагогическая компетенция, профессионально-историческая компетенция, информационно-коммуникационная компетенция.

Hrytsenko A. P. Features of the structure of professional competence of future teachers of history in the information society.

The article analyzes the main theoretical positions regarding the definition of approaches to the design of the structure of professional competence of future teachers of history and presents the main approaches on this issue, which have developed in modern pedagogical and psychological literature. At the same time, attention was drawn to the relationship of competence, systemic, synergetic, personality-activity, axiological, acmeological approaches to the study of the problem.

The author also states that the professional competence of future teachers of history is a complex dynamic entity. It consists of three interrelated competences (psychological and pedagogical, professional-historical, and informational-communication). This made it possible to investigate that each of them contains motivational-cognitive, practical-activity and value-reflexive components.

Key words: competence approach, history, competences, professional competence, future teachers, professional training, components of professional competence, psychological and pedagogical competence, professional-historical competence, information and communication competence.

УДК [37.091.12:373.3:005.963]:376-056.26

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.15>

Джаман Т. В.

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ЗМІСТУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Розглядається проблема диверсифікації змісту неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Проведено огляд наукових досліджень та визначено цільові орієнтири неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Вказано, що основними елементами диверсифікаційної системи неперервної педагогічної освіти виступають цілі і зміст освіти, методи, технології, організаційні форми, змістовно-структурні зв'язки освітніх рівнів та їх взаємодія. Зазначено, що диверсифікація повинна сприяти побудові нової системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. У структурі системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти виділено початково-професійний, системно-професійний та акме-професійний етапи. У відповідності до визначених етапів запропоновано напрями диверсифікації змісту неперервної підготовки вчителів початкової школи на кожному з них.

Ключові слова: диверсифікація, неперервна підготовка, професійна підготовка, учителі початкової школи, інклюзивна освіта.

На сучасному етапі розвитку України освітні реформи набувають все більше гуманістичної спрямованості. У Національній Доктрині розвитку освіти та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 років. зазначається, що нагальною освітньою потребою є розширення практики інклюзивного навчання в системі загальної освіти.

Впровадження інклюзивної освіти передбачає спеціальну підготовку майбутніх педагогів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Збільшення в загальноосвітніх закладах кількості дітей з осо-

бливими освітніми потребами викликало нагальну потребу в активізації розроблення методології, теорії і технологій інклюзивної освіти. Тому однією з найактуальніших проблем сьогодення постає оновлення змісту, форм, методів, засобів і технологій навчання і виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів з урахуванням тенденції освітньої інклюзії.

Модернізація вищої освіти України, реформація професійної освіти, впровадження інклюзивної освіти в Україні, розроблення нових освітніх стандартів, науково-методичного та навчально-методичного забезпечення навчального процесу актуалізують проблему диверсифікації змісту неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Проблема диверсифікації як сучасної тенденції оновлення вищої професійної освіти розглянута в дослідженнях таких зарубіжних та вітчизняних вчених: Т. Алімова, І. Ансофф, О. Білоус, В. Білошапка, О. Гаврилюк, Г. Загорій, С. Ілляшенко, М. Корінько, Р. Лемана, Є. Новицького, М. Портер, А. Дж. Стрикленд, А. Томпсон та ін.

Диверсифікація у змісті підготовки майбутніх учителів привернула увагу і знайшла своє відображення в науковому доробку представників вітчизняної наукової школи Н. Абашкіної, К. Корсака, Н. Нічкало, Л. Пуховської, О. Романовського, А. Сбруєвої, В. Сидоренка, О. Сухомлинської та інших. Поняття “диверсифікації” (від латин. *diversus* – різний і *facere* – робити) у буквальному перекладі означає: “зміна”, “різноманітність”, “різнобічний розвиток”, “розширення активності”; “вихід за межі основного змісту діяльності”; “розвиток напрямів діяльності” [2].

Мета статті – розглянути проблему диверсифікації змісту неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Уперше термін “диверсифікація” було використано в середині 50-х років ХХ століття в економічній сфері. Він визначив нове явище в економіці розвинутих країн, що пов’язане з концентрацією капіталу на міжгалузевому рівні. Щодо освіти даний феномен отримав розповсюдження наприкінці 60-х – початку 70-х років ХХ століття у Західній Європі, коли розпочалася робота з формування структури освітніх систем з метою урізноманітнення, розширення видів освітніх послуг.

В українському педагогічному словнику диверсифікація освіти визначена як різнобічний розвиток, розширення переліку освітніх програм, розширення номенклатури, характеру і змісту освітніх послуг, що надаються у сфері початкової, середньої і вищої професійної освіти, включаючи практичне (виробниче) навчання. Інші джерела пропонують тлумачення поняття “диверсифікація освіти” як: широке різноманіття навчальних закладів, освітніх програм (В. Нікитін); принцип структуризації системи освіти, що забезпечує можливість варіативності освітніх послуг, освітніх програм, типів і видів освітніх установ тощо (М. Олешков, В. Уваров); розширення сумативної, ієрархічної системи безперервної освіти (Т. Мангер); один із напрямів (тенденцій) реформування освіти; принцип сучасної освітньої політики (В. Байденко, Т. Ломакіна); розширення діяльності навчального закладу в нові для нього сфери (О. Андропова, Ю. Брезгін, В. Медведєв).

Аналіз підходів до виявлення поняття “диверсифікація”, його об’єктів, мети, змісту та кінцевого результату дозволяє розглядати диверсифікацію в освіті у двох формах: горизонтальній (розширення освітніх послуг) та вертикальній (розширення спектру та якості освітніх послуг, а також у використанні нових освітніх технологій) [6].

П. Анісімов стверджує, що диверсифікація освіти передбачає створення нових типів навчальних закладів для задоволення нових потреб [1]. Як зазначає Л. Сніцар, у процесі диверсифікації можливе створення більш гнучкої системи освіти, здатної реагувати на будь-які впливи зовнішнього середовища [4]. Деякі дослідники розглядають диверсифікацію через аналіз термінів, зміст і методів навчання, як альтернативу традиційній освіті в контексті удосконалення освітнього процесу, який створює для особистості не тільки об’єктивні умови розширення базових знань, збагачення досвіду, оволодіння способами пізнавальної, практичної та соціальної діяльності, але і сприяє професійному становленню.

У зв’язку з цим диверсифікація змісту неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти може визначатися як загально-педагогічний принцип розвитку системи неперервної професійної освіти. Диверсифікацію професійної освіти розглядають як процес розширення асортименту освітніх послуг, забезпечення якості освіти на всіх її рівнях [5].

Диверсифікацію професійної освіти Л. Сігаєва визначає як науково обґрунтований спосіб реалізації ідеї безперервності у професійній освіті створенням умов для різноманітності освітніх траєкторій, які забезпечуються наявністю варіативних навчальних програм з урахуванням індивідуальних можливостей, потреб і здібностей особистості, які реалізуються в різних типах професійних навчальних закладів [3].

У зв’язку з тим, що професійна освіта як сфера соціальної практики суспільства не тільки створює об’єктивні умови для розширення професійних компетенцій, збагачення досвіду оволодіння способами пізнавальної, практичної і соціальної діяльності майбутніх фахівців, але й формує цілісну, гармонійну особистість, у такому розрізі диверсифікація професійної освіти виступає як цілісне соціально-педагогічне явище.

У філософсько-педагогічному аспекті вектор процесу диверсифікації освіти спрямований на гуманізацію і демократизацію освітніх систем, розвиток особистості фахівця, формування в нього таких якостей, як самостійність, творча активність, уміння орієнтуватися в мінливому світі, приймати відповідальні рішення в нестандартних ситуаціях, досягати максимально можливих результатів [5; 6]. Диверсифікованість

професійної освіти розглядають у декількох площинах, за: рівнями освіти; типами освітніх установ; змістом освітніх програм як за рівнями освіти, так і всередині кожного рівня; базової освіти; кваліфікаційними категоріями, що присвоюються; організаційними формами, методами і засобами навчання; здійснюваним фінансуванням.

Отже, основними елементами диверсифікаційної системи неперервної педагогічної освіти виступають цілі і зміст освіти, методи, технології, організаційні форми, змістовно-структурні зв'язки освітніх рівнів та їх взаємодія.

П. Ясінець зазначає, що для процесу диверсифікації неперервної професійної освіти характерне підвищення гнучкості навчального процесу, здатності його до швидкої перебудови, а як наслідок швидкоплинності – формування в майбутнього фахівця професійних компетенцій [5]. Дослідник виокремлює такі напрями диверсифікаційних освітніх процесів на сучасному етапі: модернізація змісту, технологій підготовки фахівців; удосконалення механізмів посилення практичної спрямованості підготовки фахівців; розроблення системи моніторингу педагогічного процесу; постійне оновлення моделей соціального та професійного обліку фахівця відповідно соціального замовлення та ін.

Ми вважаємо, що диверсифікація неперервної педагогічної підготовки вчителів початкової школи повинна бути спрямована на гуманізацію і демократизацію навчального процесу, розширення і поглиблення змісту освітніх програм підготовки вчителів початкової школи, актуалізацію інноваційних технологій навчання, орієнтованих на особистість.

Аналіз теоретичних джерел та наукових розвідок означеної нами проблеми дає можливість стверджувати, що в сучасних умовах все більшої актуальності набувають дослідження виявлення орієнтирів впливу неперервної педагогічної освіти на формування, цілеспрямований розвиток і вдосконалення особистості продовж усього життя. Ми стверджуємо, що диверсифікація повинна сприяти побудові нової системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Проведений аналіз наукової літератури дозволив нам уточнити поняття “неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти”.

Під неперервною підготовкою вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти ми розуміємо процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення і вдосконалення знань, умінь і навичок, підвищення професійної компетентності, який розпочинається з моменту навчання в педагогічному ВНЗ і продовжується протягом усього життя. Процес підготовки педагогічних кадрів передбачає поетапне опанування суб'єктами освіти необхідних компетентностей, що дає їм право здійснювати професійну діяльність в освітніх закладах та установах, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком людини.

Отже, неперервна освіта означає не тільки освіту впродовж всього життя, а й передбачає постійний перехід на більш високі рівні, якісний і кількісний прогрес людини в оперуванні своїми професійними знаннями і вміннями, набуття життєвого і професійного досвіду. Цільовими орієнтирами неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є: реалізація завдань неперервної педагогічної освіти через варіативність та координацію професійної підготовки педагога в різних інституційних формах; подолання існуючого вузькофункціонального підходу до професійної педагогічної підготовки задля формування особистості педагога, який здатен до постійного самовдосконалення впродовж усієї професійної кар'єри; забезпечення балансу між теоретичним та практичним складниками професійної підготовки через посилення її практико-орієнтованої компетентнісної спрямованості; розроблення змістового ядра педагогічної освіти на різних рівнях її здобуття; визначення перспективних шляхів професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Цільове призначення неперервної підготовки вчителів початкової школи є забезпечення багаторівневої, варіативної підготовки кадрів, удосконалення змісту і засобів її організації, подолання лінійного підходу до побудови фахової педагогічної освіти. За своєю логікою неперервна підготовка вчителів початкової школи має наскрізний характер і за своєю цільовою спрямованістю передбачає декілька етапів.

Саме тому в структурі системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти ми виділяємо такі етапи (рівні):

1. Початково-професійний етап – професійна підготовка у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) (бакалаврат).
2. Системно-професійний етап – продовження професійної освіти у ЗВО (магістратура).
3. Акме-професійний етап – підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти, постійне здійснення самоосвітньої діяльності.

Якість неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на кожному з її етапів детермінується чітко визначеним змістовим педагогічним ядром. Професійна підготовка у ЗВО майбутніх вчителів початкової школи відбувається за освітніми програмами підготовки бакалаврів та магістрів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 013 “Початкова освіта”. Підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в ППО відбувається за варіативними освітніми програмами та передбачає набуття фахівцем нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності.

Реалізація кожного з етапів відбувається у варіативних формах та забезпечує підготовку вчителів на різних рівнях педагогічної освіти, зберігаючи баланс між теоретичним і практичним складниками. Особливістю такого поетапного сходження вчителя до педагогічної професії є постійне набуття ним нових професійних навичок і досвіду. Освітні програми на різних етапах неперервної педагогічної освіти повинні мати узгоджений, цілісний, комплексний, адаптивний характер. Нарощування педагогічного змісту в них повинно відбуватися системно, за принципом спірально-концентричного сходження та бути спрямоване на розвиток компетентностей педагога.

Такий підхід забезпечує сприятливі умови для професійно-особистісного становлення педагога на всіх стадіях цього процесу: визначення професійних намірів, професійна підготовка, професіоналізація, педагогічна майстерність; уможливило побудову особистістю своєї освітньої траєкторії від ситуативно-зумовленого до ціннісно-зумовленого визначення у педагогічній професії.

У відповідності до визначених етапів неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти нами визначено напрями диверсифікації змісту неперервної підготовки вчителів початкової школи на кожному з них. Напрями диверсифікації змісту неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на першому і другому етапах:

- розроблення і впровадження системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;
- поглиблення та розширення змісту професійно-орієнтованих дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, підвищення їх практичної зорієнтованості з урахуванням специфіки професійної діяльності учителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти;
- узгодження змісту освітніх програм підготовки бакалаврів та магістрів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 013 “Початкова освіта”;
- розроблення і впровадження додаткових курсів з корекційної і інклюзивної педагогіки, які будуть урахувати напрями професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти;
- розроблення і впровадження комплексної програми педагогічної практики з урахуванням специфіки професійної діяльності учителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти;
- розроблення і впровадження спецкурсів, тренінгів, семінарів тощо, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;
- використання інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі;
- моніторинг ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Напрями диверсифікації змісту неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти на акме-професійному етапі: поглиблення та розширення змісту Типової освітньої програми для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням специфіки професійної діяльності учителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти; розроблення і впровадження спецкурсів, тренінгів, семінарів тощо з проблем інклюзивної освіти, спрямованих на підвищення професійної компетентності учителів початкової школи в галузі інклюзивного навчання; розроблення і реалізація моделі підвищення професійної компетентності та професійного розвитку вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти; розроблення і впровадження програми педагогічного самовдосконалення для вчителів початкової школи; моніторинг професійного розвитку вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

Висновки. Ми вважаємо, що реалізація визначених напрямів диверсифікації змісту неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти дозволить значно підвищити рівень їхньої професійної компетентності та забезпечить неперервний професійний розвиток учителів початкової школи.

Отже, перспективним напрямком подальшого дослідження є розроблення і впровадження в системі неперервної педагогічної освіти моделі неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Використана література:

1. Анісімов П. Ф. Управління якістю вищої освіти. Київ : Освіта, 2001. 256 с.
2. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Київ : Аконті, 2006. Т. 1. 926 с.
3. Сігасва Л. Є. Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 94–100.
4. Сніцар Л. П. Становлення методології управління освітою. *Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності* : матеріали Всеукр. наук. практ. конф. Київ : МОН України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1998. С. 13–14.
5. Ясінець П. С. Професійна підготовка у ВНЗ. Київ : Лібра, 2008. 212 с.
6. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наук. думка, 2010. 143 с.

References:

1. Anisimov P. F. (2001) Upravlinia yakisty vyshoi osvity [Quality management of higher education]. Kiev : Osvita. 256 s. [in Ukrainian]
2. Novyj tлумahnyj slovnyk ukraïnskoi movy [A new explanatory dictionary of the Ukrainian language]: v 3 t. Kiev : Akonit, 2006. T. 1. 926 s.
3. Sigaeva L. E. Problema pidgotovky I pidvyshenia kvalifikatsiyi vhyteliv u konteksti neperervnoi osvity [Problem of preparation and improvement of qualification of teachers in the context of continuous education]. *Pedagogika i psychology*. 1999. № 3. S. 94-100.
4. Snitzar L. P. Stanovlenia metodologij upravlinia osvitoiu [Formation of methodology and education management]. *Materialy Vseukr. nauk. prakt. konf. [Materials Allukrainian Sciences. Prakt.konfer.]* 1998. Kiev : MNO Ukrainy, APN Ukrainy, DAKKO, IZMN, 1998. S. 13-14.
5. Yasinez P. S. (2008) Profesijna pidgotovka u VNZ [Professional preparation in higher educational establishments]. Kiev : Libra. 212 s. [in Ukrainian]
6. Yaxnin Y. K. (2010) Suhasni pidxody do yakosti osvity [Modern approaches to the quality of education]. Kiev : Naukova dumka. 143 s. [in Ukrainian]

Джаман Т. В. Диверсифікація содержания непрерывной подготовки учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Рассматривается проблема диверсификации содержания непрерывной подготовки учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Проведен обзор научных исследований, обозначены целевые ориентиры диверсификации содержания непрерывной подготовки учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Указано, что основными элементами диверсификационной системы непрерывного педагогического образования выступают цели и содержание образования, методы, технологии, организационные формы, содержательно-структурные связи учебных уровней, их взаимодействие. Определено, что диверсификация помогает формировать новую систему непрерывной подготовки учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. В структуре системы непрерывной подготовки учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования выделены начально-профессиональный, системно-профессиональный и акме-профессиональный этапы. В соответствии с обозначенными этапами предложены направления диверсификации содержания непрерывной подготовки учителей начальной школы на каждом из них.

Ключевые слова: диверсификация, непрерывная подготовка, профессиональная подготовка, учителя начальной школы, инклюзивное образование.

Dzhaman T. V. Diversification of the content of continuous preparation of the future primary school teachers to the professional work in the conditions of inclusive education.

In the article is shown the problem of diversification of the content of continuous preparation of the future primary school teachers to the professional work in the conditions of inclusive education. It is specified, that the main elements of the diversification system of continuous teacher education are goals and content of education, methods, technology, forms of organization, content-structural connections of educational stages and their interaction. It is indicated, that diversification must to promote the building of the new system of continuous preparation of the primary school teachers to the professional activity in the condition of the inclusive education. It was conducted a scientific research review and determined a target landmarks of continuous preparation of the future primary school teachers to the professional work in the conditions of inclusive education. In the structure of the system of continuous preparation of the future primary school teachers to the professional work in the conditions of inclusive education marked initial-professional, system-professional and acme-professional stages. It is proposed, in accordance with defined stages, directions of diversification of the content of continuous preparation of the future primary school teachers on the each stage.

Key words: diversification, continuous preparation, professional preparation, primary school teachers, inclusive education.

УДК 376.1+615.825+159.94

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.16>

Дмітрієва Н. С.

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ СЕНСОМОТОРНОЇ КІНЕЗІОТЕРАПІЇ
ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА**

Представлена сутність методики корекційної педагогічної роботи з дітьми із синдромом Дауна. Запропоновану авторську методику автор визначає як метод сенсомоторної. Це метод розвитку функцій нервової системи дитини з синдромом Дауна через інтеграцію сенсорної, моторної, емоційної, поведінкової та когнітивної сфер із метою досягнення відповідності форм поведінки біологічному віку. За запропонованою методикою кінезіотерапевт займається поліпшенням сенсомоторної інтеграції психічних процесів у дитини за допомогою здійснення локомоторних актів, маніпулювання об'єктами, "розпізнавання" подій, що відбуваються як у власному тілі дитини, так і поза ним. Це доповнюється оптимізацією афективної сфери дитини. За результатами проведення занять із дітьми з синдромом

Дауна, автором наведені наслідки використання методики сенсомоторної кінезіотерапії. Результати використання методу сенсомоторної кінезіотерапії демонструють, що він є ефективним інструментом для поліпшення психомоторних функцій дітей із синдромом Дауна.

Ключові слова: синдром Дауна, корекційна педагогіка, психомоторика, сенсомоторика, кінезіотерапія, психічні процеси дитини, фізичне виховання дітей з синдромом Дауна, психологічний і фізичний розвиток.

Нині проблема інвалідності взагалі і дитячої інвалідності зокрема є дуже актуальною. З кожним роком дедалі частіше з'являються на світ діти з таким діагнозом, як синдром Дауна [4].

Наукові дослідження свідчать, що у дітей із синдромом Дауна уповільнений розвиток пізнавальних процесів, дрібної моторики, а, отже, й мови. Вони помітно відстають від однолітків у фізичному розвитку [2].

Нині проблема соціальної реабілітації дітей із синдромом Дауна стає дедалі більш актуальною через те, що їх кількість має стійку тенденцію до збільшення, змінити яку наше суспільство найближчим часом не зможе. Тому зростання числа дітей із вищевказаним діагнозом слід розглядати як постійний фактор, що вимагає планованих соціальних рішень.

Безсумнівно, діти із синдромом Дауна, як діти-інваліди та діти з інтелектуальною недостатністю, зазнають величезних труднощів під час входження в соціум, і їм потрібна комплексна соціальна допомога. Отже, вони стають клієнтами соціальної роботи та перебувають під пильною увагою соціальних служб.

Одна з прикмет нашого часу – дивовижний прогрес у розробці і практичному застосуванні нових методів навчання дітей із відставанням розумового розвитку. Батьки і педагоги стали краще усвідомлювати потребу таких дітей у любові, увазі, заохоченні; вони переконалися в тому, що ці діти можуть, так само як і інші, з користю для себе вчитися в школі.

Мета статті - визначити сутність авторської методики через використання методу сенсомоторної кінезіотерапії.

Відомо, що синдром Дауна є диференційованою формою психічного недорозвинення, що відрізняється істотним поліморфізмом як у клінічній картині, так і в проявах фізичних, інтелектуальних і емоційних якостей [3]. Досить актуальною залишається проблема розвитку і корекції порушень рухової сфери дітей із синдромом Дауна. У цій роботі ми запропонували такий засіб фізичної терапії дітей із синдромом Дауна, як кінезіотерапія, що використовується автором із метою розвитку сенсомоторики.

У всіх дітей із синдромом Дауна є певний повторюваний набір психомоторних проблем, що розрізняються за ступенем тяжкості: зниження швидкості обробки інформації; порушення пропріоцепції; знижений м'язовий тонус; неадекватність постуральних реакцій (включаючи реакції рівноваги); порушення координаційних процесів (симетричних і латеральних); слабкість автоматизму і їхньої інтеграції в русі; труднощі автоматизації рухових навичок [3].

Одна з причин порушення функціонування психіки у дітей із синдромом Дауна – значна функціональна незрілість психічних функцій, а також несформованість неврологічних апаратів сприйняття і руху, через що психіка є «розбитою» на фрагменти.

Запропонований автором метод сенсомоторної кінезіотерапії – один із методів роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, в тому числі з дітьми з синдромом Дауна. Це метод розвитку функцій нервової системи дитини через інтеграції сенсорної, моторної, емоційної, поведінкової та когнітивної сфер із метою досягнення відповідності форм поведінки біологічному віку.

За запропонованою методикою кінезіотерапевт займається поліпшенням сенсомоторної інтеграції психічних процесів у дитини за допомогою здійснення локомоторних актів, маніпулювання об'єктами, «розпізнавання» подій, що відбуваються як у власному тілі дитини, так і поза ним. Це доповнюється оптимізацією афективної сфери дитини. Основна ідея запропонованого комплексу вправ і прийомів полягає в збільшенні обсягу розпізнавання людей, їхніх рухів, окремих об'єктів у середовищі, а також явищ соціального життя шляхом поліпшення цілісного функціонування психіки дитини. Результати використання методики сенсомоторної кінезіотерапії демонструють, що вона є ефективним інструментом для поліпшення психомоторних функцій дітей із синдромом Дауна. Нижче будуть викладені основні принципи використання цього кінезіотерапевтичного комплексу.

Під час проведення сенсомоторної кінезіотерапії в дитини одночасно актуалізуються 4 конфігурації:

- переживання свого тіла;
- переживання об'єкта;
- переживання взаємодії з педагогом;
- цілісна увага – об'єднання уваги дитини і педагога, спрямованої на виконання спільної діяльності.

За свідченням наукових досліджень встановлено, що є деякі особливості проведення занять із сенсомоторної кінезіотерапії та виконання самих вправ, а саме темп заняття, його тривалість, ритм виконання комплексу вправ [2; 3].

Рекомендується дотримуватися певного темпу заняття. На етапі розтирання, розминання і сортування темп повільний. Всі інші вправи виконуються в інтенсивному темпі, без пауз між ними. Особлива увага приділяється ритмічності виконання вправ.

Заняття триває в середньому близько 50 хвилин. Цей час може зменшуватися до півгодини у разі появи вегетативних реакцій і ознак афективної перевантаженості. Заняття проводиться при постійному рахунку до десяти задля створення стійкої ритмічної звукової конструкції, що супроводжує вправу.

Останні 10 хвилин заняття відводяться на спів, конструювання, збирання великих пазлів і інші завдання, спрямовані в основному на актуалізацію когнітивних функцій [1; 5]. Це пов'язано з тим, що після рухових вправ у дитини підвищується психічний тонус, і в цей момент оптимальними є завдання, спрямовані на розвиток когнітивної сфери, що поліпшують емоційний фон.

Крім того, діти з вираженим негативізмом після моторних вправ легше втягуються в спільну діяльність, спрямовану на взаємодію педагога і дитини.

За методикою сенсомоторної кінезіотерапії вправи можна об'єднати в такі групи:

I. Оптимізація тонічного компонента моторики пасивним способом.

II. Оптимізація зорово-моторної координації.

III. Інтеграція ранніх поз і рухів у більш складні координації.

IV. Розвиток когнітивної сфери.

Комплекс вправ.

I. Оптимізація тонічного компонента моторики пасивним способом.

1. Розтирання. Розтирання проводяться на початку заняття. Спочатку розтирають кисті рук, особливо пальці, долонну поверхню, зап'ястя, потім передпліччя і далі до проксимальних відділів плечей. Потім ретельно розтирають стопи з акцентом на підставі пальців із підошовної сторони, проводиться осьове скручування стопи, розтирання ахіллового сухожилля, а далі глибоких м'язів гомілок і колінних суглобів.

2. "Віджимання". Під віджиманням розуміється щільне здавлювання корпусу тіла і кінцівок, яке триває 10–15 секунд. У положенні на животі віджимається область лопаток, підлопаткова область, сідниці, стегна, гомілки. Тиск розвивається повільно, постійно, вихід із здавлювання також здійснюється поступово.

3. Маніпуляції та вправи на голові. Область голови розділяється на лицьову і тім'яно-потиличну.

За іннервацією лицьова частина самостійна, а тім'яно-потилична розглядається як продовження шийного відділу. На лицьовій частині проводяться розслаблюючі маніпуляції з жувальної мускулатурою, м'який масаж мімічних м'язів. Масажується також під'язична область: дитина інструктується для здійснення рухів мовою (випинання вперед і латеральні висовування). На тім'яній області проводяться маніпуляції з метою зменшення напруги сухожильного шолома голови і локальних сполучень із клітковиною шкіри.

II. Оптимізація зорово-моторної координації.

1. Пальчикова вправа з мовним супроводом "Горіхи" (самомасаж).

Обладнання: горіхи або каштани. Поклавши горішок або каштан між долонями рук, кінезіотерапевт починає читати віршик – казку, а діти виконують вправи за ним. Довільними рухами треба котити горіх по долоні, по чергово стискати горіх у лівій та правій долонях.

2. Удари.

Удари долонями починаються з простих симетричних рухів, потім переходять до унілатеральних. Далі проводяться удари із зімкненням пальців рук (ближче – далі; слабше – сильніше), перехресні хлопки.

3. Вправи "Павук" і "Бджола".

"Павук". Кінезіотерапевт пальцями руки імітує рух павука (в різних напрямках у бік дитини, при цьому видаючи звук, постукуючи пальцями руки об підлогу), завдання дитини – відстежити "павука" за допомогою зору і слуху і зловити його пензлем руки; в іншому випадку "комаха" "кусає" дитину.

"Бджола". Кінезіотерапевт пальцями руки імітує рух оси (в різних напрямках у бік дитини, при цьому видаючи пальцями руки шурхотіння), завдання дитини – відстежити "бджолу" за допомогою зору і слуху і зловити її пензлем руки; в іншому випадку "бджола" "кусає" дитину.

Вправи сприяють розвитку дрібної моторики рук, поліпшенню координації дрібних рухів пальців рук, розвитку вміння здійснювати мовленнєвий супровід дій, розвитку пасивного та активного словника, просторових уявлень, уваги, пам'яті, наочно-образного мислення.

3. Спостереження за предметами.

Здійснюється в різних положеннях тіла. Важливими є такі положення дитини: лежачи на спині, лежачи на животі з опорою на лікті, сидячи, стоячи.

III. Інтеграція ранніх поз і рухів у більш складні координації.

1. Вправи з втратою рівноваги. Падіння фронтальне: спочатку з колін на дві руки, потім на одну руку, потім стійка. Падіння дорзальне, з обов'язковим підніманням ніг. Падіння з медичинболлом на руки. Перекид.

2. Осьові вправи:

- повзання на животі та спині;
- "колода";
- "качалочка";
- вправи на черевний прес, верхню і нижню частину;
- переноси ніг лежачи на спині, зігнутих у колінах і прямих;
- вправи на "коліді".

3. Вправи на балансування:

- стояння на одній нозі;
- стояння на гімнастичній лаві;
- вимушені поздовжні і поперечні розгойдування в положенні стоячи під ритмічні дитячі вірші.

4. Вправи з важкими м'ячами. Вага м'ячів – 1, 2, 3 кг. Кидки відбуваються від грудей і з-за голови.
 5. Вправи з тенісними м'ячами.
 6. Вправи на шведській стінці (підйом і спуск 5–10 разів).
 7. Вправи з кеглями.
 8. Повзання:
 - на спині;
 - на грудях під стільцями, по стільцях (рачки);
 - по колу з-під різних матів, крамниць, стільців тощо.
 9. Гра у хокей із клюшками та м'ячем для великого тенісу з метою забити м'яч у ворота.
 10. Стрибки на батуті (приблизно 100 стрибків).
- IV. Розвиток когнітивної сфери.

На цьому етапі використовуються стандартні дефектологічні методики, але з деякими особливостями: так, наприклад, сортування за формою або кольором здійснюється з різнокольоровими кубиками різної форми. Кубиків не менше 50. Приділяється особлива увага тому, щоб гра була спільною.

Нині вдалося сформулювати критерії ефективності методики:

За результатами проведення занять із дітьми з синдромом Дауна наведені наслідки використання методики сенсомоторної кінезіотерапії:

- 1) зменшення функціональної гіпотонії (це виражається в збільшенні кількості повторів вправи, зменшенні часу виконання завдання при однаковій інструкції, збільшенні часу заняття);
- 2) збільшення різноманітності діяльності (збільшення кількості вправ, що виконуються протягом заняття; поліпшення переключення уваги; підвищення темпу виконання завдання);
- 3) розвиток великої моторики і балансування (розвиток постуральних реакцій, утримання голови, сидіння, стояння, повзання, лазіння, ходьба, різноманітність дій із м'ячем, стояння на одній нозі, стрибання, перекиди, падіння);
- 4) розвиток дрібної моторики (використання пальців рук в захопленні; маніпулювання об'єктами – пересипання, перекладання, сортування, вкладання, відкручування-закручування, опускання і проштовхування предмета в отвір, нанизування, витягування предмета з ємності, відкривання і закривання різних коробочок, використання інструментів: ложки, молоточка, пінцета і т. д.);
- 5) удосконалення роботи апарату артикуляції (розвиток м'язів обличчя, різноманітність міміки і звукового діапазону).

Як показали спостереження, діти стали краще орієнтуватися в просторі і розбиратися у власному тілі, швидше реагувати на зміни середовища і пристосовуватися до них. Підвищився їх когнітивний рівень, покращилися рухові можливості (діти стали моторно спритнішими, рухи стали більш чіткими, компонентів порушення координації рухів стало менше). З дітьми стало легко домовлятися, здійснювати більш складну спільну діяльність. Час виконання будь-якого завдання (як фізичного, так і розумового) і ступінь включеності в нього збільшилися в кілька разів у порівнянні з попередніми показниками.

У разі використання методики найкращих результатів вдається досягти за умови тісної співпраці кінезіотерапевта з дефектологом. Працюючи в міждисциплінарній команді, фахівці можуть забезпечити для дитини та її батьків комплексну підтримку.

Таким чином, за результатами педагогічного спостереження, метод сенсомоторної кінезіотерапії є ефективним засобом фізичної терапії, психотерапії і соціальної адаптації дітей із синдромом Дауна. Ця методика може бути використана в роботі реабілітаційних центрів, школах, центрах розвитку дитини.

Використана література:

1. Баряева Л. Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Москва : Владос, 2010. 184 с.
2. Дмитриев А. А. Адаптивная физическая культура в специальном образовании. Москва : Академия, 2002. 176 с.
3. Жиянова П. Л., Поле Е. В., Нечаева Т.Н. Формирование основных двигательных навыков у детей с синдромом Дауна. Москва : БФ “Даунсайд Ап”, 2013. 68 с.
4. Кашуба О. М. Формування навичок великої моторики у дітей з синдромом Дауна дошкільного віку за допомогою фізичних вправ : навчальний посібник. Рівне, 2011. 85 с.
5. Молчанова Е. С. Методические рекомендации по подготовке детей к дошкольному и школьному обучению. *Особенности развития детей с синдромом Дауна*. 2009. № 18. С. 70–75.

References:

1. Bariaeva L. B. (2010) *Obuchenye detei s vyrazhennym nedorazvytiem yntellekta* [Teaching children with severe underdevelopment of intellect]. Vlados, Moscow [in Russian].
2. Dmytryev A. A. (2002) *Adaptivnaia fizycheskaia kultura v spetsyalnom obrazovanii* [Adaptive physical culture in special education]. Academy, Moscow [in Russian].
3. Zhyanova P. L., Pole E. V., Nechaeva T.N. (2013) *Formyrovanye osnovnykh dvyhatelnykh navykov u detei s sindromom Dauna* [Formation of basic motor skills in children with Down syndrome]. Downside Up Foundation, Moscow [in Russian].
4. Kashuba O. M. (2011) *Formuvannia navychok velykoj motoryky u ditei z sindromom Dauna doshkilnoho viku za dopomohoiu fizychnykh vprav: navchalnyi posibnyk* [Formation of the skills of large motility in children with Down syndrome of preschool age with the help of physical exercises: a manual], Rivne [in Ukrainian].

5. Molchanova E. S. (2009) Metodicheskiye rekomendatsyy po podgotovke detei k doskolnomu y shkolnomu obucheniyu. *Osobennosti razvitiya detei s sindromom Dauna*. № 18. Pp. 70–75 [in Russian].

Дмитриева Н. С. Использование метода сенсомоторной кинезиотерапии для развития детей с синдромом Дауна.

В статье представлена суть методики коррекционной педагогической работы с детьми с синдромом Дауна. Предложенную авторскую методику автор обозначает как метод сенсомоторной кинезиотерапии. Это метод развития функций нервной системы ребенка с синдромом Дауна из-за интеграции сенсорной, моторной, эмоциональной, поведенческой и когнитивной сфер с целью достижения соответствия форм поведения биологическому возрасту. По предложенной методике кинезиотерапевт занимается улучшением сенсомоторной интеграции психических процессов у ребенка посредством осуществления локомоторных актов, манипулирования объектами, “распознавания” событий, происходящих как в собственном теле ребенка, так и вне его. Это дополняется оптимизацией аффективной сферы ребенка. По результатам проведения занятий с детьми с синдромом Дауна автором приведены последствия использования методики сенсомоторной кинезиотерапии. Результаты использования метода сенсомоторной кинезиотерапии показывают, что он является эффективным инструментом для улучшения психомоторных функций детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: синдром Дауна, коррекционная педагогика, психомоторика, сенсомоторика, кинезиотерапия, психические процессы ребенка, физическое воспитание детей с синдромом Дауна, психологическое и физическое развитие.

Dmitriieva N. S. Use of the method of sensorimotor kinesiotherapy for the development of children with Down's Syndrome.

The article presents the essence of the method of correctional pedagogical work with children with Down syndrome. The author suggests the author's methodology as a method of sensorimotor kinesiotherapy. This is a method for the development of the functions of the child's nervous system with Down syndrome through the integration of sensory, motor, emotional, behavioral, and cognitive spheres in order to achieve conformance of behavioral patterns of biological age. According to the proposed method, a kinesiotherapist is engaged in improving the sensorimotor integration of mental processes in the child by means of implementing locomotor acts, manipulating objects, “recognizing” events occurring both in and out of the child's own body. This is complemented by the optimization of the child's affective area. According to the results of conducting classes with children with Down syndrome, the author presents the consequences of using the method of sensorimotor kinesiotherapy. The results of using the method of sensorimotor kinesiotherapy demonstrate that it is an effective tool for improving the psychomotor functions of children with Down syndrome.

Key words: Down syndrome, correctional pedagogy, psychomotor, sensorimotor, kinesiotherapy, child's mental processes, physical education of children with Down syndrome, psychological and physical development.

УДК 373.5.016:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.17>

Єрмак Н. В.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Подается анализ полученных результатов экспериментальной группы учнів основної школи щодо формування їх текстотвірних умінь у процесі навчання морфології української мови. Надана оцінка якості текстотвірних умінь учнів шляхом виконання запропонованих вправ, визначені завдання, які необхідно вирішити, перш ніж перейти до процедури аналізу ризиків недостатньої сформованості текстотвірних умінь, обґрунтоване поняття ризику у формуванні текстотвірних умінь та причини його виникнення, досліджені фактори впливу на такий ризик, окреслені значимі фактори впливу, в межах яких визначені напрями зменшення ризику та узагальнено процедуру формування текстотвірних умінь. У статті також запропонований науково-методичний підхід до удосконалення якості формування текстотвірних умінь учнів основної школи під час навчання морфології української мови.

Підґрунтям розробки змісту експериментально-дослідної методики виступають складники текстотвірних умінь, які уточнені та проаналізовані в цій статті.

Зазначені складники текстотвірних умінь повною мірою розкривають комплексну сутність цього поняття та виступають етапами формування текстотвірних умінь учнів основної школи в контексті навчання морфології української мови. Окрім того, надана характеристика запропонованим функціональним компонентам щодо аналізу показників текстотвірної діяльності учнів основної школи.

Ключові слова: текстотвірна діяльність, текстотвірні уміння та навички, функціональні компоненти, морфологія української мови, експериментально-дослідне навчання, формування текстотвірних умінь, основна школа, науково-методичний підхід.

Процес формування текстотвірних умінь учнів основної школи в контексті навчання морфології української мови потребує певних удосконалень. Із цією метою, перш за все, доцільно розробити порядок та змістовність експериментально-дослідного навчання експериментальної групи учнів.

Таке завдання доцільно будувати з обов'язковим урахуванням сучасних вимог до здійснення навчального процесу учнів основної школи. При цьому варто зауважити, що підґрунтям розробки змісту і завдання експериментально-дослідного навчання виступають складники текстотвірних умінь. Окреслені складники текстотвірних умінь повною мірою розкривають комплексну сутність цього поняття та виступають етапами формування текстотвірних умінь учнів основної школи в контексті навчання морфології [8]. Це зумовлює такі концептуальні положення логіки побудови цього експериментального дослідження.

По-перше, ототожнення складників з етапами окреслює послідовність цих складників, тобто експериментально-дослідне навчання має охоплювати окреслену послідовність етапів та відбуватись саме в такій послідовності.

По-друге, складники формування текстотвірних умінь доречно вважати складниками експериментально-дослідного навчання та підґрунтям розробки його завдань. Доречно зауважити, що представлені завдання є послідовними та охоплюють весь процес навчання, узгоджуючись зі складниками текстотвірних умінь, на які й спрямоване таке навчання.

Через це можна ґрунтовно стверджувати, що окреслені завдання експериментально-дослідного навчання можуть бути окреслені як їх функціональні компоненти.

З огляду на мету цього дослідження доречно окреслити функціональні компоненти експериментально-дослідного навчання в контексті формування текстотвірних умінь учнів основної школи на уроках морфології, з огляду на обґрунтовані завдання такого навчання.

Доцільність цього введення зумовлена такими обставинами:

- саме компоненти в сукупності надають цілісне уявлення про систему формування текстотвірних умінь взагалі та зміст експериментально-дослідного завдання зокрема;
- окреслені компоненти доцільно визначити як функціональні з огляду на те, що вони узгоджені з функціями навчання на уроках морфології та віддзеркалюють функціональну складову частину таких уроків.

Поряд із цим доречно надати певну характеристику введеним функціональним компонентам. До них ми зараховуємо розумовий, планувальний, пошуковий, інформаційний, систематизуючий вибірковий, оціночний, аналітичний компоненти [6, с. 76–77].

Розумовий функціональний компонент полягає в компетентності учня, ґрунтуючись на темі тексту, усвідомлювати логіку його побудови та загальну мету написання. *Планувальний функціональний компонент* полягає в компетентності учня самостійно планувати майбутній текст. *Пошуковий функціональний компонент* полягає в компетентності учня щодо ефективного пошуку інформації для написання тексту. *Інформаційний функціональний компонент* відображає компетентність учня сортувати зібрану інформацію. *Систематизуючий функціональний компонент* віддзеркалює компетентність щодо вміння систематизувати інформацію, відбираючи важливу та другорядну. *Вибірковий функціональний компонент* напряму пов'язаний із словниковим запасом учня та можливістю самостійно обирати найбільш доцільні словоформи. *Оціночний функціональний компонент* полягає в компетентності учня самостійно оцінювати написаний текст, критично осмислювати його сутнісне наповнення. *Аналітичний функціональний компонент* відображає компетентність учня щодо пошуку та ефективного виправлення недоліків у створеному тексті, його критичному аналізі.

Окреслені функціональні компоненти є авторським баченням дослідю, і цей перелік є повним, але не вичерпним. Тобто зазначені функціональні компоненти можуть деталізуватись або, навпаки, підлягати трансформації змістовного уявлення.

При цьому реалії сьогодення потребують розробки належного науково-методичного забезпечення, яке сприятиме реалізації експериментально-дослідного навчання в контексті формування текстотвірних умінь на уроках морфології української мови.

З огляду на це необхідно розробити науково-методичний підхід, основними сутнісними ознаками якого будуть: оцінка кожного окремого функціонального компонента експериментально-дослідного навчання в контексті формування текстотвірних умінь на уроках морфології української мови; узагальнення отриманих результатів та впровадження заходів щодо удосконалення якості формування текстотвірних умінь учнів основної школи. Для того щоб здійснити оцінку функціональних компонентів експериментально-дослідного навчання в контексті формування текстотвірних умінь на уроках морфології української мови, доцільно використовувати саме такі показники, які ґрунтуються на аналізі функціональних компонентів.

У контексті цього дослідження була обрана експериментальна група (20 учнів) для запровадження розробленого експериментально-дослідного завдання та його опрацювання.

Узагальнення отриманих результатів представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати формування текстотвірних умінь в експериментальній групі

Показник	Середнє значення по групі
П 1 – показник розумового функціонального компонента	4,4
П 2 – показник планувального функціонального компонента	2,6
П 3 – показник пошукового функціонального компонента	4,8
П 4 – показник інформаційного функціонального компонента	3,9
П5 – показник систематизуючого функціонального компонента	4,9
П 6 – показник вибіркового функціонального компонента	2,1
П 7 – показник оціночного функціонального компонента	3,2
П 8 – показник аналітичного функціонального компонента	4,1

З метою визначення інтервалів оцінки якості формування текстотвірних умінь та керуючись максимально можливим значенням інтегрального показника (40), можна побудувати шкалу оцінки якості формування текстотвірних умінь, яка має чотири інтервали (табл. 2).

Таблиця 2

Шкала оцінки якості формування текстотвірних умінь

Інтервал	Рівень якості
[0–9]	Дуже низький
[10–19]	Низький
[20–29]	Достатній
[30–40]	Високий

Як видно з табл. 2, є чотири інтервали для формування текстотвірних умінь та з огляду на загальну кількість балів за запропонованими 8 показниками, є змога визначити загальний рівень якості формування текстотвірних умінь учнів основної школи на уроках морфології української мови. Про це також свідчить аналіз стану текстотвірних навичок учнів основної школи, наданий у попередній публікації [7].

Кожен із таких показників може знаходитись у межах від 0 до 5. При цьому можна вважати, що якщо кожен показник знаходиться в інтервалі від 0 до 3, то показник знаходиться в критичному стані; якщо дорівнює 4 – в середньому, якщо дорівнює 5 – в належному.

Відповідно до цієї градації можна надати рекомендації до удосконалення формування текстотвірних умінь (табл. 3).

Таблиця 3

Рекомендації щодо удосконалення формування текстотвірних умінь

Показник	Інтервал значення показника	Рекомендація
1	2	3
П 1 – показник розумового функціонального компонента	0–3	Встановити причину неможливості виконати поставлене завдання, забезпечити повторне опрацювання матеріалу.
	4	Забезпечити підтримку з боку вчителя в коригуванні отриманого результату.
	5	Показник має бажане значення.
П 2 – показник планувального функціонального компонента	0–3	Встановити причину неможливості виконати поставлене завдання, забезпечити повторне опрацювання матеріалу.
	4	Забезпечити підтримку з боку вчителя в коригуванні отриманого результату.
	5	Показник має бажане значення.
П 3 – показник пошукового функціонального компонента	0–3	Встановити причину неможливості виконати поставлене завдання, забезпечити повторне опрацювання матеріалу.
	4	Забезпечити підтримку з боку вчителя в коригуванні отриманого результату.
	5	Показник має бажане значення.
П 4 – показник інформаційного функціонального компонента	0–3	Встановити причину неможливості виконати поставлене завдання, забезпечити повторне опрацювання матеріалу.
	4	Забезпечити підтримку з боку вчителя в коригуванні отриманого результату.
	5	Показник має бажане значення.

Закінчення таблиці 3

1	2	3
П 5 – показник систематизуючого функціонального компонента	0–3	Встановити причину неможливості виконати поставлене завдання, забезпечити повторне опрацювання матеріалу.
	4	Забезпечити підтримку з боку вчителя в коригуванні отриманого результату.
	5	Показник має бажане значення.
П 6 – показник вибіркового функціонального компонента	0–3	Встановити причину неможливості виконати поставлене завдання, забезпечити повторне опрацювання матеріалу.
	4	Забезпечити підтримку з боку вчителя в коригуванні отриманого результату.
	5	Показник має бажане значення.
П 7 – показник оціночного функціонального компонента	0–3	Встановити причину неможливості виконати поставлене завдання, забезпечити повторне опрацювання матеріалу.
	4	Забезпечити підтримку з боку вчителя в коригуванні отриманого результату.
	5	Показник має бажане значення.
П 8 – показник аналітичного функціонального компонента	0–3	Встановити причину неможливості виконати поставлене завдання, забезпечити повторне опрацювання матеріалу.
	4	Забезпечити підтримку з боку вчителя в коригуванні отриманого результату.
	5	Показник має бажане значення.

Сутність розроблених рекомендацій полягає в тому, що в розрізі кожного виокремленого показника розподілено інтервал його значення.

Якщо показник має значення 5, воно є бажаним та застосування рекомендацій не є необхідним. Якщо показник знаходиться в значенні 4, має місце часткове, тобто неповне, виконання відповідної функції, а тому запропонована рекомендація, завдяки якій може бути скориговано якість виконання окремої функції з метою забезпечення якості формування текстотвірних умінь загалом. Якщо показник знаходиться в межах від 0 до 3, йдеться про повне невиконання певної функції, що спричиняє руйнівний вплив на формування текстотвірних умінь загалом.

За таких умов рекомендації мають категоричний і радикальний характер та їх застосування може підвищити якість формування текстотвірних умінь у розрізі окремих функціональних компонентів, що загалом сприятиме забезпеченню належного стану навчання морфології української мови учнями основної школи.

Окреслені рекомендації здатні забезпечити удосконалення процесу формування текстотвірних умінь.

Таким чином, можна говорити науково-методичний підхід до удосконалення якості формування текстотвірних умінь (рис. 1).

Запропонований підхід, безперечно, сприятиме удосконаленню формування текстотвірних умінь шляхом коригування змістовності кожної окремої функціональної компоненти. Крім того, в контексті цієї роботи доцільно запровадити ризик орієнтованого підходу до формування текстотвірних умінь.

Перш ніж перейти до розкриття змісту такої процедури, необхідно окреслити такі завдання, які необхідно вирішити для процедури аналізу ризиків недостатньої сформованості текстотвірних умінь: обґрунтувати поняття ризику у формуванні текстотвірних умінь та причини його виникнення, дослідити фактори впливу на такий ризик, окреслити значимі фактори впливу, в межах яких окреслити напрями зменшення ризику та узагальнити процедуру формування текстотвірних умінь.

Ризик недостатньої сформованості текстотвірних умінь вимірюється саме обсягом помилок у процесі виконання розроблених вправ.

При цьому необхідно проаналізувати причини ризику у таких відношеннях: відсутності проміжних етапів обробки даних, які не дозволяють своєчасно виявити помилки; відсутності розподілу функцій обробки інформації і контролю між кількома вчителями; вірогідністю здійснення помилок під впливом людського чинника; можливості несанкціонованого доступу до інформації і її зміни без очевидних доказів; зниження вірогідності виявлення помилок через малий відсоток участі у процесі обробки інформації.

Саме перелічені фактори можуть бути причинами неефективності освітнього процесу і, як наслідок, виникнення помилок у виконаних вправах.

Доцільним також є визначення факторів впливу на збільшення помилок.

Оскільки саме множинна регресія дає змогу побудувати модель із великим числом факторів, визначивши при цьому вплив кожного з них, а також сукупний вплив на результативну ознаку, для визначення впливу факторів на кількість помилок при вирішенні вправ (Y) доцільно обчислити таку економетричну модель.



Рис. 1. Науково-методичний підхід до удосконалення якості формування текстотвірних умінь учнів основної школи під час навчання морфології української мови

Факторами в цій моделі будуть:

- уважність учня під час виконання завдання, % (X_1);
- середній обсяг заробітної плати вчителя, тис. грн. (X_2);
- забезпеченість учня навчально-методичними матеріалами, % (X_3);
- застосування інтерактивних засобів навчання, % (x_4);
- мотивація учня до сформованості текстотвірних умінь, % (x_5);
- задоволеність учня навчальним процесом у частині вивчення морфології української мови, % (x_6).

Розроблення моделі розпочинається із визначення її специфікації, суттю якої є вибір факторів і вибір виду рівняння регресії. Фактори мають бути кількісними показниками та не взаємодіяти, бути функціонально незалежними. Відбір факторів здійснювався на основі теоретико-економічного аналізу.

Багатофакторна регресійна лінійна модель залежності виявлених порушень у відповідному кварталі від факторів була обчислена за допомогою пакету Statgraphics Centurion та має вигляд:

$$Y = -59,8851 + 0,0450185x_1 + 0,00971793x_2 - 0,0115879x_3 + 0,34283x_4 + 0,463174x_5 - 0,44595x_6$$

$$T_b = 2,76t_1 = 1,095 \quad t_2 = -1,133 \quad t_3 = -0,182t_4 = 0,465t_5 = 0,303$$

Не всі замінені в моделі фактори значимі, але для детального розгляду впливу факторів на результативну ознаку були замінені всі фактори.

Оскільки коефіцієнт детермінації високий ($R^2 = 0,819475$), значення статистики Фішера $F = 5,30$, значення статистики Дарбіна-Уотсона $DW = 0,705$, можна зробити висновок, що обчислена модель залежності виявлених помилок від факторів є статистично якісною і придатна для визначення впливу факторів на сформованість текстотвірних умінь.

За моделлю на величину виявлених порушень у відповідному кварталі впливають забезпеченість учня навчально-методичними матеріалами, % (X_3), застосування інтерактивних засобів навчання, % (x_4), мотивація учня до сформованості текстотвірних умінь, % (x_5), задоволеність учня навчальним процесом у частині вивчення морфології української мови, % (x_6) і не впливають такі фактори, як уважність учня під час виконання завдання, % (X_1), середній обсяг заробітної плати вчителя, тис. грн. (X_2).

На окрему увагу заслуговує питання обчислення ризику. Так, основна концепція оцінок ризику полягає в тому, щоб ідентифікувати ризики кількісно або щонайменше в порівняльному вигляді (якісно) щодо будь-яких інших ризиків. Вони можуть бути комплексними і можуть включати різні ризики, щоб визначити їхнє сумарне значення.

Імовірність виникнення надзвичайних ситуацій стосовно природних явищ, соціальних подій, технічних об'єктів і технологій оцінюють на основі статистичних даних або теоретичних досліджень. Користуючись статистичними даними, величину ризику визначають за формулою:

$$R=(N /N_0) \times D,$$

де R – ризик;

N_0 – загальне число подій у рік;

N – число надзвичайних подій у рік;

D – допустима величина ризику.

У цьому разі як ризик виступає ризик несформованості текстотвірних умінь, як загальне число подій – вирішення завдань експериментально-дослідного завдання, як число надзвичайних подій – обсяг помилок у вирішенні, а допустима величина ризику береться індивідуально. Отже, величина ризику несформованості текстотвірних умінь прийме вигляд:

$$R_{вк}=(P_3 /P_n) \times D_r,$$

де $R_{вк}$ – ризик несформованості текстотвірних умінь;

P_3 – загальне число подій;

P_n – число надзвичайних подій;

D_r – допустима величина ризику, %.

Саме з урахуванням зазначеного можна навести загальну процедуру оцінки сформованості текстотвірних умінь на основі ризику орієнтованого підходу (рис. 2).

Запропонований підхід, безперечно, сприятиме удосконаленню формування текстотвірних умінь шляхом коригування змістовності кожної окремої функціональної компоненти.

У контексті цього дослідження доречно проаналізувати результати, отримані під час опрацювання розробленого завдання в експериментальній групі. Загальні результати представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Результати, отримані під час опрацювання розробленого завдання в експериментальній групі

Показники	Учні експериментальної групи																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
П 1 – показник розумового функціонального компонента	5	3	5	4	0	5	1	3	5	5	3	4	2	5	4	5	5	4	2	2
П 2 – показник планувального функціонального компонента	5	4	4	4	2	3	2	5	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3
П 3 – показник пошукового функціонального компонента	4	3	5	3	2	5	2	5	4	5	3	4	4	5	3	4	4	3	3	3
П 4 – показник інформаційного функціонального компонента	4	3	5	3	1	4	3	5	4	5	3	5	4	5	3	4	4	3	3	3
П 5 – показник систематизуючого функціонального компонента	4	4	5	4	3	4	2	3	4	5	3	4	3	5	2	4	4	3	4	3
П 6 – показник вибіркового функціонального компонента	5	5	4	3	2	4	1	4	4	4	3	5	3	4	4	4	4	2	3	3
П 7 – показник оціночного функціонального компонента	3	3	4	5	2	4	0	4	4	5	3	4	3	4	4	5	5	2	3	2
П 8 – показник аналітичного функціонального компонента	5	3	4	4	2	5	2	4	5	4	3	5	3	4	4	5	5	3	3	3

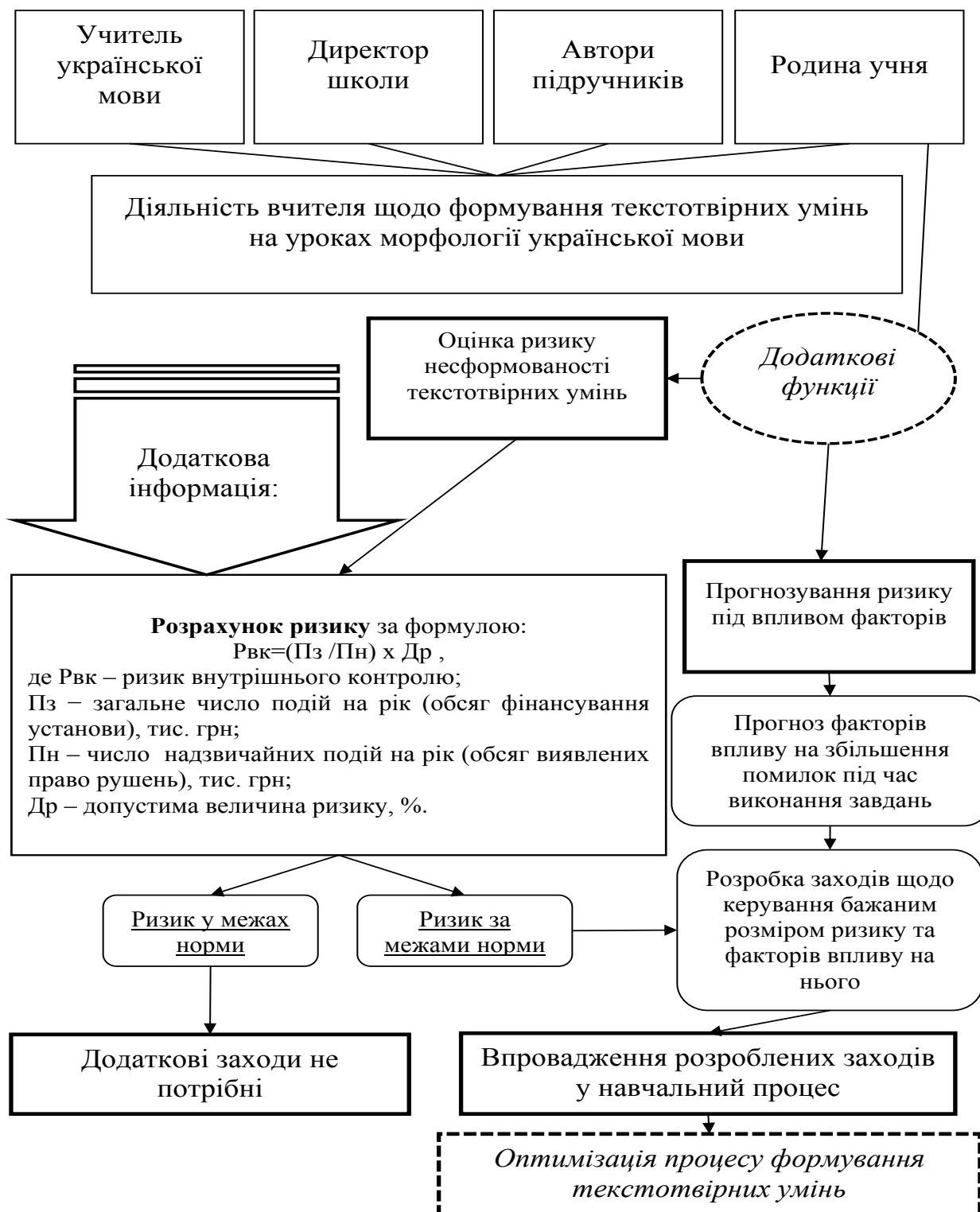


Рис. 2. Процедура формування текстотвірних умінь на основі ризику орієнтованого підходу

Як видно з таблиці, результати сформованості текстотвірних умінь у розрізі окремих функціональних компонентів різні. З метою повнішої наглядності отриманих результатів можна надати графічне зображення (рис. 3).

Крім того, доречно провести порівняльний аналіз сформованості текстотвірних умінь за загальноприйнятою методикою. Результати сформованості текстотвірних умінь за загальноприйнятою методикою наведені на рис. 4.

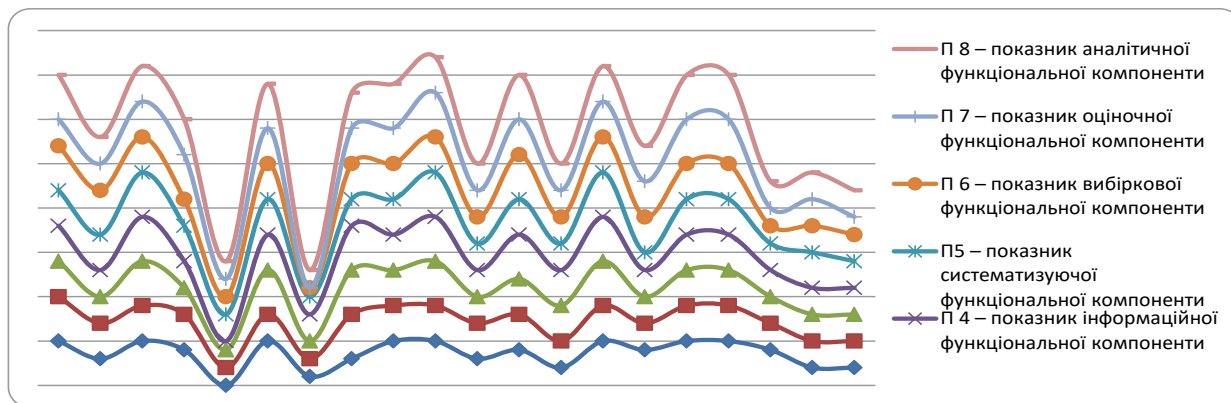


Рис. 3. Результати виконання розроблених завдань

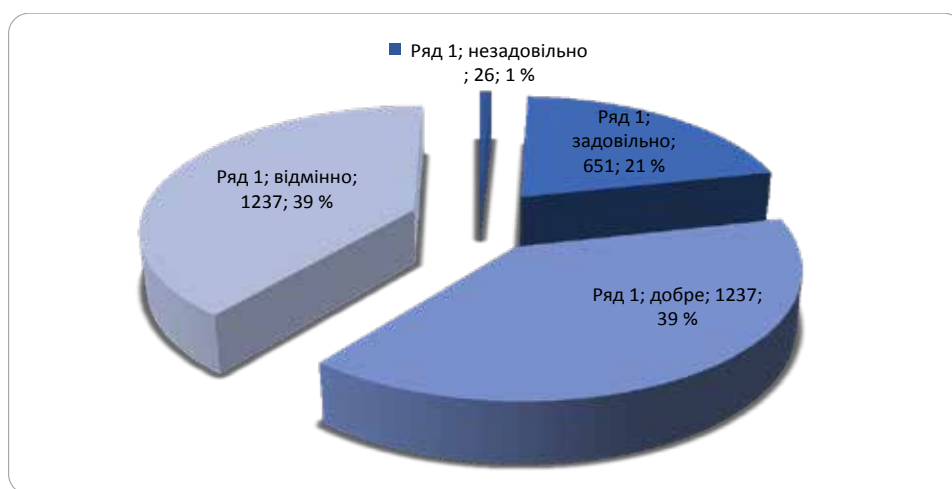


Рис. 4. Результати сформованості текстотвірних умінь за загальноприйнятою методикою

У контексті дослідження доцільно узагальнити результати, отримані в процесі опрацювання розробленої методики, та представити їх у графічному вигляді на рис. 5.

Порівняння отриманих результатів представлено на рис. 6.

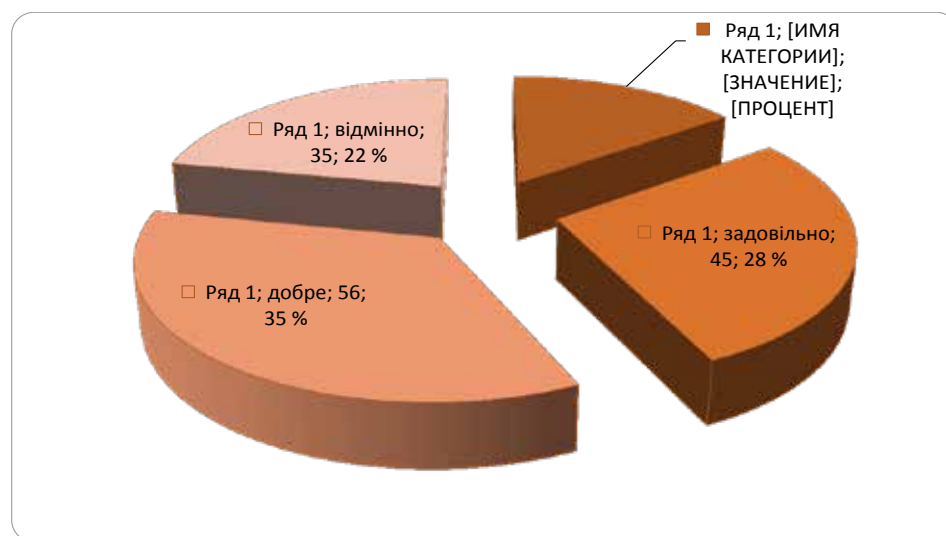


Рис. 5. Результати, отримані в процесі опрацювання розробленої методики

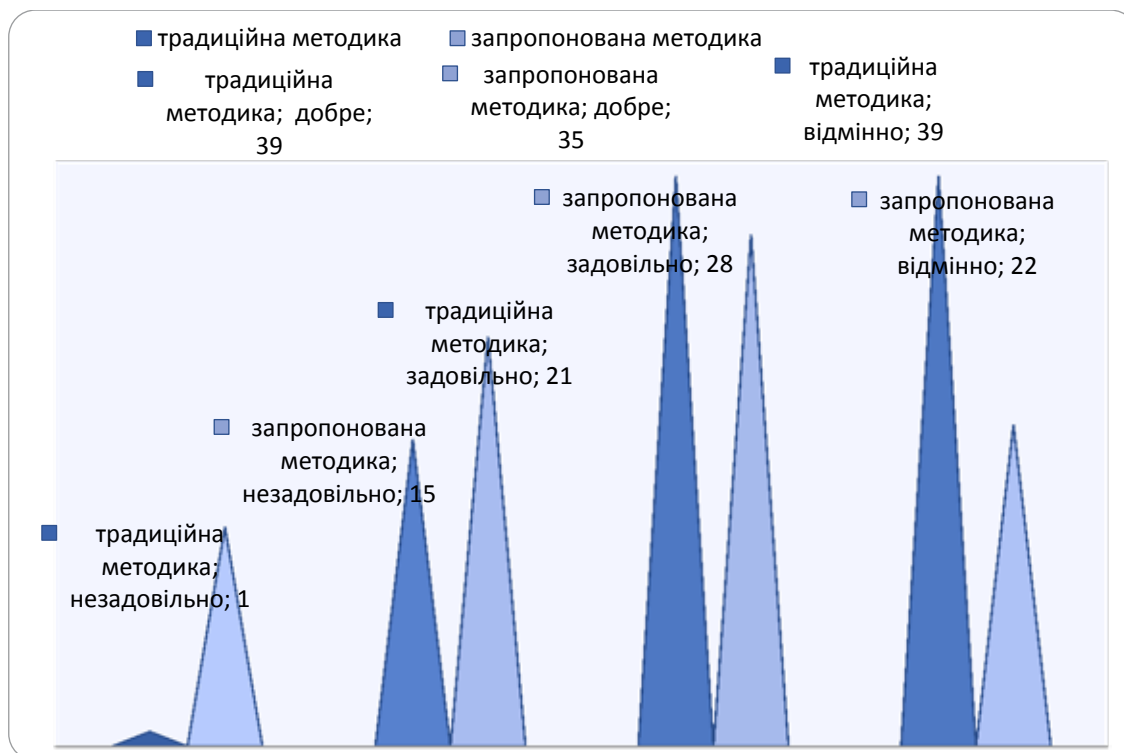


Рис. 6. Порівняння отриманих даних

Як видно з отриманих даних, результати відрізняються більш за все в розрізі оцінок “відмінно” та “незадовільно”.

У результаті можна стверджувати, що розроблене експериментально-дослідне навчання є більш ефективним за традиційну методику. Таке зауваження ґрунтується на такому:

по-перше, отримані результати свідчать про високу чутливість отриманих результатів у розрізі вирішальних відміток – “відмінно” та “незадовільно”;

по-друге, запропонований підхід дає змогу чітко встановлювати, який саме функціональний компонент текстотвірних умінь сформований недостатньо;

по-третє, отримані результати опрацювання такого підходу дають змогу говорити про те, що розроблені завдання надають більш тонку уяву про стан сформованості текстотвірних умінь на уроках морфології української мови, тому що спостерігається певна однастайність результатів у розрізі знань окремих учнів.

Використана література:

1. Програма для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (зі змінами, внесеними у 2017 році) : Наказ МОН від 07.06.2017 р. № 804.
2. Державні стандарти базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5–10 класів з української мови. URL: <https://mon.gov.ua/>
4. Новий закон про освіту. *Методист*. 2017. № 11. 76 с.
5. Єрмак Н. В. Формування текстотвірних умінь учнів 5-9 класів у процесі навчання морфології української мови. *Наукові записки* : збірник наук. праць Тернопільського національного педагогічного університету. Серія “Педагогіка”. 2017. Вип. 3. С. 157–164.
6. Єрмак Н. В. Зміст і завдання експериментально-дослідного навчання у процесі формування текстотвірних умінь учнів закладів загальної середньої освіти основної ланки (на прикладі морфології української мови). *Наукові записки* : збірник наук. праць Тернопільського національного педагогічного університету. Серія “Педагогіка”. 2018. Вип. 2. С. 74–81.
7. Єрмак Н. В. Стан сформованості текстотвірних умінь в учнів основної школи (на матеріалі вивчення морфології української мови). *Innowacje i technologie information w educacje: Monograf. Katowice*. 2018. S. 256–275.
8. Єрмак Н. В. Особливості формування текстотвірних умінь і навичок учнів ЗЗСО основної ланки. *Міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2019. № 22. С. 123–128.
9. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5–6 класів створювати тексти різних типів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 20 с.
10. Божко О. П. Реалізація принципу перспективності й наступності у виробленні текстотвірних умінь (говоріння) учнів 5–9 класів на уроках української мови. *Наукові записки* : збірник наук. праць Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія “Психологопедагогічні науки”. 2012. № 7. С. 95–102.
11. Голуб Н. Б. Особливості текстотвірної діяльності учнів 5-7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія “Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики”*. 2013. Вип. 20. С. 72–76.

12. Голуб Н. Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 107–118.

References:

1. Programa dlya 5–9 klasiv zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv z ukraïnskou movou navchannya (zi zminamy, vnesenymy u 2017 rotsi): Nakaz MON vid 07.06.2017. № 804. [Programme for 5–9 forms of general education institutions with Ukrainian language of tuition (with revisions introduced in 2017): Order No.804 of MES dated 07.06.2017].
2. Derzhavni standarty bazovoyi i povnoyi zagalnoyi serednoyi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 r. № 1392 [State standards for basic and secondary general education. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1392 dated 23.11.2011].
3. Kryterii otsinyuvannya navchalnyh docyagnen uchniv 5–10 klasiv z ukraïnskoyi movy [Criteria for the assessment of learning achievements of 5–10 form students in Ukrainian language]. URL: <https://mon.gov.ua/>
4. Novyi zakon pro osvitu [New Education Act]. *Metodyst*. 2017. № 11. P. 76.
5. Ermak N. V. Formuvannya textotvorchyh umin uchniv 5–9 klasiv u protsesi navchannya morfologii ukraïnskoyi movy [Forming of text generating skills of 5–9 form students during Ukrainian morphology learning]. *Naukovi zapysky* : zb. nauk. prats Ternopil'skogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu. Seriya "Pedagogika". 2017. Issue 3. Pp. 157–164.
6. Ermak N. V. Zmist i zavdannya eksperimentalno-doslidnogo navchannya u protsesi formuvannya textotvorchyh umin uchniv zakladiv zagalnoyi serednoyi osvity osnovnoyi lanky (na prykladi morfologii ukraïnskoyi movy) [Content and task of experimental and research education during the process of secondary school student text-forming skills processing (by the example of Ukrainian morphology)]. *Naukovi zapysky* : zb. nauk. prats Ternopil'skogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu. Seriya "Pedagogika". 2018. Issue 2. Pp. 74–81.
7. Ermak N. V. Stan sformovanosti textotvorchyh umin v uchniv osnovnoyi shkoly (na materialy vyvchennya morfologii ukraïnskoyi movy) [State of formation of secondary school student text-forming skills (based on material of Ukrainian morphology learning)]. *Innowacje i technologie information w educacje*: Monograf. Katowice. 2018. Pp. 256–275.
8. Ermak N. V. Osoblyvosti formuvannya textotvorchyh umin uchniv ZZSO osnovnoyi lanky [Peculiarities of formation of general secondary education institution student text-forming skills]. *Mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodyh uchenykh Drogobyt'skogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Ivana Franka*. 2019. № 22. Pp. 123–128.
9. Kratasyuk L. M. Interaktyvni metody v navchanni uchniv 5–6 klasiv stvoryuvaty teksty riznyh typiv [Interactive methods for 5–6 form students teaching to create texts of different types] (PhD thesis). Kyiv, 2011. 20 p.
10. Bozhko O. P. Realizatsiya pryntsypu perspektyvnosti i nastupnosti u vyroblenni textotvorchyh umin (govorinnya) uchniv 5–9 klasiv na urokah ukraïnskoyi movy [Implementation of principle of prospects and succession in formation of 5–9 form student text-forming skills (speaking) at Ukrainian lessons]. *Naukovi zapysky* : zb. nauk. prats Nizhyn'skogo derzhavnogo universytetu imeni Mykoly Gogolya. Seriya "Psihologopedagogichni nauky". 2012. № 7. Pp. 95–102.
11. Golub N. B. Osoblyvosti textotvorchoyi diyalnosti uchniv 5–7 klasiv v umovah kompetentnisnogo navchannya ukraïnskoyi movy [Peculiarities of text-forming activity of 5–7 form students under conditions of competence-based teaching of Ukrainian language]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya "Tvorchya osobystist uchitelya: problemy teorii i praktyky"*. 2013. Issue 20. Pp. 72–76.
12. Golub N. B. Kontseptualni zasady suchasnoyi metodyky navchannya ukraïnskoyi movy v zagalnoosvitniy shkoli [Conceptual frameworks of modern methodology of Ukrainian language teaching in general education school]. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. Pp. 107–118.

Ермак Н. В. Экспериментальная методика обработки текстообразующих умений учеников основной школы в процессе изучения морфологии украинского языка.

Подается анализ полученных результатов экспериментальной группы учащихся основной школы соответственно формированию их текстообразующих умений в процессе обучения морфологии украинского языка. Дана оценка качества текстообразующих умений учащихся путем выполнения предложенных упражнений, определены задачи, которые необходимо решить, прежде чем перейти к процедуре анализа рисков недостаточной сформированности текстообразующих умений, обосновано понятие риска в формировании текстообразующих умений и причины его возникновения, исследованы факторы влияния на такой риск, очерчены значимые факторы влияния, в пределах которых определены направления снижения риска и обобщена процедура формирования текстообразующих умений. В статье также предложен научно-методический подход к совершенствованию качества формирования текстообразующих умений учащихся основной школы при обучении морфологии украинского языка.

Основой разработки содержания экспериментально-исследовательской методики выступают составляющие текстообразующих умений, которые уточнены и проанализированы в данной статье.

Указанные составляющие текстообразующих умений в полной мере раскрывают комплексную сущность данного понятия и выступают этапами формирования текстообразующих умений учащихся основной школы в контексте обучения морфологии украинского языка. Кроме того, охарактеризованы предложенные функциональные компоненты соответственно анализу показателей текстообразующей деятельности учащихся основной школы.

Ключевые слова: текстообразующая деятельность, текстообразующие умения и навыки, функциональные компоненты, морфология украинского языка, экспериментально-опытное обучение, формирование текстообразующих умений, основная школа, научно-методический подход.

Ermak N. V. Experimental methodology of secondary school student text-forming skills processing during Ukrainian morphology learning.

This article presents the analysis of results to be received from secondary school student experimental group according to text-forming skills formation during the process of Ukrainian morphology training. Quality assessment of text-forming skills of students by suggested exercises doing has been given, tasks have been determined which must be solved prior to go to the procedure of risk analysis of text-forming skills insufficient level, the conception of risk in text-forming skills formation and reasons of

its occurrence have been grounded, influences for such a risk have been investigated, significant factors of influence have been delineated in the ranges of which risk decrease directions have been determined and procedure of text-forming skills formation has been generalized. The article also provides the scientific-methodological approach to quality improvement in secondary school student text-forming skills formation when Ukrainian morphology training.

The components of text-forming skills which have been clarified and analyzed in this article are the basis for development of content of experimental-research methods.

The complex content of the definition has been cleared up by the specified components of text-forming skills and these components are the stages of secondary school student text-forming skills in the frame of Ukrainian morphology study in full measure. Moreover, the suggested functional components have been characterized in accordance with the analysis of parameters of text-forming activity of secondary school student activity.

Key words: text-forming activity, text-forming learning skills, functional components, Ukrainian morphology, experimental learning, text-forming skills formation, secondary school, scientific-methodological approach.

УДК 37.015.3:159.9:612-053.6

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.18>

Єфремова М. М.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Охарактеризовано психологічні та фізіологічні особливості під час фізичного виховання школярів основної школи. Проаналізовано вплив психофізіологічних показників на процес фізичного виховання. Обґрунтовано роль вчителя фізичного виховання у розробці та організації фізичних вправ. Визначено рекомендації вчителів для проведення занять із фізичної культури з огляду на психологічні та фізіологічні ознаки учнів основної школи.

Ключові слова: психологічні особливості, фізіологічні ознаки, підлітковий вік, фізичне виховання.

Процес фізичного виховання школярів основної школи не можливий без психологічних та фізіологічних їх особливостей. При цьому слід враховувати та оперувати законодавчою і програмно-нормативною базами. Серед найважливіших законодавчих актів необхідно назвати Конституцію України.

Заняття фізичною культурою і спортом неоднозначні у віковому аспекті і залежать від специфіки становлення і формування особистості.

Ставлення учнів до фізичного виховання може бути негативним, нейтральним, свідомим, позитивним і творчим, активним, ініціативним, що безпосередньо впливає з психологічних та фізіологічних характеристик.

Під час фізичних вправ невід'ємною частиною є процес формування інтересу до цього виду діяльності. Сприяє цьому теоретична підготовка в галузі фізичної культури, знання будови тіла й рухів, навчання дітей правил проведення рухливих та спортивних ігор.

Питання теоретичних засад фізичного виховання викладено в наукових працях Л. П. Матвеева та А. Д. Новікова, М. Є. Догадіна; розвиток фізичної активності школярів розкрито в наукових розробках В. К. Балсевича, В. К. Запорожанова; про фізичну культуру в учнів основної школи й психолого-педагогічні впливи проаналізовано в публікаціях М. Є. Кобицького, Г. І. Магукової, М. П. Якобсона; управління фізичним станом особистості – у роботах Т. В. Хутієва, Ю. Г. Антомонова, А. Б. Котової та ін.

Мета статті – обґрунтування психологічних та фізіологічних особливостей розвитку учнів основної школи та аналіз впливу цих чинників на процес фізичного виховання.

У процесі досягнення поставленої мети пропонується розв'язати такі завдання:

- проаналізувати психологічні особливості розвитку учнів основної школи;
- дослідити анатомо-фізіологічні характеристики школярів 5–9 класів;
- обґрунтувати завдання для вчителя у процесі фізичного виховання учнів;
- охарактеризувати рекомендації з організації та проведення уроків фізичної культури з учнями середнього шкільного віку.

Особливості психологічного розвитку учнів основної школи є важливим етапом у процесі фізичного виховання, який впливає на результати заняття.

Одним із найпомітніших чинників в учня основної школи є зростання інтересу до власного “Я”, величезна зацікавленість до самопізнання, прагнення оцінити свої можливості, здібності та сили. Необхідно взяти до уваги, що процес самооцінки підлітка бере початок безпосередньо з вивчення людей, які його оточують: його сім'я, друзі, знайомі, вчителі, тобто люди, з якими він проводить більшість свого часу. Підліток не просто придивляється до людей, а прислухається до них, звертає увагу на те, як інші оцінюють його дії та вчинки, таким чином створюючи власну оцінку щодо себе. Відомий російський психолог В. А. Крутецький, який досліджував вікову та педагогічну психологію, пише: “Спочатку в основі самосвідомості підлітка

лежать судження про нього інших – дорослих (учителів, батьків), колективу, товаришів. Молодший підліток немов дивиться на себе очима навколишніх. Із віком виявляється тенденція самостійно аналізувати й оцінювати власну особистість” [6, с. 134]. Характерною для самосвідомості учня основної школи є суперечливість між прагненням пізнати себе та дійсними можливостями це реалізувати. Самооцінка школярів 11–15 років є недосконалою у зв'язку з недостатньою кількістю знань, життєвого досвіду.

У процесі організації фізичної культури зі школярами важливішу роль відіграє орієнтація психічної активності дітей на пізнання себе – особливості фізичного і психологічного здоров'я, шляхів його збереження і покращення [6, с. 176].

Під час фізичного виховання варто враховувати вікові психологічні закономірності розвитку учнів. Оскільки на період основної школи припадає втрата інтересу до будь-яких форм занять фізичною культурою, тому виділяють найбільш характерні психологічні ознаки підліткового віку: розвиток самосвідомості, формування самооцінки, почуття дорослості, розвиток пізнавальних потреб, бажання спілкуватися з однолітками [5, с. 153].

Необхідно постійно підтримувати інтерес учня до фізичних вправ, які мають бути емоційними, але не надто складними, через те, що психіка підлітка характеризується нестійкістю. На думку П. М. Якобсона, причиною виступає те, що зацікавленість та інтерес у школяра до складної вправи згасає так само швидко, як і до значно простої, виконання якої не потребує старань [6, с. 285].

Правильна та доцільна побудована система занять фізичними вправами впливає на біологічні процеси, підсилюючи ріст та розвиток органів і тканин організму. Важливо пам'ятати, що учні основної школи мають схильність до переоцінки своїх можливостей і, як результат, перевантаження себе силовими вправами, піднімання непосильної ваги, виконання складних вправ. З огляду на вищесказані фактори не слід включати в хід уроку вправи, які можуть бути потенційним джерелом різноманітних як фізичних травм, так і психологічних. Для дітей підліткового віку не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Одні є основними, провідними, інші – другорядними, побічними, які не мають самостійного та ефективного значення. Останні так чи інакше підпорядковуються провідним мотивам. В одних випадках основним мотивом може бути прагнення завоювати місце відмінника у класі, в інших випадках – величезне бажання отримати вищу освіту, інтерес до знань тощо [4, с. 198].

Вік учнів основної школи має низку недоліків у такій психічній функції, як воля. Насамперед, для поведінки школярів цього періоду недисциплінованість, недоведення справи до кінця є провідними. По-друге, коли дорослі необгрунтовано звільняють дитину від завдань, які мають на меті розвиток відповідальності, результатом є нездатність до високих вольових напруг. По-третє, в учня можуть виражатися недоліки витримки, самоконтролю та самовладання, що проявляється в нетерплячості, різкості та нестримності і призводить до конфліктних ситуацій чи конфліктів. По-четверте, не треба забувати про такий аспект підліткового віку, як негативізм, що характеризується бажанням діяти наперекір вимогам дорослих. У зв'язку з тим, що учень не володіє достатньою кількістю знань та життєвого досвіду, то починає нечітко розуміти сутність певних вольових якостей, не в змозі правильно обрати засіб їх виховання [2, с. 226]. Занає значних змін мотивація навчання. Поглиблюючись і диференціюючись, пізнавальні інтереси школярів стають виразнішими, стійкішими і змістовнішими. Навчальний процес ставить високі вимоги до уваги школярів середнього шкільного віку, здатності зосереджуватись на змісті навчальної діяльності й відволікатись від сторонніх показників. Тому психологічні особливості учнів основної школи не можна розглядати без сутності мотивації під час фізичного виховання. Можна виділити три фактори, що зумовлюють мотивацію людини: цілі досягнення, компетентність та поведінка досягнення. Для того, щоб зрозуміти мотивацію людини, необхідно з'ясувати, яке значення для неї мають успіх чи невдача і як вони нею сприймаються, наскільки об'єктивно вона визначає самооцінку. Фізичне виховання у шкільному віці спрямоване на досягнення високого рівня фізичного здоров'я. Г. І. Матукова виділяє причини, які спонукають до занять спортом:

- нормалізація маси тіла хвилює багатьох людей. Є дані, що і в підлітковому віці ця причина є стимулюючою;
- зниження стресу і депресії. Серед учнів підліткового віку спостерігається схильність до постійних змін настрою, що може призвести саме до початкових стадій стресу чи депресії;
- задоволення. Головна причина участі багатьох підлітків в організованій спортивній діяльності – отримання задоволення;
- розвиток самооцінки. Саме вік школярів 5–9 класів стає початком виникнення власної оцінки;
- спілкування. Період учнів основної школи визначається потребою у постійному спілкуванні зі своїми однолітками, і завдяки спільності інтересів щодо спорту вони мають таку змогу [1, с. 139].

У психології особистість трактується як сукупність індивідуальних властивостей психіки, які керують і визначають активну діяльність людини. У сфері фізичного виховання, як і в інших видах діяльності, задіяні всі три складові частини людини як системи: особистісне, соціальне та біологічне. Особистісне й біологічне визначають ідеали, мотиви, мету, способи їхнього досягнення і види діяльності. Таким чином, людину в галузі фізичного виховання доцільно розглядати як біологічно особистісно соціальну систему. Варто уточнити питання про співвідношення особистого і соціального в людині. Передбачається, що поведінка людини визначається взаємовідношенням внутрішніх і зовнішніх факторів. Вплив на людину втілюється

через внутрішні умови, що, зрештою, утворить її індивідуальне сприйняття світу. Один і той самий зовнішній чинник людьми сприймається неоднаково і може викликати різні зворотні реакції залежно від стану, загальної культури, типу темпераменту тощо.

Дослідники розглядають цей вік учнів основної школи як період “зеніту допитливості”, порівнюючи з молодшими і старшими дітьми. Проте ця допитливість досить поверхнева, різностороння, більше того, повністю не пов’язана зі шкільною програмою [2, с. 218].

Варто зазначити, що учні 5–9 класів характеризуються значним розвитком психіки та пізнавальних процесів. Незважаючи на те, що навчання залишається основним видом діяльності учнів, із часом воно зазнає значних змін в організації та змісті. У школярів основної школи можна виокремити такі ознаки, як довільність, підвищена активність й самостійність, зміна пізнавальних і соціальних мотивів навчання. Сприйняття удосконалюється, стає більш плановим, різнобічним, але не досягає повного розвитку. Причиною чого є те, що на сприйняття впливає не лише характер об’єкта, що сприймається, а й емоційний стан. Навчання вимагає як мимовільної, так і довільної уваги, допомагає зростанню обсягу уваги, вдосконаленню уміння розподіляти і переключати її. Характерним є прагнення виховувати в собі здатність бути уважними, елементи самоконтролю й саморегуляції.

У пам’яті простежується логічність, довільність й керованість. Школярі цього віку використовують різноманітні засоби запам’ятовування: логічну обробку матеріалу, виділення опорних пунктів, складання плану, конспектування. Розширюються і поглиблюються пізнавальні інтереси учнів, вибірково стає інтерес до навчальних предметів.

У процесі фізичного виховання важливо не забувати про рівень контрольних якісних показників у галузі фізичної культури. Л. М. Матвєєв виокремлює такі:

- 1) знання першочергових правил тренування і вміння застосовувати їх під час організації самостійності занять фізичними вправами;
- 2) знання основних правил, прийомів і методів самоконтролю та вміння застосовувати під час занять;
- 3) всебічна фізична підготовленість відповідно до вікових нормативів;
- 4) систематична фізична активність;
- 5) вироблена звичка до щоденних занять у різних формах;
- 6) оперування не менше 200 вправ (видів навантажень) швидкісного і швидкісно-силового характеру [3, с. 157].

Середній шкільний вік є синхронним із періодом завершення біологічного дозрівання організму. У цей час остаточно завершується формування моторної індивідуальності, притаманної дорослій людині. Для підлітків властивим є погіршення рухової координації при інтенсивному розвитку швидкісних і швидкісно-силових якостей. У сфері психіки спостерігається важливий і водночас складний процес становлення характеру, формування зацікавлень, уподобань, смаків. Без сумніву, підлітковий вік вважається періодом максимальних темпів росту всього організму, відповідальним етапом не тільки біологічного дозрівання, але й соціального росту особистості дитини. Друга сигнальна система характеризується стрімким розвитком, зростає її роль в утворенні нових умовних рефлексів і навичок. Також посилюється ступінь концентрації процесів збудження і гальмування. У школярів основної школи простежується здатність до свідомого гальмування тої чи іншої дії, при цьому невірноваженість зростає. Це проявляється в різких змінах настрою, конфліктах із вихователями, батьками та іншими дорослими. Ці особливості психіки слід враховувати, організовуючи фізичну активність. Необхідно заохочувати їх прагнення до самоствердження через сферу занять спортом та фізичними вправами. Крім цього, треба виробляти у школярів у процесі фізичної культури розуміння громадської важливості високого рівня їх здоров’я [1, с. 139].

На нашу думку, при фізичному вихованні учнів основної школи досить визначальними є особливості морфо-функціональної організації. У середньому шкільному віці ріст дитини набуває посиленого характеру: приріст доходить до 6 см на рік, переважно за рахунок нижніх кінцівок, і при цьому процес скостеніння триває. Тому вчителю фізичної культури у процесі розробки вправ до занять варто оперуватися цими показниками для нормального функціонування та розвитку дитини 5–9 класів. Слід пам’ятати, що надмірні навантаження можуть уповільнити ріст трубчастих кісток у довжину, що матиме негативний вплив на збалансованість ритму росту дитини. Причиною суттєвих змін функцій різних органів і систем може бути порушення постави, якщо не здійснювати постійного контролю за позою підлітка і не забезпечувати зміцнення м’язів. Через це процес фізичної культури має включати вправи, які сприятимуть уникненню таких порушень. Порівняне відставання росту м’язів від росту кісток, а також нестійкість нервової системи є результатом погіршення координації рухів. Внаслідок посиленого росту трубчастих кісток м’язи витягуються. У зв’язку з енергійним розвитком серця, просвіти кровоносних судин щодо об’єму серця зменшуються, кров’яний тиск підвищується. До мозку припливає недостатня кількість крові, що призводить до прискороного серцебиття, запаморочення, а іноді до непритомності. Ці явища більшим чином проявляються у дівчат через швидке формування їхнього організму. Притаманними цьому віку є підвищена збудливість нервової системи, швидка стомлюваність, різка зміна настрою [4, с. 198].

Ми стверджуємо, що у процесі фізичного виховання вчитель має чітко розуміти та усвідомлювати, що за надмірних дій або монотонних навантажень у школярів розвивається стрімке окреслене гальмування, тому

урізноманітнення є важливим фактором для успішності виконання вправ. У підлітковому віці найбільш успішно розвиваються ті компоненти фізичного потенціалу дитини, які забезпечують підвищення рівня швидкісних і швидкісно-силових здібностей. При цьому базовим елементом комплексу фізичних якостей є швидкість. Процес наростання сили проходить по-різному у хлопчиків і дівчаток, через це заняття мають бути диференційованими. Під час фізичної культури головну увагу учнів треба зосереджувати на вивченні техніки рухів, використовуючи також вправи на розвиток сили і витривалості. У школярів 5–9 класів поступово, на основі різнобічної загальної фізичної підготовки впроваджується спортивна спеціалізація, основою якої є спортивно-технічна підготовка різних видів спорту, які не вимагають великих навантажень. Перш за все, фізична активність підлітка реалізується в організованих формах, що має безпосереднє відношення до процесу фізичного виховання. Для вікового розвитку старших школярів характерне досягнення високих темпів розвитку фізичного потенціалу загалом. Зазначається найбільш інтенсивний ріст силових показників, витривалості і вдосконалення рухових координацій [6, с. 293].

В учнів основної школи помітно змінюється хімічний склад м'язів, удосконалюються їхні функціональні властивості.

Дівчатам 5–9 класів для правильного формування кістково-м'язової системи необхідно з обережністю давати вправи, які створюють внутрішньочеревний тиск, шкідливо впливають на розвиток органів малого таза, наприклад: піднімання і перенос обтяжень, стрибки з більшої висоти на тверду поверхню тощо. Водночас варто широко оперувати вправами, які закріплюють м'язи таза та черевного пресу та сприяють розвитку кісток таза.

З огляду на всі психологічні та фізіологічні особливості учнів основної школи у процесі занять фізичними вправами вирішуються такі завдання:

- поступове зміцнення опорно-рухового апарату, органів систем кровообігу і дихання, більшу увагу варто приділити зміцненню м'язів спини та живота для підтримання правильної постави, особливо в період швидкого росту дитини;
- оволодіння сучасною технікою бігу, стрибків, метань, пересування на лижах, плавання та ін. (відповідно до вимог програми), вміння застосовувати ці дії в умовах ігор, змагань і на дозвіллі;
- сприяння гармонійному розвитку рухових якостей в їх єдності, особливо спритності і швидкості, формуванню вольових, моральних та естетичних якостей;
- поглиблення знань із питань фізичної культури і спорту: про особисту і суспільну гігієну тощо;
- закріплення гігієнічних навичок та розширення кола організаційних і громадсько-педагогічних умінь у галузі фізичної культури та спорту [5, с. 164].

Отже, ми вважаємо, що психофізіологічні характеристики дітей середнього шкільного віку, які брали участь у проведеному нами дослідженні, слугують уроком для створення нами ефективної методики проведення уроків фізичного виховання:

1. Використання групових та індивідуальних методів організації учнів під час розв'язання освітніх завдань фізичного виховання, фронтальних та позмінних – під час виконання спеціальних рухових якостей і загальнопідготовчих вправ. При застосуванні фронтальної чи позмінної організації учнів розвивати силу, витривалість, гнучкість і вміння розслабляти м'язи в цьому віці доцільніше. Тому що це полегшує контроль і регулювання навантаження, збільшує щільність заняття і забезпечує організованість класу.

2. Засвоєння сучасної техніки бігу, стрибків, метань, плавання тощо, а також умінь застосовувати цю техніку в різних умовах вимагає, щоб вчитель дав учням необхідну базу знань. Досягається це різноплановим залученням методів пояснень і бесід, наочних посібників, орієнтирів та інших методів і засобів навчання. Групові ігри відходять на другий план, на зміну їм приходять командні і підготовчі до спортивних ігор. Основним змістом цих ігор є розвиток рухових та вольових якостей: сили, швидкості, спритності, сміливості тощо. Ці ігри дають змогу простежити позитивні і негативні сторони фізичної, моральної та вольової підготовленості учнів.

3. Робота над усвідомленням учнями важливості фізичних вправ задля зміцнення здоров'я, гармонійного розвитку форм і функцій організму, високопродуктивної праці і захисту Батьківщини. Виконати це завдання можна за умови введення на кожному уроці нових вправ.

4. Забезпечення розвитку всіх рухових якостей з обмеженням застосування вправ на розвиток сили та витривалості. Зумовлено це тим, що в період статевого визрівання відбувається швидкий ріст тіла в довжину, розвиток серця не завжди збігається з розвитком організму.

5. Диференційований підхід під час вибору вправ та їх дозування для хлопчиків і дівчаток. Незважаючи на те, що дівчата основної школи випереджають хлопців у зрості і вазі, у силі вони відстають [5, с. 166].

Сучасні дослідники в галузі фізичної культури наполягають на врахуванні психофізіологічних особливостей школярів основної школи, знання яких потрібне для організації фізично-оздоровчої роботи в школі: особливості організації пізнавальних процесів, статевої особливості, динаміка працездатності.

Зрозуміло, що фахівці з фізичного виховання мають бути обізнані з індивідуальними анатомо-фізіологічними особливостями організму дітей, особливостями їхніх пристосувальних реакцій, впливом фізичних навантажень на їхні організми. Виявлено, що під час підготовки вчителів із фізичної культури мало уваги приділяється вивченню впливу індивідуальних ознак основних нервових процесів – функціональної

рухливості та сили – на формування реакцій адаптації організму до фізичного навантаження. Таким чином, вчителі фізичної культури, які вже працюють із дітьми, нерідко потрапляють у складні ситуації, пов'язані з виникненням у дітей стресових станів через постійні невдачі під час виконання фізичних нормативів, страху одержати незадовільну оцінку, що проявляється в негативному ставленні учнів до уроків фізичного виховання.

Висновки. Досліджуючи психологічні та фізіологічні особливості учнів основної школи у фізичному вихованні, можна зазначити необхідність урахування всіх вікових особливостей під час проведення уроків. Розроблення занять та вправ фізичної культури неможливе без використання індивідуальних показників учнів 5–9 класів. Перспективними науковими напрямами з цього питання є дослідження з формування психофізіологічних характеристик як цілеспрямованого процесу фізичного виховання.

Подальший науковий пошук спрямований на вдосконалення фізичної культури з урахуванням інтересів та зацікавленень учнів, використання засобів фізичного виховання під час організації здорового способу життя, забезпечення диференційованого та індивідуального підходів до занять та безпосереднє врахування психофізіологічних особливостей учнів основної школи.

Використана література:

1. Матукова Г. І. Фізична культура як якість особистості. *Молода спортивна наука України* : збірник наук. праць із галузі ФК і С. Львів, 2003. Т. 1. С. 137–140.
2. Основи теорії і методики фізичного виховання / за ред. М. Є. Догадіна : Посібник для студентів фак. фіз. виховання пед. ін-в. Київ : Рад. школа, 1967. С. 214–230.
3. Теория и методика физического воспитания. Учебник для ин-в физ. культуры / под общ. ред. Л. П. Матвеева и А. Д. Новикова. Изд. 2-е, Т. П.-М.: Физкультура и спорт, 1976. С. 139–194.
4. Физическая активность человека / Бальсевич В. К., Запорожанов В. А. Київ : Здоров'я, 1987. С. 197–201.
5. Хутиев Т. В., Антомонов Ю. Г., Котова А. Б., Постовойт О. Г. Управление физическим состоянием организма. Москва : Медицина, 1991. 256 с.
6. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение, 1969. 317 с.

References:

1. Matukova G. I. Physical Culture as a Personality Quality. *Young Sports Science of Ukraine* : Coll. sciences works on the field of FC and S. Lviv, 2003. T. 1. P. 137–140.
2. Fundamentals of the theory and methods of physical education / Ed. M. Ye. Dogadina: A Manual for Faculty Students. nat pedagogy Inst. Kyiv : Rad. school, 1967. P. 214–230.
3. Theory and method of physical education. Training for Ins. In Phys. culture / By common. edit L. P. Matveyev and A. D. Novikov. Izd. 2th, T. P.-M.: Physical Culture and Sport, 1976. P. 139–194.
4. Physical activity of man / Balsevich V. K., Zaporozhanov V. A. Kyiv : Health, 1987. P. 197–201.
5. Khutiev T. V., Antonomov Yu. G., Kotova A. B., Postovoyt O. G. Management of the physical condition of the body. Moscow : Medicine, 1991. 256 p.
6. Jakobson P. M. Psychological problems of motivation of human behavior. Moscow : Enlightenment, 1969. 317 p.

Ефремова М. М. Особенности психофизиологического развития в процессе физического воспитания учащихся основной школы.

В статье охарактеризованы психологические и физиологические особенности во время физического воспитания школьников основной школы. Проанализировано влияние психо-физиологических показателей на процесс физического воспитания. Обоснована роль учителя физического воспитания в разработке и организации физических упражнений. Определены рекомендации учителю для проведения занятий по физической культуре, учитывая психологические и физиологические признаки учащихся основной школы.

Ключевые слова: психологические особенности, физиологические признаки, подростковый возраст, физическое воспитание.

Yefremova M. M. Features of psychological and physiological development in the process of physical education of basic school schools.

The article describes the psychological and physiological peculiarities during the physical education of primary school pupils. The influence of psycho-physiological parameters on the process of physical education is analyzed. The role of the teacher of physical education in the development and organization of physical exercises is substantiated. The recommendations for the teacher to conduct physical education classes are determined taking into account the psychological and physiological features of the pupils of the main school.

Key words: psychological features, physiological signs, adolescence, physical education.

УДК 81:130.2

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.19>

Зеленська О. П.

РОЗВИТОК НАУКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕЛІНГВІСТИЧНІЙ МАГІСТРАТУРІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Однією з обов'язкових вимог до підготовки здобувачів вищої освіти освітнього рівня "магістр" є володіння ними іноземною мовою як засобом спілкування. Компетентність іноземномовного спілкування майбутнього магістра є важливою частиною його професійної підготовки. Наголошується на тому, що професійний підхід до навчання іноземної мови передбачає здатність іноземномовного спілкування в професійних, ділових та наукових сферах і ситуаціях з урахуванням професійного, наукового, критичного та логічного мислення при організації мотиваційно-спонукальної та орієнтовно-дослідної діяльності. Проаналізовано сутність професійної, наукової, комунікативної та професійної іноземномовної комунікативної компетентностей. Визначено низку компонентів, що входять до складу цих компетентностей. Розглянуті завдання навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти освітнього рівня "магістр" у нелінгвістичній магістратурі, а також низка методів формування науково-професійної компетентності засобами іноземної мови, які охоплюють моделювання ситуацій, рольові та ділові ігри, творчі роботи, магістерські праці тощо.

Ключові слова: здобувач вищої освіти, магістр, нелінгвістична магістратура, іноземна мова, компетентність, наукова компетентність, професійна компетентність, комунікативна компетентність, професійна іноземномовна комунікативна компетентність.

Сучасні умови розвитку суспільства, розширення міжнародних контактів фахівців у різних галузях професійної діяльності вимагають не тільки систематичного удосконалення професійної, наукової, але й мовної культури, навичок та вмінь пристосовуватися до умов нових відношень, готовності до діалогу та асиміляції в міжкультурному просторі. Тому сучасний фахівець має володіти вміннями використовувати, зокрема, іноземну мову для практичної діяльності з фаху, науково-дослідної роботи, з задля підвищення свого професійного рівня, досягнення професійних та наукових цілей, здійснення ефективної ділової та міжособистісної комунікації та просування кар'єрними сходами. Суттєве значення стосовно підвищення якості показників вищої освіти має дисципліна «Іноземна мова для спеціальних цілей», яка сприяє загальноосвітньому розвитку тих, хто навчається, їхньому професійному становленню, поглибленню культури, духовності, моралі, розвитку пам'яті й почуттів, забезпеченню оптимальних умов для виховання гнучкого й багатогранного наукового мислення, різних способів сприйняття дійсності, створенню внутрішньої потреби саморозвитку й самоосвіти протягом усього життя; формування соціально-ціннісних якостей особистості, а також поширення міжнародних зв'язків, інтеграції України в європейське та світове співтовариство робить наших фахівців конкурентоспроможними на ринку праці [6, с. 5]. Володіння іноземною мовою вже не є ознакою престижу, а потребою сучасного фахівця, саме тому професійна підготовка магістрів вимагає правильно організованого процесу комунікації [1, с. 214].

Мета та завдання навчання здобувачів професійної іноземної мови полягають у формуванні та розвитку навичок та вмінь використовувати наукову літературу з фаху з метою отримання, розуміння, узагальнення, інтерпретації інформації для наукового та професійного спілкування та написання анотацій, рефератів, тез, доповідей, що сприяє формуванню науково-професійної компетентності, у виробленні відповідної системи комунікативних вмінь, оволодінні термінологічною системою, розумінні значення термінів, формуванні навичок використання в усіх видах мовленнєвої діяльності характерних для певної підмови конструкцій, речень, кліше, зворотів, формуванні навичок професійного та наукового спілкування в актуальних для певного фаху ситуаціях.

Професійний підхід до навчання іноземної мови передбачає здатність іноземномовного спілкування в професійних, ділових та наукових сферах і ситуаціях з урахуванням професійного, наукового, критичного та логічного мислення при організації мотиваційно-спонукальної та орієнтовно-дослідної діяльності.

Питання основних компетентностей, професійної та наукової компетентностей фахівця, професійно-спрямованого навчання іноземних мов, професійної іноземномовної комунікативної компетентності розглядаються в працях таких науковців, як В. Байденко, І. Бім, О. Віханський, Н. Гез, Н. Гершунський, В. Глумаков, Н. Гончарова, Д. Демченко, В. Доній, Ю. Ємельянова, І. Єрмаков, І. Зимня, Г. Ібрагімова, Г. Китайгородська, А. Коваль, Н. Комісарова, Н. Кузьміна, В. Ляшенко, А. Маркова, Р. Мільруд, Л. Муратов, Л. Паламар, Ю. Пассов, Г. Рогова, Н. Розов, І. Халеева, А. Хуторський, Ю. Ципкін, М. Чошанов, R. Epstein, E. Hundert, G. Moskowitz, M. Mulder, R. Scarcella, E. Stewick, D. Yule, E. Tarone та ін. Проте дослідження цієї проблеми не дає повного уявлення про значення іноземної мови як одного з важливих факторів формування професійної та наукової компетентностей, іноземномовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів, оскільки в зв'язку з розвитком держави постійно змінюються вимоги до підготовки фахівців вищої кваліфікації. Нині актуальною є задача навчити студентів оволодіти мовою своєї спеціальності, прищепити навички та вміння ефективною мовленнєвою поведінкою в науковій та професійній сферах спілкування [4, с. 119]. Для спеціалістів із вищою освітою знання іноземної мови стає не тільки засобом отримання інформації з оригінальних джерел, але й засобом професійної комунікації, коли вирішуються певні прагматичні завдання. В умовах навчання іноземної мови в немовному закладі вищої освіти 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 [6, с. 5], що, своєю чергою, сприяє розвитку професіоналізму, креативного мислення, відповідальності, самостійності та самоконтролю.

Компетентність – характеристика індивідуальних інтелектуальних ресурсів, що передбачає високий рівень засвоєння різних типів знань, включаючи знання в конкретній предметній сфері, сформованість певних якостей мислення, мотивацію до цього виду діяльності, готовність приймати рішення у відповідних предметних ситуаціях, наявність системи цінностей [9]. Отже, компетентність забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості, її здатності до виконання діяльності, сприяє формуванню в неї ціннісного ставлення до цієї діяльності.

Професійна компетентність фахівця – складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, значимих особистісних якостей, що зумовлюють його готовність до актуального виконання професійної діяльності [2]. Професійна компетентність – звичне та розважливе використання комунікації, знань, технічних навичок, міркувань, емоцій, оцінювань і думок у щоденній діяльності на благо особистості та суспільства, якому вона служить [10, с. 226]. Професіонал є компетентним, коли він чи вона діє відповідально та ефективно відповідно до заданих стандартів діяльності. Тоді можна говорити, що професіонал володіє достатньою компетентністю. Професійна компетентність є загальною, інтегративною та внутрішньою здатністю здійснювати тривалу ефективну (достойну) діяльність (включаючи рішення проблем, реалізацію інновацій і здійснення перетворень) в певній професійній галузі, роботі, ролі, організаційному контексті і заданій ситуації [11]. Професійна компетентність визначається як інтегративна якість фахівця, що включає рівень володіння ним знаннями, вміннями та навичками. Отже, професійна компетентність означає готовність і здатність працівника на основі свідомо засвоєних знань, умінь, набутого досвіду, всіх своїх внутрішніх ресурсів самостійно аналізувати і практично вирішувати значні професійні проблеми. До компонентів професійної компетентності, на думку науковців, можна зарахувати інформаційний, гносеологічний (когнітивний) (отримання та накопичення нових знань), діяльнісний (вміння, навички), особистісний (професійно-особистісні якості), рефлексивний (здатність до самооцінки), мотиваційно-ціннісний (мотиви та ціннісне ставлення), комунікативний (володіння навичками спілкування, вміння працювати в колективі), понятійно-змістовий, знаннєвий (вивчення норм, методів, вимог), орієнтуючий (формування умінь ставити завдання, визначати вимоги) та операційний (формування вміння застосовувати знання) досвід. Як бачимо, деякі науковці (О. Загора, А. Сергеев та інші) серед основних компонентів професійної компетентності (соціально-правового – знання та вміння взаємодіяти з людьми та суспільними інститутами, прийоми професійного спілкування та поведінки; спеціального – здатність самостійно набувати нових знань та умінь за своїм фахом, самостійно виконувати професійну діяльність, вирішувати професійні завдання; персонального – здатність до професійного зростання та підвищення кваліфікації) називають також іншомовний (здатність до самореалізації в умовах діалогу культур, міжкультурної інтеграції, соціально-професійної мобільності). На успішність формування професійної компетентності впливає низка чинників, що зумовлюють рівень засвоєння знань студентами, зокрема педагогічний соціум, форми навчального процесу, самостійна робота студентів, особистісний потенціал, здібності, соціальне оточення [8]. Сюди також необхідно додати такий важливий фактор, як мотивація навчання, оволодіння фахом взагалі та іноземною мовою зокрема, що є суттєвим, оскільки мотивація здобувачів до навчання іноземної мови має формуватися через наявність внутрішніх мотивів засвоєння іноземної мови, пізнавально-комунікативних потреб, бажання вдосконалювати, відшліфовувати власне мовлення (володіння екстралінгвістичними засобами спілкування), прагнення підвищити якість власної мовленнєвої культури (використання мовних засобів відповідно до мети, умов, ситуацій спілкування) [5, с. 23].

Наукова компетентність – інтегративна, динамічна якість особистості, що виражається в єдності психологічної, науково-педагогічної та практичної готовності до діагностично-аналітичної та проєктної діяльності, застосування цієї діяльності і впровадження результатів дослідження в практику. Наукова-дослідна робота здобувачів вищої освіти освітнього рівня «магістр» є одним із видів навчальної роботи, мета якої – збагачення та закріплення теоретичних і практичних знань, набуття та вдосконалення професійної та наукової компетентностей. Щоб здійснювати наукову діяльність, необхідно мати такі компетенції, як здатність використовувати інформаційні засоби та новітні технології, знаходити та опрацьовувати інформацію, методично її обробляти, самостійно формулювати проблему, здатність висунути гіпотезу, здатність до критичного мислення, володіння методами аналізу, синтезу, співставлення, порівняння, систематизації, узагальнення, генерування ідей, вміння робити висновки і набувати нові знання та застосовувати їх на практиці. До складу наукової компетентності також входять *професійна наукова компетенція*, яка характеризує наявність необхідних професійних наукових знань і сформованість професійних умінь і навичок, *освітня компетенція*, що формує здатність вести викладацьку діяльність, *компетенція в науковому спілкуванні*, що формує здатність налагоджувати професійне спілкування з іншими членами наукового співтовариства [7]. Наукова комунікація уможливує розвиток та вдосконалення умінь і навичок практичного володіння іноземною мовою, розвиток творчого мислення, опрацювання наукової та професійно спрямованої літератури (читання, переклад, реферування, анотування), отримання та поширення іншомовної наукової та професійно спрямованої інформації, використання літератури та інформації у власному науковому дослідженні. А компетенція в

науковому спілкуванні має комунікативний (вміння чітко, зрозуміло та аргументовано висловлювати свої думки, логічно будувати своє мовлення, погоджуватися чи заперечувати співрозмовнику), інтерактивний (здатність до взаємодії, вміння викликати інтерес слухачів до запропонованої інформації) та перцептивний (сприйняття та розуміння співрозмовника, адекватна інтерпретація реакції співрозмовника на певну ситуацію) компоненти.

Методами формування науково-професійної компетентності можуть бути тренінги, моделювання ситуацій, рольові та ділові ігри, творчі роботи, магістерські праці, які сприяють формуванню творчого стилю мислення, досвід роботи в команді, аналізу ситуації та швидкого прийняття рішення.

Професійна підготовка фахівця передбачає здатність до логічного мислення, вміння будувати усне та писемне мовлення, вести полеміку та дискусію. Фахівець має бути здатним брати участь у ділових переговорах, семінарах і конференціях, зарубіжних стажуваннях, діалозі культур. Будь-яка взаємодія як між індивідуумами, так і соціальними групами передбачає здійснення комунікативних актів. Мовна спільність виражається за допомогою багаточисленних окремих актів узагальнених дій, що орієнтуються на очікування зустріти в іншій особі розуміння смислу, що передбачається [3, с. 522]. Тому невід'ємною частиною професійної компетентності є формування комунікативних лінгвістичних навичок, що сприяють розкриттю та розвитку творчого потенціалу кожної особистості в процесі іншомовного спілкування, становленню суб'єктних якостей майбутнього фахівця, самоорганізації ціннісно-мотивованого ставлення до професійної діяльності. Комунікативна компетентність формується в результаті соціальної взаємодії та реалізується в мовленнєвій діяльності, здатності користуватися мовою в процесі комунікації. До структури комунікативної комунікації входять мовний, мовленнєвий, дискурсивний, культурознавчий та риторичний компоненти. Професійна іншомовна комунікативна компетентність фахівця є складним інтегративним цілим, що уможливило професійне спілкування з використанням засобів іноземної мови в умовах міжкультурної комунікації в процесі виконання фахівцем професійних обов'язків, що, на думку дослідників, має такі ознаки: дотримання визначених правил і норм спілкування, спрямованість на ситуацію спілкування, залежність від об'єктивних факторів, регламентованість, функціональність, атрибутивність, субординаційність, імпровізаційність. Іншомовна професійно-комунікативна компетентність містить такі взаємопов'язані між собою компоненти: лінгвістичний, дискурсивний, прагматичний, стратегічний, лінгвопрофесійний, психологічний, міжкультурний, лінгвокультурологічний, соціолінгвістичний, соціокультурний, соціальний, соціально-інформаційний, соціально-політичний, особистісний. Так, наприклад, міжкультурна компетенція включає соціокультурний, комунікативний, лінгвістичний та психологічний компоненти, а лінгвокультурологічна компетенція містить мовний, комунікативний, лінгвістичний і лінгвокраїнознавчий компоненти.

Завданнями навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти освітнього рівня «магістр» у нелінгвістичній магістратурі є: розвиток набутих ними раніше вмінь і навичок іншомовного ділового, наукового та професійного спілкування до середнього та високого рівня; вивчення основ комунікативних стратегій і тактик ділового, наукового та професійного спілкування; удосконалення лексико-граматичних навичок, необхідних як для писемного, так і усного використання в процесі іншомовної ділової, наукової та професійної комунікації; оволодіння основами публічного мовлення; формування навичок презентації професійної, ділової та наукової продукції іноземною мовою; розвиток навичок читання та письма, необхідних для здійснення ділової кореспонденції іноземною мовою; удосконалення навичок аудіювання іншомовних текстів сфери ділового, наукового та професійного спілкування з метою отримання ключової інформації; розвиток умінь анотування, реферування, складання плану та тез виступу іноземною мовою; формування вмінь, що є основою навчально-пізнавальної діяльності в рамках фаху на матеріалі іншомовних джерел, необхідних для засвоєння закордонного досвіду в галузях знань, що вивчаються та є суміжними; формування навичок самостійної роботи, необхідних для подальшої самоосвіти, професійного та інтелектуального самовдосконалення.

Отже, основною метою навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти освітнього рівня «магістр» у нелінгвістичній магістратурі є досягнення ними практичного володіння іноземною мовою, що уможливило її використання в майбутній професійній діяльності та науковій роботі, побутовому та професійному спілкуванні. Навчання іноземної мови є засобом систематичного поповнення, розширення та поглиблення професійних знань, формування та розвитку у здобувачів особистісних творчих і професійних якостей та вмінь, здатності до іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових і наукових сферах з урахуванням особливостей професійного та наукового мислення, до самостійних теоретичних і практичних суджень і висновків, до розвитку науково-творчої самостійності, підвищення результативності професійної та науково-дослідної роботи.

Використана література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія. 2004. 344 с.
2. Валеева Н. Ш., Хасанова Г. Б. Профессионализм специалиста социальной работы: компетентностный подход : монография. Казань : Казан. гос. технол. ун-т. 2008. 229 с.
3. Вебер М. О. О некоторых категориях понимающей социологии. *Избранные произведения* : пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. Москва : Прогресс. 1990. 808 с.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Т. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва : Русский язык. 1990. 246 с.

5. Вікторова Л. В. Іншомовна підготовка студентів ВНЗ: оцінювання сформованості комунікативної компетентності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 26. Ч. 1. URL: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gym/pspo/2010_26_1/Viktor94.pdf. 151 ПЕДАГОГІКА
6. Зеленська О. П. Лексичні особливості англійської юридичної наукової літератури : Навч. посібник. 2-ге вид., доп. Київ : Вид-во Європ. ун-ту. 2018. 270 с.
7. Комарова Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 2008. 48 с.
8. Пиралова О. Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки. Москва : Академия естествознания. 2009. URL: <http://www.rae.ru/monographs/62>
9. Расширенный текст доклада профессора М. А. Холодной на IV Всероссийском съезде психологов образования России "Психология и современное российское образование". URL: http://ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2742.html
10. Epstein R. M., Hundert E. M. Defining and assessing professional competence. *JAMA*. 2002. January 9. Vol. 287. № 2. P. 226–235.
11. Mulder M. Conceptions of professional competence. *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht : Springer. 2014. P. 107–137.

References:

1. Batsevych F. S. (2004) *Osnovy komunikativnoy lingvistyky: pidruchnyk* [The basis of communicative linguistics: handbook]. Kyiv : Akademiya. 344 s. [in Ukrainian]
2. Valeyeva N. Sh., Khasanova G. B. (2008) *Professionalizm spetsialista sotsialnoy raboty: kompetentnostny podkhod* : monografiya [Professionalism of a social specialist: competence approach: monograph]. Kazan : Kazan. gos. tekhnol. un-t. 229 s. [in Russian]
3. Weber M. O. (1990) *O nekotorykh kategoriyaх ponimayushchey sotsyologiyi* [Some categories of understanding sociology]. *Izbrannyye proizvedeniya: per. s nem. / sost. obshch. red. i poslesl. Yu. N. Davydova*. Moskva : Progress. 808 s. [in Russian]
4. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. T. (1990) *Yazyk i kultura: lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: country studies through language in teaching Russian as a foreign language]. Moskva : Russkiy yazyk. 246 s. [in Russian]
5. Viktorova L. V. (2010) *Inshomovna pidgotovka studentiv VNZ: otsinyuvannya sformovanosti komunikativnoy kompetentnosti* [Foreign language teaching of students at the HEE: evaluation of forming communicative competence]. *Problemy suchasnoy pedagogichnoy osvity: pedagogika i psykholohiya*. Vyp. 26. Ch. 1. URL: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gym/pspo/2010_26_1/Viktor94.pdf. 151 ПЕДАГОГІКА [in Ukrainian]
6. Zelenska O. P. (2018) *Leksychni osoblyvosti angliyskoyi yuridichnoy naukovoї literatury* : Navch. posibnyk. [Lexical peculiarities of English legal scientific literature: manual]. Kyiv : Vyd-vo Yevrop. un-tu. 270 s. [in English and Ukrainian]
7. Komarova Yu. A. (2008) *Didakticheskaya sistema formirovaniya nauchno-issledovatel'skoy kompetentnosti sredstvami inostrannogo yazyka v usloviyah poslediplomnogo obrazovaniya* [Didactic system of forming scientific and research competence by means of a foreign language under conditions of post-graduate education] : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. Sankt-Peterburg. 48 s. [in Russian]
8. Piralova O. F. (2009) *Sovremennoye obucheniye inzhenerov professionalnym distsyplinam v usloviyah mnogourovnevoy podgotovki* [Modern teaching engineers of professional disciplines under conditions of multilevel training]. Moskva : Akademiya yestestvoznaniya. URL: <http://www.rae.ru/monographs/62> [in Russian]
9. *Rasshyrennyy tekst doklada professora M. A. Kholodnoy na IV Vserossiyskom syezde psykholohov obrazovaniya Rossii "Psykholohiya i sovremennoye rossiyskoye obrazovaniye"* [Psychology and modern Russian education]. URL: http://ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2742.html [in Russian]
10. Epstein R. M., Hundert E. M. (2002) Defining and assessing professional competence. *JAMA*. January 9. Vol. 287. № 2. P. 226–235 [in English]
11. Mulder M. (2014) Conceptions of professional competence. *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht : Springer. P. 107–137 [in English]

Зеленская Е. П. Развитие научно-профессиональной компетентности соискателей высшего образования в нелингвистической магистратуре средствами иностранного языка.

Одним из обязательных требований к подготовке соискателей высшего образования образовательного уровня «магистр» является владение ими иностранным языком как средством общения. Компетентность иноязычного общения будущего магистра является важной частью его профессиональной подготовки. Подчеркивается, что профессиональный подход к обучению иностранного языка предусматривает готовность к иноязычному общению в профессиональных, деловых и научных сферах и ситуациях, принимая во внимание профессиональное, научное, критическое и логическое мышление, при организации мотивационно-побудительной и ориентационно-исследовательской деятельности. Проанализирована сущность профессиональной, научной, коммуникативной и профессиональной иноязычной коммуникативной компетентностей. Определен ряд компонентов, составляющих эти компетентности. Рассмотрены задания обучения иностранного языка соискателей высшего образования образовательного уровня «магистр» в нелингвистической магистратуре, а также методов формирования научно-профессиональной компетентности средствами иностранного языка.

Ключевые слова: соискатель высшего образования, магистр, нелингвистическая магистратура, иностранный язык, компетентность, научная компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность.

Zelenska O. P. Developing scientific-professional competence of the students taking the non-linguistic master's course by means of a foreign language.

One of the necessary demands to training the future masters is their command of the foreign language as the means of business communication. The master's competence of foreign language business communication is an important part of his/her professional training. The professional approach to teaching the foreign language which foresees the ability of foreign language

communication in professional, business, and scientific spheres and situations taking into consideration professional, scientific, critical and logical thinking under conditions of organizing motivational, inducing, orientation and research activity is underlined. The essence of professional, scientific, communicative, and professional foreign language communicative competences is analyzed. The range of the components constituting these competences is defined. The tasks of teaching the foreign language to the students taking the non-linguistic master's course, and the methods of forming scientific-professional competence by means of the foreign language are considered, among which are situations modelling, role and business games, creative tasks, master's papers, etc.

Key words: *student, master, non-linguistic master's course, foreign language, competence, scientific competence, professional competence, communicative competence, professional foreign language communicative competence.*

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.20>

Изворска Д. И., Топенчарова Н.

ИННОВАЦИОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИГИТАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Представлены результаты теоретического изучения научных публикаций в Республике Болгария для инновационных технологий, используемых в цифровой образовательной среде. Цель исследования – установить доступность инновационных технологий в цифровой образовательной среде посредством теоретического обзора исследований. Гипотеза нашего исследования заключается в том, что существуют такие инновационные технологии, использование которых в цифровой образовательной среде поможет улучшить качество среднего и высшего образования. Чтобы подтвердить или опровергнуть рабочую гипотезу, было написано большое количество научных работ, диссертаций, монографий и т. д. (34 источника) по специальностям “1.2 Педагогика” и “1.3 Методика обучения”, непосредственно связанных с современными образовательными технологиями и посвященных использованию ИКТ в образовании. Эмпирический исследовательский подход был использован для достижения цели исследования в среде обучения.

Ключевые слова: *инновационные технологии, цифровая образовательная среда, электронное обучение, ИКТ.*

(статью подано мовою оригіналу)

Задача сбора, обработки и обмена информации стоит на повестке дня человечества на всех этапах его развития и во всех сферах деятельности, в том числе в процессе обучения. Естественно, в связи с этим необходимо создать информационную поддержку учебного процесса – систему форм и методов, отражаемых в определенной информационной среде. Новый шаг был сделан в начале использования компьютеров для решения отдельных задач и автоматизации обработки информации.

Современная цифровая образовательная среда влияет на педагогические отношения в учебном процессе, стимулирует познавательную деятельность обучаемых и профессиональную удовлетворенность преподавателей. Это основа для внедрения современных инновационных образовательных технологий для интенсификации учебного процесса. Развитие информационных и коммуникационных технологий дало новый импульс цифровому обучению, предоставляя доступ к огромному количеству информации, хранящейся в разных частях планеты. Роль компьютера изменилась, в результате чего термин “компьютерные технологии” сузился до термина “информационные технологии”. Теперь под этим термином понимается процесс сбора, обработки, представления и использования информации электронными средствами. Электронные средства состоят из аппаратного, программного и информационного компонентов, методов и способов применения, указанных в методическом обеспечении информационно-образовательных технологий. Автоматизация учебной работы профессионального характера создает, с одной стороны, предпосылки для более глубокого познания свойств изучаемых объектов и процессов посредством математических моделей, проведения параметрических исследований и их оптимизации.

Целью статьи является установление наличия инновационных технологий в цифровой образовательной среде посредством теоретического обзора опубликованных научных материалов и исследований.

Научная гипотеза заключается в том, что существуют такие инновационные технологии, применение которых в цифровой образовательной среде будет способствовать повышению уровня обучения и проверки знаний. Чтобы подтвердить или опровергнуть рабочую гипотезу, было выполнено большое количество научных работ, диссертаций, монографий и т. д. в профессиональной области “1.2 Педагогика” и “1.3 Педагогика обучения ...” (Методика обучения), непосредственно связанных с современными образовательными технологиями и посвященных использованию ИКТ в образовании. Эмпирический исследовательский подход был использован для достижения цели исследования в среде обучения.

Современное общество характеризуется активным использованием компьютерных ресурсов в условиях функционирования глобальной информационной системы, что позволяет и обеспечивает доступ к информации без каких-либо существенных ограничений по объему и скорости перевода информации.

Появление и широкое использование мультимедийных технологий и Интернета позволяет использовать компьютерные технологии в качестве средства коммуникации, обучения и контроля знаний в цифровой среде посредством цифровой идентификации [18]. Существует также влияние компьютерных технологий на развитие профессионально идентифицированных личностей. В процессе обучения в вузе с помощью компьютерных технологий студенты учатся работать с текстами, создавать графические объекты и базы данных, использовать электронные таблицы и т. д. Они изучают новые способы сбора информации и учатся применять их в своей будущей профессиональной деятельности, расширяя свой кругозор. Использование компьютерных технологий во время занятий повышает мотивацию к обучению и стимулирует познавательный интерес учащихся, повышает эффективность самозанятости. Компьютер открывает новые возможности в области обучения, творческого развития и совершенствования студентов.

В этой статье мы будем различать процессы компьютеризации и информатизации процесса обучения.

Компьютеризация обучения – это процесс обеспечения соответствующих учебных заведений современным компьютерным оборудованием.

Информатизация обучения – это процесс, направленный на оптимальное компьютерное обеспечение обучения. Этот процесс является педагогическим процессом в том смысле, что он решает педагогические проблемы. Список этих задач, критерий оптимальности, поступающие данные и требуемые результаты определяются учебным процессом.

Компьютеризация является необходимым условием для информатизации, но этого недостаточно. Компьютер – это инструмент, использование которого должно привести к кардинальным изменениям в учебном процессе, поскольку обучение – это передача информации учащемуся, как считает академик Б. М. Глушков. Информационные технологии являются процессами обработки информации. “Информационные технологии всегда использовались, т.е. каждая педагогическая технология – информационная. Когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин “новые информационные технологии для образования”. В образовании “педагогические технологии” и “информационные технологии” в определенном смысле являются синонимами.

О новых информационных технологиях можно говорить только в том случае, если они:

– удовлетворяют основным принципам педагогической технологии (предварительный дизайн, воспроизводимость, постановка целей, целостность);

– решают проблемы, которые не были теоретически или практически решены в дидактике.

Информационное обеспечение процесса обучения должно быть комплексным, систематически описывать все его компоненты, позволять каждому из его подразделений оптимально решать дидактические задачи на основе новых информационных технологий.

Информирование учебного процесса должно быть спроектировано таким образом, чтобы при планировании своей деятельности учитель, основываясь на законах и дидактических принципах обучения, выбирал лучший вариант использования компьютера. Поэтому мы должны говорить не об отдельных способах информатизации, а о системе способов и средств, которые в своей совокупности охватывают все характеристики процесса обучения [28].

Чтобы понять роль информационных технологий в обучении, необходимо понять суть этого понятия.

Информационные технологии – это педагогическая технология, которая использует специальные методы, программные и технические средства (кино-, аудио- и видеоинструменты, компьютеры) для работы с информацией. Информационно-коммуникационные технологии в образовании представляют собой комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств для вычислительной техники в образовательном процессе, форм и методов их реализации для повышения активности специалистов учебных заведений (администрация, педагоги, специалисты), для обучения (развития, диагностики, коррекции) обучающихся.

Информатизация образования открывает перед преподавателями новые возможности для широкого внедрения в практику новых методологических разработок, направленных на внедрение инновационных идей в образовательный, образовательный и коррекционный процесс; освобождает от рутинной ручной работы; позволяет приобрести не только большое количество готовых, строго отобранных, хорошо организованных знаний, которые будут даны учащемуся, но и развить его интеллектуальные и творческие способности.

В зарубежной практике была принята следующая классификация компьютерных технологий для обучения:

– компьютерное программирование – обеспечивает обучение с использованием соответствующих компьютерных программ;

– учиться, используя независимую от компьютера работу по изучению нового материала, используя различные средства, включая компьютер;

– компьютерное обучение – использование программных инструментов для обеспечения эффективного самообучения учащихся;

– компьютерное обучение – различные формы передачи знаний студенту;

– оценка с использованием компьютера – передача знаний, с конкретной системой оценки качества обучения;

– компьютерные коммуникации – информационные технологии обучения и образовательных технологий, организованные как подсистемы.

Потому что информационные технологии тесно связаны с образовательными технологиями для решения их сути.

Образовательные технологии (технологии в сфере образования) – это совокупность научно и практически обоснованных методов и инструментов для достижения запланированных результатов в сфере образования. Применение конкретных образовательных технологий в учебном процессе определяется спецификой учебной деятельности, ее информационно-ресурсной базой и видами педагогической работы. Образовательные технологии представляют собой совокупность организационных форм, педагогических методов, средств, а также социально-психологических, материально-технических ресурсов образовательного процесса, создающих комфортную и адекватную образовательной цели образовательную среду, способствующую формированию у учащихся необходимых компетенций и достижению запланированных результатов образования. Образовательные технологии связаны с процессом постановки и реализации поставленных образовательных задач, достижение которых гарантировано за пределами мастерства преподавателя и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм.

Интерактивные технологии – это такая организация учебного процесса, которая предполагает активное и нелинейное взаимодействие всех участников, достигая этой основы лично значимого результата обучения. Наряду со специализированными технологиями такого рода принцип интерактивности прослеживается в большинстве современных образовательных технологий. Интерактивность предполагает субъективные отношения в ходе образовательного процесса и, как следствие, формирование саморазвивающейся информационно-ресурсной среды. Примеры форм обучения с использованием специализированных интерактивных технологий: лекция для обратной связи – лекция-провокация (выявление материала с запланированными ошибками), лекция-беседа, лекция-дискуссия; семинар-обсуждение – коллективно обсудить любое выражение вопроса, проблему мнений в группе.

Увеличение разнообразия образовательных технологий является необходимым условием и одновременно следствием разработки и реализации компетентностного подхода. И это подразумевает расширение спектра компетенций, которыми овладел лектор, чтобы иметь возможность выступать в качестве организатора и тренера в инновационном и информационно-виртуальном подходе к интерактивности со студентами. Только хорошей подготовки к тому времени и роли лектора недостаточно для достижения более амбициозных целей обучения, обогащенного инновационными и технически поддерживаемыми средствами.

Информационно-коммуникационные образовательные технологии – организация учебного процесса, основанная на применении специализированных программных сред и технических средств работы с информацией. Примеры учебных занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий: лекция-визуализация – презентация контента сопровождается презентацией (демонстрация учебных материалов, представленных в различных системах вывесок, в том числе иллюстративных, графических, аудио- и видеоматериалов); практическая презентация в форме презентации – представление результатов проекта или исследовательской деятельности с использованием специализированных программных сред.

С методологической точки зрения использование компьютерных инструментов в профессиональном обучении с самого начала развивается в двух взаимосвязанных направлениях.

Первое направление основано на идеях программы обучения. В его рамках автоматизированные системы обучения (далее – АОС) разрабатываются и используются в различных учебных дисциплинах. Ядром АОС являются так называемые системы авторинга, которые позволяют учителю вводить свой учебный материал в базу данных и программировать, используя специальные языки или другие средства и алгоритмы для его изучения. Типичным представителем АОС, построенным на алгоритмах программы обучения, долгое время была система PLATO, в России – семейство АОС ВУЗ. С начала 1990-х годов 20-го века в России и в странах СНГ распространялись инструменты для создания компьютерных курсов ПЭВМ типа IBM PC, зарубежные (Private Tu-tor, Link Way, Costoc), российского производства: ADONIS, УРОК и другие.

Второе направление, связанное с компьютеризацией профессионального обучения, – это компьютеризация различных отраслей человеческой деятельности (наука, технология, экономика и т. д.). Эти отдельные программные пакеты, программы, элементы и автоматизированные системы (АГУ, САПР, АСНИ, и др.) предназначены для автоматизации трудоемких расчетов, оптимизации изучаемых свойств объектов и процессов, математических моделей. Применение таких систем в профессиональной подготовке традиционно носило более массовый характер, чем использование АОС. Однако в содержательном плане нет единой дидактической платформы, систематизированной и обобщенной в научной и методической литературе.

Повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием во многом определяется достижениями в области информатики и их применением в образовательном процессе. Процесс информатизации в сфере образования проходит по двум основным направлениям:

- неуправляемая информатизация, которая осуществляется по инициативе педагогических работников и охватывает, по мнению преподавателей, наиболее важные направления деятельности и тематические области;
- управленческая информатизация, которая поддерживает материальные ресурсы в соответствии с общими принципами, имеет концепцию и программу.

В программе информатизации образования особенно важна подпрограмма по разработке и внедрению информационных технологий в образовании. Что касается преподавания и исследований, новые информационные технологии необходимы. В отличие от традиционных образовательных технологий, информационные технологии являются объектом и результатом трудовой информации, а средством труда – электронные вычислительные машины. Каждая информационная технология включает в себя две проблемы:

- решение конкретной функциональной проблемы пользователя;
- организация информационного процесса, посредством которого решается эта задача.

Можно привести ряд примеров, подтверждающих эффективность использования ИКТ на всех этапах педагогического процесса:

- на этапе представления учебной информации учащимся;
- на этапе изучения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером;
- на этапе повторения и закрепления приобретенных знаний (привычек, навыков и компетенций);
- при промежуточном и итоговом контроле и самоконтроле результатов обучения;
- на этапе корректировки самого учебного процесса и его результатов на пути совершенствования дозирования учебного материала, его классификации и систематизации.

Как уже было сказано, бурное развитие компьютерных технологий в современном мире охватывает практически все сферы современного общества, включая образование. Хорошее сотрудничество между человеком и компьютером в образовании позволяет сделать процесс обучения более эффективным. Это навязывает новые формы обучения с использованием информационных и коммуникационных технологий, таких как интерактивная лекция с использованием мультимедийных технологий обучения. По сравнению с традиционной лекцией, в которой преподаватель представляет тематическое содержание, а студенты слушают, наблюдают, запоминают или противопоставляют учебный материал, лекция, построенная по предложенной методике, имеет важное преимущество – интерактивность. Интерактивность дает студентам возможность активно участвовать в учебном процессе: задавать вопросы, получать более подробные и доступные аннотации по неясным для них разделам и фрагментам учебного материала, представленного лектором.

Мультимедийные технологии – это набор аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеческой информации одновременно несколькими органами чувств. Информация представлена в наиболее привычных для человека формах – аудиоинформация (аудио), видеоинформация, анимация (умножение). Объединение комментариев учителя с видео или анимацией значительно повышает внимание учащихся к содержанию контента и повышает интерес к новой теме. Обучение веселое и эмоциональное, оно приносит эстетическое удовлетворение студентам и повышает качество информации, представляемой лектором. Роль лектора в учебном процессе существенно изменилась. Он эффективно использует время лекции, акцентирует внимание на более сложных фрагментах учебного материала.

Идея о существенных преимуществах современных информационных и коммуникационных инструментов в учебном процессе находит применение как в высшем, так и в среднем образовании. Основные аргументы в поддержку оцифровки в образовании обычно основаны на высокой степени иллюстрирования содержания обучения, привлечения внимания учащихся с помощью звуковых дидактических приемов и практически неограниченных аудиовизуальных примеров в области учебных материалов.

Анализ научных работ в этой области показывает, что существует множество исследований в поддержку оцифровки образовательного процесса путем внедрения современных ИКТ [4; 16; 20; 21; 24; 31; 32].

Дигитализация все больше входит в образовательный процесс в форме электронного обучения, интерактивных методов обучения, электронных тестов, электронных учебников и других цифровых технологий. Дигитализация образовательного процесса увеличивает использование ИКТ в процессе приобретения новых знаний с помощью электронно-читаемых материалов, а также осуществления контроля знаний с помощью электронных тестов для автоматической оценки знаний.

Внедрение электронно-читаемых учебников, наличие множества электронных материалов в Интернете, разработка современных систем обучения и контроля знаний – это путь к оцифровке образовательного процесса. Инновационные практики, такие как “обучение на протяжении всей жизни” и “обучение детей”, оказывают значительное влияние.

Важно отметить, что понятие “электронно-читаемые учебники” нельзя отождествлять с термином “электронное обучение”. Фактически электронное обучение – это набор читаемых в электронном виде материалов (учебников) и электронных тестов для контроля знаний. Научно-технический прогресс не может быть остановлен, требования к современным ИКТ являются фактом, и их вступление в социальные отношения не может быть устранено, конечно, в условиях высокого уровня безопасности электронных материалов [17].

Некоторые исследователи приходят к выводу, что современным учителям необходимо совершенствовать свои навыки и знания в области оцифровки в образовательном процессе, поскольку большое количество учителей использует традиционные методы обучения или, другими словами, “обладают ли учителя знаниями, навыками и мотивацией для подготовки и усвоения таких уроков, основанных на отсутствии достаточно достоверных исследований и анализа” [23]. Другие доказывают, что “традиционные методы преподавания и обучения, применяемые в Болгарии, уступают, хотя и медленно, болезненно прокладывая путь к созданию расширенной учебной среды”, основанные на исследовании учащихся в диапазоне обновления от

5 до 55+ лет. Также некоторые авторы изучают внедрение информационных технологий в третьем классе в форме интерактивных методов обучения в качестве инновационного образовательного подхода [25].

По мнению других авторов, чтобы иметь возможность формировать навыки гражданина XXI века, информационного общества, экономики знаний, сам учитель должен понимать сложность своей работы, которая требует постоянно развивать в нем разнообразие “грамотности”, навыков и компетенций [6, с. 14].

Некоторые авторы даже утверждают, что “пришло время понять, что так называемые социальные сети имеют особенно большие возможности для интеграции в преподавании и виртуализации обучения” [3, с. 767], как, вероятно, приняты во внимание закрытые группы, не открытые из-за огромного количества так называемой фальшивой [фейка] (с англ. fake [feik]) – фальсифицировать) информации в виде фейк-изображений, фейк-новостей и прочего. В заключение автор приходит к выводу, что “социальные сети могут помочь учителям в развитии современной педагогики, которая ставит целью поставить отдельного учащегося в центр опыта” [3, с. 767]. Другие исследования в развитии современной педагогики, направленные на обсуждение преимуществ и недостатков социальных сетей в образовательных целях, в частности Facebook, оставляют вопрос открытым для будущих исследований [7].

Также важно обратить внимание на некоторые традиционные представления об оцифровке образования в целом, касающиеся возможности возникновения ряда проблем. Так, например, некоторые авторы обращают внимание на две серьезные проблемы: “с одной стороны, необходимость создания возможностей для максимального использования ИКТ для развития личных способностей, с другой стороны, существуют условия, при которых ИКТ заменяют установленные нормативно-правовые акты и систему ценностей личности и общества в целом, которую необходимо учитывать при реализации образовательного и воспитательного процесса и развитии интеллектуального потенциала личности” [15, с. 794].

Тем не менее большая часть исследованных работ посвящена современным цифровым методам и средствам обучения в пятой квалификационной группе, когда взрослые учащиеся приобрели физическую и умственную зрелость и взяли под контроль себя, свои решения и действия [10; 12; 13; 14; 19; 26; 27; 29; 34].

Выводы. Выводы из широкомасштабного исследования, проведенного во всех вышеупомянутых случаях, поддерживают как электронное обучение, так и более высокое восприятие в результате использования современных инструментов ИКТ на всех уровнях системы образования. Тем не менее, важно отметить, что даже в случае электронного обучения исследования проводились на уровне 50% с помощью ИКТ и 50% в часы посещаемости [29].

Существует целый ряд поддерживающих дигитализацию образовательных исследований, большинство из которых проведены признанными учеными [2; 5; 8; 9; 11; 22; 33], о преимуществах современных цифровых методов и средств обучения, конечно же, подтверждая преимущества современных ИКТ в образовании.

По данным Министерства образования и науки Болгарии, предложения по инновациям в образовании, представленные до 15 марта 2018 года, во многих проектах, представленных всеми типами школ, включают такие инновации, как повышение компьютерной грамотности, создание компьютерных залов, активное и интенсивное IT-обучение для учеников начальной и средней школы. Все это, наряду с введением электронно-читаемых учебников с первого по седьмой класс или с самого раннего детства, таких как 6 и 7 лет, является прочной основой для внедрения современных цифровых технологий в учебный процесс.

Начало дигитализации положено введением электронно-читаемых учебников первого класса. Следующим шагом должны стать электронные дневники – отличное решение для всех родителей. На более позднем этапе электронные тесты могут обеспечить достаточно надежный и эффективный контроль знаний, осуществляемый учителем.

Другими словами, учащиеся могут пройти электронные тесты через Интернет, и итоговая оценка будет автоматически переведена в электронный дневник школы. В настоящее время технология обладает ресурсами для разработки полной или частичной реализации такой современной цифровой образовательной системы.

После изучения и анализа значительной части исследований дигитализации образовательного процесса, упомянутых в библиографической ссылке, можно сделать обоснованный вывод в поддержку оцифровки образовательного процесса в каждой возрастной группе с использованием современных ИКТ в образовании.

Большая часть исследований, без сомнения, доказывает преимущества современных ИКТ в высшем образовании или, по крайней мере, после определенного возраста, в котором сформировалась система ценностей и развит интеллектуальный потенциал отдельной личности.

Использованная литература:

1. Атанасова Г., Радойска П. Съвременни тенденции в електронното обучение по английски език. *Преподаване, учене и качество във висшето образование – 2011* : осма международна конференция на МВБУ. София : МВБУ, 2011. С. 783–794.
2. Божанкова Р. Проучване на дигиталната компетентност на студенти – филолози. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*. 2014. № 4. С. 46–57.
3. Вацов С. Използване на социалните мрежи в образователния процес. *Преподаване, учене и качество във висшето образование – 2011* : осма международна конференция на МВБУ. София : МВБУ, 2011. С. 765–769.
4. Владимиров М. Т. Анализ и оценка на системите за електронно обучение. *Научни трудове на Русенски университет*. Русе : РУ «Ангел Кънчев», 2008. Т. 47. С. 99–103.

5. Георгиева В. Използване на ИКТ при изучаване на литературно произведение и неговата филмова адаптация в средното училище. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*. 2013. № 2. С. 14–30.
6. Гюрова В. Образованието, учениците и учителите на 21 век. *Годишник на Софийски университет*. София : Софийски университет, 2017. Т. 110. С. 5–37.
7. Данов Д. Новите технологии и обучението чрез Интернет като алтернатива на традиционните учебни методи. София : Софийски университет «Климент Охридски», 2011. 180 с.
8. Изворска Д., Николов И. Обучение по информационна сигурност чрез симулация на компютърни атаки от тип «отказ на обслужване» във виртуални насложени мрежи. *Развитие на висшите училища в контекста на европейските изисквания за качество на образователните услуги* : четиринадесета международна научна конференция. София : МВБУ, 2017. С. 530–541.
9. Йовкова Б. Педагогически модел за електронно дистанционно обучение на педагози. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*. 2016. № 2. С. 11–19.
10. Йотовска К. Модел на университетски курс за подготовка на учители по биология във виртуална учебна среда. София : СУ «Климент Охридски», 2016. 55 с.
11. Йотовска К., Асенова А. Електронните учебници в системата на училищното образование в България – реалности и перспективи. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*. 2014. № 4. С. 33–45.
12. Кременска А. Модел на уеббазирано обучение по чужд език. София : СУ «Климент Охридски», 2011. 36 с.
13. Маркова А. Иновационни подходи на обучение на студентите-педагози по методика на обучението по техника и технологии. София : СУ «Климент Охридски», 2011. 40 с.
14. Мерджанов И. Дидактико-методически аспекти на разработването и приложението на Интернет – базирана учебна среда за обучение по специализиран (немски) език на студенти по медицина. София : СУ «Климент Охридски», 2012. 52 с.
15. Милков Ч. Информационните и комуникационни технологии и информационната среда – фактори за развитие на интелектуалния потенциал на студентите. *Преподаване, учене и качество във висшето образование – 2011* : осма международна конференция на МВБУ. София : МВБУ, 2011. С. 793–798.
16. Николов И. Изследване и анализ на възможностите за предоставяне на SaaS облачни услуги за текстообработка в WYSIWYG режим. *Международна научна конференция на МГУ*. София : МГУ, 2014. Т. 57. С. 36–39.
17. Николов И. Изследване влиянието на SEO оптимизацията върху сигурността на Интернет сайтовете. *Научна конференция TechCo-2017 на Технически колеж*. Ловеч, 2017. С. 53–57.
18. Николов И. Цифрова идентификация в системите за електронно обучение. *Научна конференция TechCo-2018 на Технически колеж*. Ловеч, 2018. С. 85–89.
19. Николова Е., Василева С. Приложение на информационните технологии в обучението по агрономически дисциплини. *Научни трудове на Русенски университет*. Русе : РУ «Ангел Кънчев», 2008. Т. 47. С. 130–135.
20. Павлова И. Информационните технологии в образователния процес: еволюция към ново качество на образованието. *Образованието в информационното общество* : национална конференция. Пловдив, 2006. С. 47–54.
21. Пастармаджиев В. Приложение на информационните и комуникационни технологии в обучението по музика в общообразователното училище и оценка на резултатите от използването им. *Юбилейна научна конференция с международно участие*. Бургас : БСУ, 2016. С. 377–384.
22. Пейчева Р. Учебният опит в използването на технологичния детерминизъм в парадигмата на «дигиталните по рождение». *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*. 2016. № 1. С. 3–28.
23. Симеонов Т. Виртуална педагогическа реторика и обучение в онлайн среда. София : СУ «Климент Охридски», 2017. 200 с.
24. Старибратов И., Ангелова Е. Методически подходи за обучение чрез използване на електронни учебни ресурси. *Образованието в информационното общество* : национална конференция. Пловдив : ПУ «Паисий Хилендарски», 2011. С. 150–162.
25. Стоянова Л. Интерактивно обучение по математика в началния етап на образование чрез използване на информационни. Благоевград : ЮЗУ, 2013. 51 с.
26. Страхилова К., Кирилов Р. Роля на информационните технологии за развитие на университетското образование. *Преподаване, учене и качество във висшето образование – 2011* : осма международна конференция на МВБУ. София : МВБУ, 2011. С. 760–766.
27. Съев С. Web базираните технологии – средство за оптимизиране на обучението. София : СУ «Климент Охридски», 2016. 200 с.
28. Тананыхина Ю. А. Информационно-комуникационни технологии в образованието. *Фестивал педагогически идеи «Открит урок»*. URL: <http://festival.1september.ru/articles/521935/>.
29. Тодоров П. Внедряване на интегриран модел за електронно обучение по английски език за икономисти. София : СУ «Климент Охридски», 2016. 215 с.
30. Топенчарова Н. Ролята на учителя в дигитална образователна среда. *Образование, наука, икономика и технологии* : международна научна конференция. Бургас : Университет «Проф. Асен Златаров», 2018. С. 28–37.
31. Тричков К., Тричкова Е., Ценов М. WEB базирана информационна система за E-Learning. *Управление и устойчиво развитие*. София, 2010. № 3–4. С. 365–369.
32. Христов Г., Захариев П. Архитектура на виртуална лаборатория за обучение в областта на телекомуникационните мрежи. *Пета национална конференция по електронно обучение във висшите училища*. Русе : РУ «Ангел Кънчев», 2014. С. 127–133.
33. Христова Н. За една негативна фармакология на новите медии в съвременното литературно образование. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*. 2014. № 2. С. 202–214.
34. Izvorska D. About some contemporary educational technologies employed in the process of academic learning. *KNOWLEDGE – International Journal*. Vrnjacka Banja, 2018. Vol. 22.1. P. 37–42.

References:

1. Izvorska, D. 2018. About some contemporary educational technologies employed in the process of academic learning. *KNOWLEDGE – International Journal*, Vol. 22.1, Vrnjacka Banja [in Bulgarian].
2. Atanasova, G., & Radoyska, P. 2011. Modern tendencies in e-learning in English. 8th International Conference of IBBS. Sofia: MBBS. [in Bulgarian].

3. Bozhankova, R. 2014. Study of the digital competence of students – philologists. Journal of Sofia University for Educational Research. [in Bulgarian].
4. Vatsov, S. 2011. Using social networks in the education process. 8th International Conference of IBBS. Sofia: MBBS. [in Bulgarian].
5. Vladimirov, M. T. 2008. Analysis and evaluation of e-learning systems. Scientific papers at the University of Rouse. 47, Ruse: "Angel Kanchev" University of Rouse. [in Bulgarian].
6. Georgieva, V. 2013. Use of ICT in the study of a literary work and its film adaptation in the secondary school. . Journal of Sofia University for Educational Research. [in Bulgarian]
7. Gyurova, V. 2017. Education, Students and Teachers of the 21st Century. Yearbook of Sofia University. Sofia: Sofia University "Kliment Ohridski" . [in Bulgarian].
8. Danov, D. 2011. New technologies and learning through the Internet as an alternative to traditional learning methods. Yearbook of Sofia University. Sofia: Sofia University "Kliment Ohridski" . [in Bulgarian].
9. Izvorska, D., & Nikolov, I. 2017. Information security training through simulated computer-based denial of service attacks in virtual overlaid networks. Fourteenth International Scientific Conference. Sofia: MBBS. [in Bulgarian].
10. Yovkova, B. 2016. Pedagogical model for electronic distance education of pedagogues. Journal of Sofia University for Educational Research. [in Bulgarian]
11. Yotovska, K. 2016. Model of a university course for the training of biology teachers in a virtual learning environment. Sofia: Sofia University "Kliment Ohridski" . [in Bulgarian].
12. Yotovska, K., & Asenova, A. 2014. Web-based language learning model. Sofia: Sofia University "Kliment Ohridski" . [in Bulgarian].
13. Kremenska, A. 2011. Model na uebbazirano obuchenie po chuzhd ezik. Sofia: SU „Kliment Ohridski“ [in Bulgarian].
14. Markova, A. 2011. Innovative approaches to training of the students-pedagogues on the methodology of the training in technology and technologies. Sofia: Sofia University "Kliment Ohridski" . [in Bulgarian].
15. Merdzhanov, I. 2012. Didaktiko-metodicheski aspekti na razrabotvaneto i prilozhenieto na Internet - bazirana uchebna sreda za obuchenie po spetsializiran (nemski) ezik na studenti po meditsina. Sofia: SU „Kliment Ohridski“ [in Bulgarian]
16. Milkov, Ch. 2011. Information and communication technologies and the information environment - factors for development of the intellectual potential of the students. 8th International Conference of IBBS, Sofia: IBBS. [in Bulgarian].
17. Nikolov, I. 2014. Research and analysis of the possibilities of providing SaaS cloud word processing services in WYSIWYG mode. International Scientific Conference of UGD. Sofia: MGU. [in Bulgarian].
18. Nikolov, I. 2017. Exploring the impact of SEO optimization on the security of Internet sites. Scientific Conference TechCo-2017 of the Technical College - Lovech. [in Bulgarian].
19. Nikolov, I. 2018. Digital identification in e-learning systems. Scientific Conference TechCo-2018 of the Technical College - Lovech. [in Bulgarian].
20. Nikolova, E., & Vasileva, S. 2008. Application of information technologies in the study of agronomic disciplines. Scientific papers at the University of Rouse, Sofia: Angel Kanchev University of Rouse. [in Bulgarian].
21. Pavlova, I. 2006. Information technologies in the educational process: evolution towards a new quality of education. National Conference "Education in the Information Society". Plovdiv [in Bulgarian].
22. Pastarmadzhiev, V. 2016. Application of information and communication technologies in the music education in the mainstream school and evaluation of the results of their use. Jubilee scientific conference with international participation, Bourgas: BFU. [in Bulgarian]
23. Peycheva, R. Ya. 2016. The learning experience in the use of technological determinism in the paradigm of "digital by birth". Magazine of Sofia University for Educational Research. [in Bulgarian]
24. Simeonov, T. 2017. Virtual pedagogical rhetoric and online learning. Sofia: Sofia University "Kliment Ohridski"..
25. Staribratov, I. A. 2011. Methodological approaches to learning through the use of electronic learning resources. National Conference "Education in the Information Society". Plovdiv: University of Plovdiv "Paisii Hilendarski". [in Bulgarian]
26. Stoyanova, L. 2013. Interactive training in mathematics in the initial stage of education through the use of information. Blagoevgrad: SWU. [in Bulgarian]
27. Strahilova, K., & Kirilov, R. 2011. Role of Information Technologies for the Development of University Education. 8th International Conference of the IBBS (pages 760-766). Sofia: MBBS. [in Bulgarian]
28. Saev, S. 2016. Web based technologies - a tool for optimizing learning. Sofia: Sofia University "Kliment Ohridski". [in Bulgarian]
29. Tananyhina Yu.A. 2009. Information and communication technologies in education, otkrynokurok.rf [in Russian].
30. Todorov, P. 2016. Implementation of an integrated e-learning model for English for economists. Sofia: Sofia University "Kliment Ohridski" . [in Bulgarian].
31. Topencharova , N. 2018. The Role of the Teacher in a Digital Educational Environment, International Scientific Conference "Education, Science, Economics and Technology", "Prof. Asen Zlatarov ", Burgas. [in Bulgarian].
32. Trichkov, K., Trichkova, E., & Tsenov., M. 2010. WEB-based Information System for E-Learning. Governance and Sustainable Development. Sofia. [in Bulgarian].
33. Hristov, G., & Zahariev, P. 2014. Virtualization laboratory architecture for training in telecommunication networks. Fifth National Conference on E-Learning in Higher Education Institutions. Rouse: Angel Kanchev University of Rouse. [in Bulgarian].
34. Hristova, N. 2014. For a negative pharmacology of new media in contemporary literary education. Magazine of Sofia University for Educational Research. [in Bulgarian].

Изворська Д. І., Топенчарова Н. Інноваційні інформаційно-комунікативні технології в дигітальному освітньому середовищі.

У статті представлені результати теоретичного вивчення наукових публікацій у Республіці Болгарія для інноваційних технологій, які використовуються в освітньому середовищі. Мета дослідження – з'ясувати доступність інноваційних технологій у дигітальному освітньому середовищі шляхом теоретичного огляду досліджень. Гіпотеза нашого дослідження полягає у тому, що існують такі інноваційні технології, використання яких у дигітальному освітньому середовищі допоможе покращити якість середньої та вищої освіти. Щоб підтвердити чи спростувати роботу гіпотезу, була написана велика кількість наукових робіт, дисертацій, монографій тощо (34 джерела) за

спеціальностями «1.2 Педагогіка» та «1.3 Педагогіка навчання» (методика навчання), які безпосередньо пов'язані із сучасними освітніми технологіями і присвячені використанню ІКТ в освіті. Емпіричний дослідницький підхід було використано для досягнення мети дослідження навчального середовища.

Ключові слова: інноваційні технології, дигітальне освітнє середовище, електронне навчання, ІКТ.

Izvorska D. I., Topencharova N. Innovative information and communication technologies in digital educational environment.

The task of collecting, processing and exchanging information has stood on the agenda of humanity throughout all stages of its development and in all spheres of activity, involving the process of learning as well. Modern education environment is underscored by digital technology and equipment which in turn impact pedagogical relations within the learning process, stimulate the cognitive activity of trainees and the professional satisfaction of teachers.

Evidently it functions as the basis for introducing innovative educational technologies, the final goal being learning process intensification. The development of information and communication technologies has given a new impetus to digital training, thus providing access to a vast amount of information stored in different parts of the planet. From professional point of view technology aided learning generates prerequisites leading to in-depth acquisition of the properties of studied objects and processes through employment of mathematical models and implementation of parametric investigations plus their optimization. Special emphasis in the paper is put on distinguishing the terms "computerization of learning", "learning informatization", "information technology of education", "interactive technologies", "information and communication education technologies" and "multimedia technologies". Similarly, the paper presents the results of a theoretical study of scientific publications in the Republic of Bulgaria for innovative technologies used in the digital educational environment. The purpose of this study is to establish the availability of innovative technologies in digital educational environment through theoretical review of the research done. Accordingly, the scientific conjecture of our research maintains that there are such innovative technologies, the use of which in the digital educational environment promote the improvement of quality in secondary and higher education. For the purpose of verifying or refuting working hypothesis, a large number of scientific works, theses, monographs have been studied. (34 sources) all of which pertaining to the specialties "1.2 Pedagogy" and "1.3 Pedagogy of Training in ..." (principal teaching methods) directly related to modern educational technologies involving ICT in education. An empirical research approach was used to achieve the goal of this study.

Key words: innovative technologies, digital educational environment, e-learning, ICT.

УДК 37.036

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.21>

Ігнат'єва О. Л.

ВИКОРИСТАННЯ ВІЛЬНОГО ЧАСУ ЯК ОДНА З УМОВ ЕФЕКТИВНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена аналізу використання вільного часу студентів як важливої складової естетичного виховання. У наш час відбувається гальмування різнобічного розвитку особистості, створення "одномірної людини", завчасно "затиснутої в професійні рамки". Саме тому проблема естетичного виховання особистості студента сільськогосподарського вищого навчального закладу не менш важлива, ніж підготовка конкурентоздатного фахівця. У статті автор акцентує на особливостях використання вільного часу студентів у процесі дозвільної діяльності у вищих сільськогосподарських навчальних закладах.

Ключові слова: дозвільна діяльність, духовне наповнення дозвілля, естетична культура, особа, вільний час.

Прискорення соціально-економічного розвитку суспільства, інтенсифікація виробництва, демократизація й ускладнення громадських стосунків, складний і усеосяжний процес перебудови актуалізують проблему забезпечення безперервності виховного впливу, диктують необхідність використання виховного потенціалу всіх сфер життєдіяльності особи, включаючи сферу вільного часу. У принципі проблема розумного використання вільного часу не нова. Особливість і новизна її полягає в необхідності повністю перебудувати форми громадської організації дозвілля, які склалися, зробити їх предметом постійного занепокоєння не лише клубних закладів, а й кожного колективу, кожного регіону держави, кожного громадського інституту, які вирішують соціальні і виховні проблеми. У цій соціально-культурній ситуації підвищується роль культурно-освітньої роботи як педагогіки вільного часу.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження приділяють значну увагу питанням, які пов'язані з естетичним вихованням студентської молоді, зокрема сільськогосподарських вищих навчальних закладів. Аналіз науково-методичних джерел довів, що проблемі виховання студентів у різноманітних вищих навчальних закладах присвячено багато наукових праць. Загальні питання теорії і практики виховної роботи висвіт-

лено в працях А. Алексюка, В. Білоусової, С. Гончаренка, Н. Ничкало, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

З огляду на аналіз наукової літератури можна зробити висновки, що нашими вітчизняними вченими ґрунтовно розроблені питання стосовно компонентів естетичного виховання особистості. Проблему естетичної зацікавленості у своїх працях аналізують П. Буцаєв, Н. Зубачевська, Є. Квятковський, естетичного смаку – Л. Литвиненко, Н. Роціна, естетичних поглядів та оцінок – Л. Баженова, В. Бутенко, Л. Коваль, естетичного ідеалу – В. Кратікова, М. Каган, О. Лармін, естетичних потреб – М. Верб, В. Волинкін, Ж. Кондратьєва, В. Скатерщиков.

Наш аналіз вітчизняної педагогічної спадщини (праці О. Бурова, М. Грушевського, М. Драгоманова, О. Духновича, Є. Квятковського, М. Киященко, М. Лейзерова, Т. Лубенця, А. Макаренка, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського та ін.) підтвердив зростання інтересу науковців до проблем естетичного виховання студентів ВНЗ. Це відкриває значні перспективи для теоретичного осмислення спрямувань формування естетичної культури молоді в нових соціокультурних умовах. Особливий інтерес викликають праці, в яких висвітлюються аспекти естетичного виховання студентів у сільськогосподарських вищих навчальних закладах. Серед науковців, які займаються саме цією проблемою, необхідно виокремити напрацювання С. Амеліної, С. Білана, В. Бондаренко, Л. Герасимова, О. Воцевської, А. Галєєвої, М. Левочки, В. Лозовецької, Н. Неруха, О. Теплої.

Мета статті – вивчення особливостей ефективного використання вільного часу для ефективного естетичного виховання студентів вищих сільськогосподарських навчальних закладів.

Студентська молодь, яка має бути інтелектуальною і морально-естетичною елітою нашого суспільства, потребує уваги до рівня розвитку своєї естетичної культури, естетичної вихованості. На наш погляд, насамперед це стосується студентів сільськогосподарських вищих навчальних закладів. У наш час змінюються особливості естетичного виховання і виходять за межі предметів естетичного циклу. Нині розглядаються нові явища сучасного естетичного виховання: краса як категорія економіки є засобом технічного прогресу, вона використовується для збереження природного та культурного середовища, наше повсякдення насичується естетичними атрибутами. Всі сфери життєдіяльності сучасної людини мають елементи естетичної творчої діяльності. Саме це є результатом естетичного розвитку особистості.

Зміст дозвілля завжди розкривається в конкретних видах діяльності. Деякі дослідження налічують у сьогоdnішньому дозвіллі до 400 таких видів і форм. Це дозвільне заняття може бути активним і пасивним, фізичним і розумовим, колективним і індивідуальним. Воно може проходити вдома або в громадських місцях, самостійно або під керівництвом фахівців, але щоразу має забезпечувати рекреацію, знижувати фізичне, психічне і емоційне навантаження і водночас стимулювати подальший розвиток особистості. Виховний потенціал дозвільної діяльності проявляється, коли вона не заповнюється чимось випадковим, а в ній можна спостерігати мету, бажання і прагнення. Коли людина задовольняє одну потребу, це породжує іншу, нову, саме тому зміни у сфері дозвілля мають бути спрямовані на перехід від простих до складніших форм потреб: від фізичних до духовних, від індивідуальних до громадських, від пасивності до активної діяльності.

Структура дозвілля, яка відповідає прогресивному ускладненню і розвитку потреб особи, представляється низкою рівнів діяльності, які відрізняються культурною значущістю. Усі сфери життєдіяльності людини інформаційно і емоційно наповнені. При цьому емоційні стани можуть бути найрізноманітнішими: радість, смуток, сором, гнів, переляк, байдужість, презирство і т. д. Інша картина спостерігається у сфері дозвілля. Тут різко зменшується або повністю зникає інформація, породжена непорушними видами заняття. Виникає вакуум, який людині доводиться заповнювати самій, інакше їй погрожує інформаційний голод. Поряд із цим виникає голод емоційний. Прагнення вийти з цього психологічного стану спонукає людину до пошуку різноманітних вражень. Але не вражень взагалі, а з позитивним емоційним забарвленням, вражень, в яких переживання домінує над пізнанням, тобто до розваг.

“Традиційно розвагами називають такі види дозвільної діяльності, які створюють умови для веселощів, приємного проведення часу, відвернення від повсякденних обов’язкових справ, надають задоволення” [1, с. 63]. На цьому рівні дозвілля вже стає якоюсь мірою цілеспрямованою, організованою і активною діяльністю. Розвагами можна вважати також прогулянки, гру, участь у колективних екскурсіях або подорожах, відвідування концертів, дискотек, кінотеатрів, виставок, музеїв, колекціонування і так далі. Діяльність на рівні розваг відповідає соціально-психологічним потребам особи і краще за все проходить у невеликих, неформальних колективах, групах вільного спілкування, сім’ї.

У вихованні естетичної культури студентів, насамперед студентів сільськогосподарських вищих навчальних закладів, є свої особливості. Сучасний студентський колектив – це об’єднання різної за характером, досвідом, загальним культурним рівнем, звичками молоді. В ньому є і виключно міські жителі, і мешканці віддалених сіл. Ми не можемо не враховувати різницю в отриманому до вступу до ВНЗ естетичному вихованні. На нього вплинули і шкільні колективи, в яких навчалися майбутні студенти, і родинне коло, в якому минуло їх дитинство. Сільська молодь, яка здебільшого становить студентський контингент сільськогосподарського вищого навчального закладу, потребує особливої уваги до естетичного виховання саме в дозвільній сфері.

Для людей, які знаходяться на рівні розважального дозвілля, важливу роль відіграє видовище в найрізноманітніших формах. Ігнорувати потребу у видовищах – значить, обіднити дозвілля людей. Дієвість

видовищ істотно визначається характером викликаних емоційних переживань. Видовище адресоване не одній людині, воно не для окремого глядача, а для групи глядачів, усієї публіки. Людське суспільство в цьому разі – могутній резонатор, який посилює індивідуальні естетичні переживання і викликає колективну емоцію. Розвиток і ускладнення дозвілля завжди йде паралельно з розширенням духовних запитів і потреб особи, збагаченням мотивів її діяльності. Духовне наповнення дозвілля органічно пов'язане з можливістю людини володіти засобами його раціональної організації.

На думку Г. Сковороди й інших вітчизняних мислителів, духовну людину створює шлях добра: тільки через пізнання, усвідомлення і розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення у світі [2, с. 148]. Духовність – це специфічна людська якість, що формується в процесі сприйняття і розуміння певних громадських норм і цінностей. А разом усі вони становлять духовний світ людини і цим забезпечують її соціально-психологічне здоров'я, культурні, естетичні і духовні потреби.

Як вважають деякі сучасні дослідники, зокрема Ж. Юзвак, кажучи про духовні потреби, ми маємо на увазі “прагнення індивіда до засвоєння загальнолюдських і індивідуальних цінностей і їх створення в процесі духовних різновидів діяльності. До індивідуальних цінностей належать інтереси, погляди, ідеали, потреби особи, які є результатом усвідомлення навколишнього світу і свого власного місця в ньому. Загальнолюдські цінності включають людяність, добро, красу, справедливість, знання” [3, с. 149]. Саме дозвільний час є значною частиною вільного часу, яка значною мірою виконує відновні функції. Причому специфіка цього процесу полягає у вільному виборі варіанту як способу відновлення сил. Сюди належать, як вважають дослідники, такі елементи:

- 1) культурна потреба індивідуального характеру (газети, журнали, книги, радіо-, телепередачі);
- 2) культурне споживання публічно-видовищного характеру (кіно, театри, концерти, виставки і тому подібне);
- 3) фізичні заняття (зарядка, купання, спортивні секції, туризм та ін.);
- 4) товариське спілкування (зустрічі вдома, в кафе, ресторанах, на вулиці, в клубах);
- 5) розваги, зумовлені бажанням абстрагуватися від серйозних справ, дати розрядку розумовій і фізичній напрузі, створити гарний настрій, весело провести час;
- 6) пасивний відпочинок – байдикування, справи, не викликані прямою необхідністю відновлення сил, хоча в певних межах вони і виконують цю роль (наприклад, прогулянки без чіткої мети);
- 7) витрати часу, які можна зарахувати до антикультури (зловживання алкоголем і його наслідки, безцільне проведення часу, вільне від чіткої мети, бажань, потреб, антигромадські вчинки і так далі).

Вивчаючи й аналізуючи процес виховання дозвільної культури і вільного часу молоді, не можна не зазначити, що домінантою цього процесу є діяльність закладів культурно-дозвільної сфери. Значні зміни в суспільстві (економічні, соціальні, політичні, науково-технічний прогрес, інформаційний простір, свобода діяльності) потребують пошуку нових форм і методів діяльності цих закладів. “Немає потреби переконувати, що поняття “клуб” стало асоціюватися з місцем нудним і нецікавим, якимось уособленням бюрократизму у сфері вільного часу. Це результат збіднення його суті, відколи він став деталлю ідеологічної машини тоталітарного режиму. Клуб нового типу – якісне інше громадське формування, вільне від політичних напруг, заорганізованості, формалізму, жорсткої регламентації внутрішнього життя. Цей заклад має сприяти задоволенню зростаючого інтересу до своєї історії, культурно-мистецьких витоків, побутових традицій, обрядовості” [4, с. 4].

Прогнозуючи формування художньо-естетичної культури особи, слід зазначити, що однією з істотних особливостей удосконалення видів художньо-естетичної культури (окрім читання) є те, що воно (удосконалення) не може бути забезпеченим достатньою мірою якимось одним типом закладу (клубом, філармонією, театром, виставковим комплексом і т. д.). Кожен із них у роботі з відвідувачами дублює або доповнює один одного жанрами, видами, формами і методами організації культурної діяльності: вечір, концерт, представлення, зустрічі і т. д. Контакт із студентом кожного з цих закладів окремо, як приклад, не має системи. Аналіз практичної роботи закладів культурно-дозвільної сфери дає змогу стверджувати, що функції головної ланки з формування художньо-естетичних потреб і виховання дозвільної культури можуть і мають узяти на себе саме заклади клубного типу: палац культури, студентський клуб, культурний комплекс, культурно-дозвільний центр, клубні творчі об'єднання. В цьому випадку їх діяльність буде аналогічною бібліотеці, яка разом із закладами книговидавництва, книготоргівлі, союзами письменників і журналістів є головною в ланцюжку організації читання.

Нас цікавить використання студентами сільськогосподарських вищих навчальних закладів вільного часу. Ми знаємо, що саме в них вільного часу буває вдосталь. Саме тому дуже важливо викладачам і працівникам студентських клубів націлити молодь на корисне його використання. Не варто забувати про те, що коли студенти закінчать навчання, вони повернуться до сіл Сумської та інших областей. І саме вони будуть нести в місця свого проживання нові віяння культури, нові віяння сьогодення. Те, як вони навчатися проводити свій вільний час, чи досягнуть якихось успіхів у своєму естетичному вихованні, відіб'ється на рівні духовного життя їх самих і їхнього сільського оточення.

Діяльність особи у галузі мистецтва або культурно-дозвільної практики має багато складнощів і проблем, зумовлених як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Нині головна вада в розвитку естетичних потреб людей – відсутність в Україні державної цілеспрямованої програми, спрямованої на їх систематич-

ний розвиток і удосконалення. “На заході, скажемо в Англії, в усіх школах (державних) введено обов’язкове прослуховування і аналіз пісень ансамблю “Beatles” і інших значних рокових артистів. Дітям і молоді намагаються прищепити уміння критично оцінювати музичний матеріал” [5]. Безумовно, в нашій державі є деякі документи, спрямовані на музичне виховання людей і підвищення їх культурного рівня. Усе це здійснюють як державні, так і комерційні установи (шоу-бізнес). Але результати їх роботи поки що малопомітні.

На нашу думку, подальший розвиток закладів культурно-дозвільної сфери може йти кількома шляхами, пов’язаними з економічними і соціальними проблемами як держави загалом, так і конкретного регіону. Один із таких шляхів – розвиток культури і культурної діяльності населення за умови скорочення бюджетного фінансування. Порівняємо дані бюджетного фінансування закладів культурно-дозвільної сфери Сумської області за 2008 і 2017 роки. В 2008 році контрольна цифра бюджетного фінансування на діяльність цих закладів становила 6,5 млн грн., у 2017 р. – 4,9 млн грн [6, с. 29]. Зрозуміло, при такому скороченні фінансування неможливо вести мову про вдосконалення розвитку закладів культури. Нині цих засобів ледь-ледь вистачає на заробітну плату культпрацівникам. Таким чином, на перший план дедалі більше виходить дотація цих закладів із місцевих бюджетів. Ми вважаємо, що незважаючи на пряму залежність розвитку культури і культурної діяльності населення від державної політики, закони держави дозволять територіям, органам розвитку сфер послуг і виробництва товарів народного споживання розглядати культурну політику і культурну діяльність населення області, району, міста, села як головний шлях інтенсифікації галузі “культура” з формування і виховання художньо-естетичних і культурних потреб особи.

За умови нестабільності економічної ситуації в державі господарства і сільськогосподарські підприємства не відразу стануть рентабельними. Деякі з них можуть взагалі припинити існування. Інші перейдуть до різних форм власності. З цих причин не усі з них зможуть давати кошти від прибутку на розвиток соціально-культурної сфери свого регіону, навіть незважаючи на значне скорочення закладів цієї сфери. Якщо в 2008 році в Сумській області налічувалося 1674 заклади культури, то в 2017 році їх було тільки 1236 [7, с. 32]. Крім того, нестабільність економіки не могла не вплинути на фінансове положення населення, рівень його достатку і витрат, а, отже, його культурні потреби задовольняються неповною мірою.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що в процесі дозвільної діяльності студенти збагачуються різними якостями особи. Заняття в дозвільних закладах (самодіяльних театрах, музичних і художніх студіях, клубах самодіяльної пісні і так далі), відвідування виставок, музеїв, театрів, концертів сприяє розвитку в них естетичного смаку, а, отже, і вихованню естетичної культури. Також потрібна наявність державної цілеспрямованої програми, спрямованої на систематичний розвиток і удосконалення розвитку естетичних потреб людей. А це, своєю чергою, послужить важливою складовою частиною розвитку естетичної культури.

Використана література:

1. Воловик А., Воловик В. Педагогика досуга. Харьков, 1998. 240 с.
2. Сковорода Г. Собрание сочинений. В 2 т. Киев, 1973. Т. 1. 532 с.
3. Юзвак Ж. Духовность как психологический феномен: структура и факторы развития. *Философская мысль*. 1999. № 5. С. 139–150.
4. Орловский А., Богданович С. Клуб и его статус. Круглый стол. *Украинская культура*. 1992. №№ 8-9. С. 3–8.
5. Цимбалюк Н. М. В пространстве свободного времени. *Украинская культура*. 1993. № 7. С. 16–17.
6. Лимитная справка Министерства финансов Главному управлению финансов Сумской облгосадминистрации. Сумы, 2013. 29 с.
7. Основные показатели деятельности культурно-просветительных заведений Сумской области. Сумы, 2018. 34 с.

References:

1. Volovik A., Volovik V. *Pedagogika dosuga*. Kharkov, 1998. 240 s.
2. Skovoroda G. *Sobraniye sochineniy*. V 2 t. Kyev, 1973. T. 1. 532 s.
3. YUzvak ZH. *Dukhovnost' kak psikhologicheskii fenomen: struktura i faktory razvitiya*. *Filosofskaya mysl'*. 1999. № 5. S. 139–150.
4. Orlovskiy A., Bogdanovich S. *Klub i yego status. Kruglyy stol*. *Ukrainskaya kul'tura*. 1992. №№ 8-9. S. 3–8.
5. Tsimbalyuk N. M. *V prostranstve svobodnogo vremeni*. *Ukrainskaya kul'tura*. 1993. № 7. S. 16–17.
6. *Limitnaya spravka Ministerstva finansov Glavnomu upravleniyu finansov Sumskoy oblgosadministratsii*. Sumy, 2013. 29 s.
7. *Osnovnyye pokazateli deyatel'nosti kul'turno-prosvetitelnykh zavedeniy Sumskoy oblasti*. Sumy, 2018. 34 s.

Игнатъева О. Л. Использование свободного времени как одно из условий эффективного эстетического воспитания студентов в сельскохозяйственных высших учебных заведениях.

Настоящая статья посвящена анализу использования свободного времени студентов как важной составляющей эстетического воспитания. В наше время происходит торможение разностороннего развития личности, создание “одномерного человека”, заблаговременно “зажатого в профессиональные рамки”. Именно поэтому проблема эстетического воспитания личности студента сельскохозяйственного высшего учебного заведения не менее важна, чем подготовка конкурентоспособного специалиста. В статье автор акцентирует внимание на особенностях использования свободного времени студентов в процессе досуговой деятельности в высших сельскохозяйственных учебных заведениях.

Ключевые слова: досуговая деятельность, духовная наполненность досуга, эстетическая культура, личность, свободное время.

Ihnatieva O. L. Use of leisure time as one of the conditions for effective aesthetic education of students in agricultural higher educational establishments.

The article highlights the analysis of the use of leisure-time activities as one of the main components of aesthetic education of students in agricultural higher educational establishments. In our time, a slowdown can be observed in the many-sided development of a personality, the creation of a "one-dimensional personality", "squeezed into a professional framework" in advance. For that reason the problem of aesthetic education of a student of an agricultural higher educational establishment is as important as training of a competitive specialist. In the article, the author focuses on the peculiarities of the use of students' spare time in the process of leisure-time activities in higher agricultural higher educational establishments.

Key words: leisure-time activities, spiritual fullness of leisure, aesthetic culture, personality, spare time.

УДК 378.091.212:005.963]:37.013.77

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.22>

Кайдалова Л. Г., Альохіна Н. В., Шварн Н. В.

УДОСКОНАЛЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У роботі висвітлено результати теоретичного аналізу змісту конфліктологічної компетентності, її структурних компонентів і функцій. Проаналізовано причини виникнення конфліктних ситуацій в освітньому процесі та наведено узагальнений алгоритм діяльності викладача з вирішення конфліктів. Розкрито значення конфліктологічної компетентності у професійній діяльності викладача вищої школи. Охарактеризовано рівні сформованості конфліктологічної компетентності викладачів – високий, середній і низький, та висвітлено їх головні критерії: рівень психолого-педагогічних знань про конфлікти і шляхи їх вирішення, володіння стратегіями вирішення конфліктних ситуацій і обґрунтованість їхнього вибору, рефлексія власної конфліктологічної компетентності та мотивація до її вдосконалення, вміння керувати власними емоційними станами. Наведено результати опитування викладачів щодо необхідності розвитку конфліктологічних вмінь та навичок. Висвітлено принципи, засоби та методи вдосконалення конфліктологічної компетентності викладачів на циклах підвищення кваліфікації.

Ключові слова: компетентність, конфлікт, конфліктологічна компетентність, педагогічний конфлікт, викладач, вирішення конфліктів, вища школа, підвищення кваліфікації.

Нині склалася ситуація, коли конфліктна проблематика актуалізована як у реаліях суспільного життя, так і у свідомості суспільства. Не є винятком і заклади вищої освіти. Так, за даними дослідження І. Міллера [8], майже 2/3 опитаних представників адміністрації ЗВО, викладачів, студентів вважають, що конфлікти в освітньому процесі є природними та неминучими. Об'єктивні причини виникнення конфліктів у закладах вищої освіти пов'язані, насамперед, із конфліктогенною природою самого освітнього процесу, рушійними силами якого є протиріччя, і це спричиняє неминучі конфлікти. До того ж викладач в умовах конфлікту може виступати або як суб'єкт, тобто безпосередній учасник конфлікту, або як посередник чи примиритель конфліктуючих сторін. Тому вміння управляти конфліктами, вирішувати їх конструктивно є необхідною умовою педагогічної діяльності та важливою складовою частиною професіоналізму викладача вищої школи.

Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі конфлікту в педагогічній практиці, дав змогу встановити, що певним аспектам цього питання приділено достатньо уваги педагогів та психологів. Зокрема, досліджувалися вплив властивостей особистості педагога на особливості конфліктів у педколективі (Н. Самсонова, Л. Ярослав), причини педагогічних конфліктів (В. Базелюк, І. Курочкіна, О. Лукашенок), типологія педагогічних конфліктів і система роботи щодо їх попередження та вирішення (В. Базелюк), конфліктогенність студентського соціуму та причини конфліктів у навчальних групах студентів (Г. Бережна, І. Міллер, Н. Підбуцька), причини виникнення конфліктів між суб'єктами навчальної взаємодії у вищій школі та шляхи їх попередження (Н. Самсонова) тощо. Не залишилася поза увагою дослідників проблема розвитку знань, вмінь та навичок із конфліктології у фахівців різноманітних галузей. Так, особливості формування конфліктологічної компетентності у студентів різних спеціальностей, у тому числі і педагогічних, розглядали С. Александрова, І. Козич, І. Носков, Н. Підбуцька, С. Романов, О. Цісецький та ін. Зазначимо, що, незважаючи на значну кількість робіт, присвячених аналізу конфліктологічної компетентності як складової частини професійної компетентності педагога, досліджень щодо формування її безпосередньо у викладача в системі підвищення кваліфікації виявилось недостатньо.

Метою статті є розкриття сутності та значення конфліктологічної компетентності педагога вищої школи і визначення особливостей її вдосконалення в системі підвищення кваліфікації викладачів ЗВО.

Можна стверджувати, що конфлікти супроводжують суспільство в усіх сферах людської діяльності, тому є об'єктивна необхідність попередження, конструктивного розвитку та ефективного вирішення конфліктних ситуацій володіння людиною певних умінь і навичок, а також розвитку певних особистісних характеристик.

Педагогічна діяльність не є виключенням, і конфлікти доволі часто виникають у процесі її здійснення. Але слід зазначити, що педагогічні конфлікти мають істотні психологічні особливості, що відрізняють їх від інших видів конфліктів. Ці особливості зумовлені, насамперед, специфікою навчальної діяльності (мається на увазі співвідношення між результатом розв'язання навчальних задач і метою навчання), специфікою спільної навчальної діяльності (її місцем у системі навчання), співвідношенням між таким результатом діяльності, як спільний продукт та індивідуальні здобутки, їх значущістю для студентів, а також недостатньо сформованими вміннями спільно працювати, низьким рівнем комунікативної компетентності [7].

Передумовами виникнення конфліктних ситуацій в освітньому процесі можуть виступати: невміння викладача прогнозувати поведінку студентів на заняттях, нетерпимість до «перешкод», що порушують запланований хід занять; прагнення викладача зберегти свій соціальний статус за будь-яку ціну; оцінювання викладачем не окремого вчинку студента, а його особистості загалом; невміння педагога проаналізувати ситуацію і прагнення покарати студента, що завинив; нетерпимість викладача до певних особистісних якостей та поведінки; особистісні якості викладача (грубість, дратівливість, мстивість, безпорадність тощо); відсутність у викладача педагогічних здібностей, інтересу до педагогічної діяльності; несприятливий психологічний клімат і погана організація роботи у педагогічному колективі [6, с. 42].

Загальновідомо, що відповідальність за протікання та вирішення педагогічних конфліктів несе викладач. Діяльність із подолання конфліктів містить певні завдання (аналіз конфлікту та його врегулювання) та дії, спрямовані на реалізацію цих завдань, що детально представлено на рис. 1.

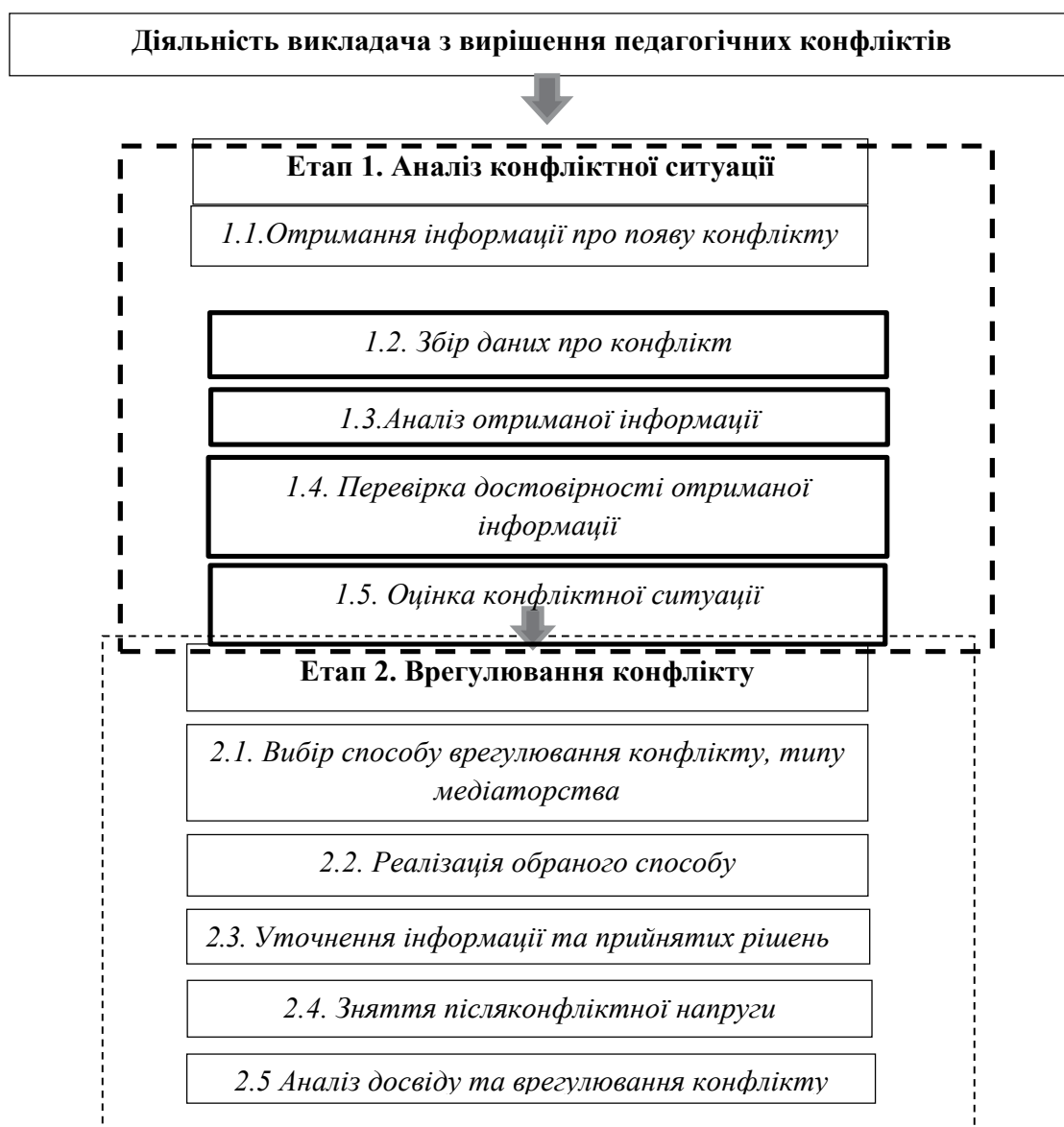


Рис. 1. Узагальнений алгоритм діяльності викладача з вирішення конфліктів

Разом із тим, як показують дослідження В. Базелюк [2], під час реалізації освітнього процесу викладачі відчують серйозні труднощі, вирішуючи конфліктні ситуації у взаємодії як зі студентами, так і зі своїми колегами та керівниками. Тому конфліктологічна компетентність є однією з ключових у системі професійних компетентностей фахівця і виступає основою для становлення його професіоналізму, будучи найважливішою характеристикою якості підготовки фахівця з вищою педагогічною освітою [12].

Для визначення шляхів та особливостей формування конфліктологічної компетентності викладачів у системі підвищення кваліфікації необхідне чітке розуміння її сутності, структурних компонентів, критеріїв та рівнів розвитку.

Щодо визначення сутності поняття “конфліктологічна компетентність”, зазначимо, що його аналізували в наукових працях чимало дослідників, проте єдиного розуміння цього поняття немає. Так, О. Цісецький розглядає конфліктологічну компетентність як здатність людини або групи людей спрямовувати деструктивні процеси в конфлікті в конструктивне русло, розвиватися самостійно, підсилюючи свій інтелектуальний і емоційно-психологічний потенціал у конфлікті, створювати умови для виходу ситуації на якісно новий рівень розвитку, виробляти нові норми взаємодії у конфліктах, котрих поки що немає у суспільстві [13]. За визначенням І. Носкова, конфліктологічна компетентність – це здатність і готовність фахівця ефективно взаємодіяти у конфлікті, орієнтуючись при цьому на взаємовигідне задоволення потреб та інтересів усіх учасників конфліктної ситуації, реалізуючи стратегію співпраці. Здатність до запобігання й вирішення конфліктів інколи зараховують до соціальної компетентності [9, с. 111]. Н. Самсонова визначає конфліктологічну компетентність як вид професійної підготовленості фахівця виконувати певні трудові функції у професійному конфліктогенному середовищі [12]. У дослідженні О. Денисова [4] конфліктологічна компетентність фахівця тлумачиться як когнітивно-регуляторна підструктура професіоналізму особистості й діяльності, яка дає змогу передбачати конфлікти, ефективно управляти ними, вирішувати на об'єктивній основі, здійснювати психологічний вплив на конфліктуючі сторони з метою зниження негативного впливу і наслідків конфліктів.

Узагальнення різноманітних тлумачень конфліктологічної компетентності призводить нас до розуміння її як сукупності знань, умінь і навичок та наявності певних особистісних якостей, що дають змогу конструктивно вибудовувати спілкування та обирати гідні варіанти поведінки в конфліктних ситуаціях.

Щодо визначення особливостей конфліктологічної компетентності педагога ми погоджуємося із Г. Бережною [3], яка визначає конфліктологічну компетентність викладача як здатність мінімізувати деструктивні форми конфліктної взаємодії в педагогічній ситуації шляхом вибору різних стратегій поведінки. Конфліктологічна компетентність викладача виявляється в його умінні проектувати і створювати здорове педагогічне спілкування.

Дослідниця І. Козич [5] розкриває сутність конфліктологічної компетентності педагога через такі її функції: комунікативна (система вмінь педагога чітко і зрозуміло висловлювати думки, користуватися вербальними і невербальними засобами, організувати конструктивний діалог, аргументувати, запевняти, передавати раціональну та емоційну інформацію); рефлексивна (усвідомлення себе і навколишнього світу, стимули до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, саморозвитку, праці над собою, пошуку й особистісної оцінки життєвого досвіду); профілактична (зняття напруги у спілкуванні між учасниками на ранніх стадіях розвитку конфліктної взаємодії); навчальна (досвід конструктивної поведінки у конфлікті); інноваційна (перехід колективу до нового стану з новими якісними та кількісними показниками, використання нових, креативних методів попередження, врегулювання конфліктів); регулятивна (врегулювання протиріч); інтегративна (узгодження індивідуальних та колективних інтересів, консолідація формальних і неформальних груп, поглиблення й стабілізація загальних інтересів) [5].

По-різному фахівці підходять і до визначення структурних компонентів конфліктологічної компетентності. Зокрема, О. Денисов розкриває психологічну структуру конфліктологічної компетентності фахівця через низку взаємопов'язаних компонентів: гностичний – як знання про причини виникнення конфлікту, закономірності його розвитку й перебіг; регулятивний (конструктивний) – як вміння впливати на опонентів, здійснювати профілактику конфлікту, виступати як “третейський суддя”; проектувальний – як уміння передбачати дії опонентів, розвиток і наслідки конфлікту; рефлексивно-статусний – як вміння організувати процес самопізнання; комунікативний – як уміння ефективно спілкуватися; нормативний – як знання про нормативні та моральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, здатність та готовність дотримуватись етичних норм щодо учасників конфлікту [4, с. 7].

Л. Ярослав, розглядаючи конфліктологічну компетентність майбутнього фахівця як складну систему, відокремлює в її структурі п'ять компонентів: когнітивний (система наукових знань про різні аспекти конфлікту); мотиваційний (спрямованість особистості на конструктивне вирішення конфлікту); емоційно-вольовий (визначає здатність особистості до свідомого управління своїм емоційно-вольовим станом у конфліктних та передконфліктних ситуаціях); рефлексивний (здатність особистості до дослідження власного психологічного потенціалу й опонента); поведінковий (володіння стратегіями поведінки в конфлікті й адекватне їх використання) [15].

На думку Г. Бережною, у конфліктологічній компетентності педагога містяться інформаційний (знання з теорії і практики конфлікту), аксіологічний (сукупність професійно важливих якостей і властивостей у про-

відних сферах індивідуальності педагога) та операціональний (конфліктологічні вміння, етична поведінка, здатність оцінювати правильність своїх дій) компоненти [3, с. 33]. Таким чином, конфліктологічна компетентність формується не лише зі знань, умінь та навичок, але й з особистісних якостей педагога.

Дослідження структури конфліктологічної компетентності дає змогу визначити критерії та рівні її сформованості. На нашу думку, критеріями конфліктологічної компетентності виступають рівень психолого-педагогічних знань про конфлікти і шляхи їх вирішення, володіння стратегіями вирішення конфліктних ситуацій і обґрунтованість їхнього вибору в конкретній ситуації, рефлексія власної конфліктологічної компетентності та мотивація до її розвитку і вдосконалення, вміння керувати власними емоційними станами. Залежно від ступеню вираженості зазначених критеріїв ми виділяємо три рівні розвитку конфліктологічної компетентності викладача: високий, середній, низький, характеристика яких представлена у табл. 1.

Таблиця 1

Характеристика рівнів сформованості конфліктологічної компетентності викладачів

Рівні сформованості	Характеристики рівня
низький	неусвідомлене обрання стратегії поведінки в конфліктній ситуації, орієнтація в цьому виборі на власні емоції, фрагментарні знання з конфліктології, відсутність мотивації до розвитку конфліктологічної компетентності, невміння керувати власними емоційними станами, високий рівень тривожності, неадекватна самооцінка
середній	обрання звичної стратегії поведінки в конфліктній ситуації незалежно від умов конфлікту, часткові знання з конфліктології, нестійка мотивація до розвитку конфліктологічної компетентності, не завжди можуть керувати власними емоційно-вольовим станом у конфліктній ситуації
високий	обрання стратегії поведінки залежно від умов конфлікту та здатність змінювати під час конфліктної взаємодії, прагнення до конструктивного вирішення будь-якого конфлікту, ґрунтовні знання з конфліктології, висока мотивація до вдосконалення власної конфліктологічної компетентності, високий рівень емоційної саморегуляції

Недостатньо сформована конфліктологічна компетентність викладача вищого закладу освіти виступає однією з вагомих причин виникнення конфліктів або їх деструктивного розв'язання. Тому очевидною є необхідність формування та подальшого розвитку і вдосконалення конфліктологічної компетентності педагогів, у тому числі і під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

З метою дослідження необхідності та потреби у вдосконаленні конфліктологічних умінь та навичок у викладачів фармацевтичних та медичних закладів вищої освіти на базі кафедри педагогіки і психології Інституту підвищення кваліфікації фахівців фармації було проведено анкетування серед слухачів курсів підвищення кваліфікації (82 особи), яке дало змогу встановити, що:

- 100% опитаних викладачів вважають за необхідне розвинути та вдосконалити власну конфліктологічну компетентність;
- 85,7% досліджуваних усвідомлюють важливість конфліктологічних знань, умінь та навичок у професійній діяльності;
- 86,6% опитаних вважають конфлікт неминучим явищем в освітньому процесі;
- 54,9% викладачів займаються самоосвітою щодо ефективного вирішення конфліктів;
- 91,5% досліджуваних у формуванні конфліктологічної компетентності надають перевагу тренінговим технологіям.

Вивчення наукових досліджень із питань розвитку та вдосконалення конфліктологічної компетентності педагогічних працівників дає змогу визначити, що формування конфліктологічної компетентності викладачів у системі підвищення кваліфікації має ґрунтуватися на таких основних принципах:

- поглиблення знань із конфліктології, психології спілкування, педагогічної психології;
- опанування технологій профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту;
- формування професійного типу мислення, до якого належить рефлексивність, методологічність, креативність, динамізм;
- володіння технологіями стресостійкості у конфліктах, відсутність страху перед конфліктами;
- дотримання професійної етики у конфлікті, високий рівень особистої культури [11].

На реалізацію потреби вдосконалення конфліктологічної компетентності у викладачів вищих фармацевтичних та медичних закладів кафедрою педагогіки і психології Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармації було розширено тематику Уніфікованої програми для підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних та педагогічних працівників вищих навчальних закладів на циклах підвищення кваліфікації “Основи психолого-педагогічної підготовки викладачів”, “Психологія професійної діяльності викладача вищої школи”, “Професійна діяльність і особистість викладача ВНЗ”. Розглядаються теми “Особливості педагогічних конфліктів”, “методи дослідження конфліктів”, “Прогнозування та профілактика конфліктів”, “Конструктивне вирішення конфліктів”, “Медіаторство та регулювання конфлікту”.

Реалізація програм підвищення кваліфікації викладачів здійснюється шляхом теоретичного та практичного навчання. Рівень засвоєння визначається під час навчання під час проведення семінарів-дискусій, розв'язання професійних ситуацій, тренінгів, що дає змогу вдосконалити навички самостійного критичного мислення та вміння запобігати, попереджати та розв'язувати педагогічні конфлікти конструктивними засобами, розвинути професійні мотиви фахового спілкування, підвищити допитливість до конфліктологічних знань тощо. У зв'язку з тим, що одним із принципів навчання дорослих є опора на досвід, доцільним є використання на заняттях життєвого та професійного досвіду слухачів циклів ПК із проблематики виходу з педагогічних конфліктних ситуацій, прийняття раціональних рішень в умовах конфліктної ситуації, організації толерантної педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Висновки. Таким чином, конфліктологічна компетентність, або компетентність у розв'язанні конфліктів, є важливою складовою частиною професійної компетентності майбутніх фахівців тих спеціальностей, які передбачають роботу з людьми та постійне спілкування у процесі професійної діяльності, до яких належить і професія педагога. Під конфліктологічною компетентністю розуміють систему наукових знань про конфлікт та вміння керувати ним; вона передбачає певний рівень знань і якостей особистості з аналізу, управління й самоуправління конфліктами. Одним із завдань системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи є вдосконалення конфліктологічної компетентності педагогів, що можливе при збагаченні змісту циклів, упровадження активних методів і форм навчання, спираючись на досвід слухачів циклів ПК щодо роботи з конфліктами у педагогічній діяльності.

Використана література:

1. Александрова С. А. Проблема формирования конфликтологической культуры студентов туристских специальностей. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. 2012. № 4(239). Ч. II. С. 5–9.
2. Базелюк В. В. Динамика развития конфликтов в российской системе образования. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 95–100.
3. Бережная Г. С. Конфликтотенность образовательного социума как предмет ответственности педагога. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2008. № 4. С. 29–35. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/konfliktotennost-obrazovatel'nogo-sotsiuma-kak-predmet-otvetstvennosti-pedagogov> (дата звернення: 14.01.2019).
4. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2000. 35 с.
5. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008. 24 с.
6. Курочкина И. А., Шахматова О. Н. Педагогическая конфликтология : учебное пособие. Екатеринбург, 2013. 229 с.
7. Лукашенок О. Н., Шуркова Н. Е. Конфликтологический этюд для учителя. Москва, 1998. 80 с.
8. Миллер И. С. Анализ студенческой саморефлексии как ресурс управленческой рефлексии о высшем образовании. *Современная наука: актуальные проблемы и практика. Серия "Гуманитарные науки"*. 2014. № 9-10. URL: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/ru/--gn14-09/1291-a> (дата звернення: 21.01.2019).
9. Носков І. В., Кальянов А. В., Єфросиніна О. Є. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі. *Соціальна психологія*. 2006. № 5. С. 111–121.
10. Підбуцька Н. В. Конфліктологічна підготовка майбутньої управлінської еліти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 4. С. 87–93.
11. Романов С. В. Формирование конфликтологической компетентности будущего педагога в системе студенческого самоуправления : автореф. дис. ... канд. пед. н. : спец. 13.00.08. Волгоград, 2010. 20 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-konfliktologicheskoi-ompetentnosti-budushchego-pedagoga-v-sisteme-studenchesko> (дата звернення: 24.01.2019).
12. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : КГУ, 2002. 148 с.
13. Цісецький О. Є. Формування конфліктологічних компетенцій у студентів вищих навчальних закладів. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України*. 2012. Вип. 17. С. 56–59.
14. Чепелева Н. В. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду. *Педагогічна газета*. 2008. № 4. С. 4–6.
15. Ярослав Л. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. № 1. С. 56–62.

References:

1. Aleksandrova S. A. (2012) Problema formuvannia konfliktolohichnoi kultury studentiv turystykykh spetsialnosti [The problem of formation of the conflictological culture of students of tourist specialties]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka*. Vol. 2. № 4(239). Pp. 5–9.
2. Bazelyuk V. V. (2001) Dinamika razvitija konfliktov v rossijskoj sisteme obrazovanija [Dynamics of conflict development in the Russian educational system]. *Journal School Technologies*. № 5. Pp. 95–100.
3. Berezhnaja G. S. (2008) Konfliktotennost obrazovatel'nogo sociuma kak predmet otvetstvennosti pedagoga [Conflict of the educational society as the subject of the teacher's responsibility]. *IKBFU's Vestnik*. № 4. Pp. 29–35. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/konfliktotennost-obrazovatel'nogo-sotsiuma-kak-predmet-otvetstvennosti-pedagogov> (data zvernennia: 14.01.2019).
4. Denisov O. I. (2000) Problema konfliktologicheskoy kompetentnosti rukovoditelya [The problem of conflict competence manager]. Moscow : Bauman MGTU (in Russian).
5. Kozych I. V. (2008) Formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha v umovakh mahistratury [Formation of conflictological competence of a social teacher in the conditions of a magistracy] (PhD Thesis). Kyiv : National Pedagogical Dragomanov University.

6. Kurochkina I. A., Shakhmatova O. N. (2013) *Pedagogicheskaya konfliktologiya* [Pedagogical Conflict]. Yekaterinburg : Publishing House Russian State Vocational Pedagogical University (in Russian).
7. Lukashonok O. N., Shchurkova N. E. (1998) *Konfliktologicheskii etyud dlya uchitelya* [Conflict Study for Teacher]. Moscow : Russian Pedagogical Agency (in Russian).
8. Miller I. S. (2014) Analiz studencheskoy samorefleksii kak resurs upravlencheskoy refleksii o vysshem obrazovanii [Analysis of student self-reflection as a resource of managerial reflection on higher education]. *Modern science: actual problems of theory and practice*. № 9-10. URL: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/ru/--gn14-09/1291-a> (data zvernennia: 21.01.2019).
9. Noskov I. V., Kalianov A. V., Yefrosynina O. Ye. (2006) Kompetentnist yak skladova pidhotovky fakhivtsiv u humanitarnomu vyshchomu navchalnomu zakladi [Competence as a component of the training of specialists in the humanities higher education institution]. *Social psychology*. № 5. Pp. 111–121.
10. Pidbutska N. V. (2010) Konfliktolohichna pidhotovka maibutnoi upravlinskoj elity [Conflict preparation of the future management elite]. *Theory and Practice of Social Systems Management*. № 4. Pp. 87–93.
11. Romanov S. V. (2010) Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti budushchego pedagoga v sisteme studencheskogo samoupravleniya [Formation of conflictual competence of the future teacher in the system of student self-government] (PhD Thesis). URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-konfliktologicheskoi-ompetentnosti-budushchego-pedagoga-v-sisteme-studenchesko> (data zvernennia: 24.01.2019).
12. Samsonova N. V. (2002) Konfliktologicheskaya kul'tura spetsialista i tekhnologiya ee formirovaniya v sisteme vuzovskogo obrazovaniya [Conflictological culture of a specialist and technology of its formation in the system of higher education]. Kaliningrad : KNU. (in Russian)
13. Tsisetskiy O. Ye. (2012) Formuvannya konfliktolohichnykh kompetentsii u studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv [Formation of conflictual competences for students of higher educational institutions]. *Regional aspects of the development of the productive forces of Ukraine*. Vol. 17. Pp. 56–59.
14. Chepeleva N. V. (2008) Sotsialno-psykholohichni chynnyky rozuminnia ta interpretatsii osobystoho dosvidu [Socio-psychological factors of understanding and interpretation of personal experience]. *Pedagogical newspaper*. № 4. Pp. 4–6.
15. Yaroslav L. (2010) Psykholohichni analiz struktury konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelya [Psychological analysis of the structure of the conflictual competence of the future teacher]. *Visnyk of National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute" Philosophy. Psychology. Pedagogics*. № 1. Pp. 56–62.

Кайдалова Л. Г., Алёхина Н. В., Шварп Н. В. Усовершенствование конфликтологической компетентности преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации.

В работе раскрыты результаты теоретического анализа содержания конфликтологической компетентности преподавателя, ее структурных компонентов и функций. Проанализированы причины возникновения конфликтных ситуаций в образовательном процессе и приведен обобщенный алгоритм деятельности преподавателя по разрешению конфликтов. Раскрыто значение конфликтологической компетентности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Охарактеризованы уровни сформированности конфликтологической компетентности преподавателей – высокий, средний и низкий, и освещены их главные критерии: уровень психолого-педагогических знаний о конфликтах и пути их решения, владение стратегиями решения конфликтных ситуаций и обоснованность их выбора, рефлексия собственной конфликтологической компетентности и мотивация к ее совершенствованию, умение управлять собственными эмоциональными состояниями. Представлены результаты опроса преподавателей по изучению необходимости развития конфликтологических умений и навыков. Описаны принципы, средства и методы усовершенствования конфликтологической компетентности преподавателей на циклах повышения квалификации.

Ключевые слова: компетентность, конфликт, конфликтологическая компетентность, педагогический конфликт, преподаватель, повышение квалификации, решение конфликта

Kaidalova L. G., Alohina N. V., Shvarp N. V. Improvement of conflictological competence of professors of high school in the system of training.

The paper discloses the results of a theoretical analysis of the content of the conflictological competence of a professor and the structural components of conflictological competence. The main functions of conflictological competence are communicative, reflective, preventive, educational, innovative, regulatory and integrative functions. The followed characteristics can be defined as criteria of evaluation of conflictological competence: level of psychological and pedagogical knowledge about conflicts and ways to resolve them, knowledge of strategies for resolving conflict situations and justification of their choice in a particular situation, reflection of own conflict-related competence and motivation for its development and improvement, and the ability to manage self-emotional states. Depending on the severity of these criteria, we distinguish three levels of conflict competency of a professor: high, medium, and low. The reasons for the emergence of conflict situations in the educational process have been analyzed and a generalized algorithm of the professor's activity on conflict resolution has been defined. The results of a survey of professor's to study the need for the development of conflictological skills are represented in the work. There have been also described the principles, means and methods for improving the conflictological competence of professors in advanced training cycles. It was established that the reconciliation of the conflictological competence of professors in the system of practical development can be implemented successfully if the trainings are to be enhanced with implementing new active methods and forms of studying.

Key words: competence, conflict, conflictological competence, pedagogical conflict, professor, training.

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Аналізується актуальна педагогічна проблема формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України. Вимоги до сучасного офіцера, зумовлені досвідом виконання ЗСУ службово-бойових завдань в Операції об'єднаних сил (Антитерористичній операції), визначають потребу щодо формування особистості курсанта – майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності. Однією з визначальних є вимога забезпечення налагодження та ефективного функціонування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі ВВНЗ. Проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії є однією з ключових у психолого-педагогічній теорії і практиці і вимагає перебудови процесів навчання і виховання суб'єктів освіти, в тому числі й майбутніх офіцерів, маючи на меті становлення курсанта як суб'єкта навчання та первинної військово-професійної діяльності.

В умовах протидії збройній агресії сучасні ЗСУ потребують компетентних офіцерів, що вимагає адекватної організації їх підготовки у ВВНЗ. Одним із визначальних критеріїв успішності офіцера та його здатності до виконання покладених завдань є здатність налагоджувати та підтримувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з підпорядкованими військовослужбовцями, колегами-офіцерами та керівництвом.

Розуміючи освітню діяльність ВВНЗ як цілеспрямований, чітко регламентований освітніми стандартами, керівними документами, планами та навчальними програмами керований процес засвоєння майбутнім офіцером знань, умінь і навичок, розвиток і становлення його як повноцінної особистості, в якому курсант виступає як її суб'єкт, носій предметно-практичної активності і пізнання, констатуємо, що вищезазначене є лише однією із сторін цілісного професійного та особистісного формування його як офіцера, управлінця та фахівця окремого напрямку професійної діяльності.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, професійна підготовка, вищий військовий навчальний заклад, майбутній офіцер, військово-професійна діяльність.

Потреба у формуванні суб'єкт-суб'єктної взаємодії майбутніх офіцерів Збройних сил України (ЗСУ) під час навчання у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) зумовлена низкою чинників, визначальними з яких є необхідність модернізації змісту вищої військової освіти з огляду на домінуючу освітню парадигму щодо організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах ВВНЗ, забезпечення можливості для розгортання індивідуального освітнього маршруту майбутнього офіцера, невідповідністю форм і методів організації освітнього процесу щодо формування курсанта як суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності та його професійної суб'єктності, недостатнім рівнем розробки концептуальних основ розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі ВВНЗ.

Визначаючи розвиток майбутнього офіцера як суб'єкта навчальної та первинної військово-професійної діяльності як один із пріоритетів вищої військової освіти, ми поділяємо погляди О. Бойка: "Підхід до курсанта – майбутнього військового фахівця – як до об'єкта, а не суб'єкта навчання, призводить до його відчуження від процесу професійної підготовки. У результаті навчання втрачає для нього свій первісний зміст. Знання виявляються зовнішніми стосовно його реального життя. Також відчуженням від загального процесу навчання виявляється і науково-педагогічний працівник, викладач ВВНЗ, позбавлений можливості самостійно ставити мету, вибирати засоби і методи своєї діяльності. Він перестає орієнтуватися на особистість свого підопічного, його здатності, можливості й інтереси" [3, с. 76].

Потреба у підготовлених офіцерах як ефективних управлінців та командирах зумовлює забезпечення активної участі курсантів в освітньому процесі ВВНЗ, створення умов формування якостей та засвоєння інформації в процесі власної активної та ініціативної діяльності через співпрацю з науково-педагогічними працівниками та адміністративно-командним складом, розвитку власного потенціалу та суб'єктної позиції відповідно як до індивідуальних потреб, так і визначених завдань військової служби та навчання, здатності вносити зміни у діяльність та корегувати її з урахуванням поставленої мети.

Реалізація вищезазначеної потреби об'єктивно є неможливою без створення ефективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу ВВНЗ, що зумовлює формування та розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії між керівництвом, науково-педагогічними працівниками та курсантами у процесі їхньої спільної навчальної та військово-професійної діяльності.

Мета статті – аналіз проблеми формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності вищого військового навчального закладу: адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та курсантами, оскільки зумовлена педагогічна проблема ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Взаємодія курсантів та науково-педагогічних працівників займає особливе місце у складній системі соціально-педагогічних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутнього офіцера, бо виступає провідним інтегруючим фактором усіх інших зв'язків: курсанти та науково-педагогічні працівники як визначальні суб'єкти освітнього процесу ВВНЗ перебувають у динамічному стані постійної зміни та розвитку через

зміни в їх ставленні до навколишнього світу, військово-професійної діяльності, майбутньої професії офіцера ЗСУ, що зумовлює побудову та корегування ієрархії цінностей та мотивів.

Пошук шляхів забезпечення ефективної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, нагальна потреба вдосконалення процесу підготовки суб'єкта професійної діяльності та майбутніх офіцерів зокрема спонукали вчених до дослідження окресленої проблеми, що знайшло своє відображення у таких концептуальних напрямках: створення умов для особистісного розвитку та успішної професійної діяльності (В. Сластьонін); забезпечення формування потреби в самоосвіті та самотворенні (Ю. Сенько, М. Фроловська); розвиток таких суб'єктних якостей особистості, як відповідальність, соціальна відповідальність, рефлексія, потреба в самореалізації (Г. Васянович, В. Сериков, О. Капінус); забезпечення умов розвитку, професійного зростання та самовдосконалення особистості (В. Лисовський); створення умов самореалізації та саморозвитку офіцера (В. Осьодло, В. Ягупов та ін.).

Згідно з трактуванням, зазначеним у “Великому тлумачному словнику сучасної української мови”, дефініція “взаємодія” визначається як “співдія, співдіяння; взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь” [4, с. 1409].

Ми поділяємо погляди О. Аніщенко, яка під взаємодією розуміє “процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який породжує причину зумовленості їхніх дій і взаємозв'язок” [2, с. 9].

Узагальнення поглядів С. Рубінштейна дає змогу дійти висновку, що взаємодія суб'єктів як цілісність має суттєві можливості розвитку і саморозвитку, здійснює вплив як на організацію процесу, в якому воно розвивається, так і на його учасників та їхні стосунки [7].

Стосовно майбутніх офіцерів ми поділяємо думку О. Леонтєва, який міжсуб'єктну взаємодію пропонує розглядати як матеріально-практичну взаємодію учасників єдиного колективного діяльнісного процесу. При цьому, на думку автора, вони як повноцінні суб'єкти активні та вільні, а міжсуб'єктна взаємодія виявляється умовою та фундаментом предметної діяльності в усіх її формах, видах та типах [6, с. 128].

Наукову дефініцію “взаємодія” у контексті дослідження питання формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в майбутніх офіцерів ЗСУ в процесі професійної підготовки ми розглядаємо як процес взаємообміну смислами між курсантами, науково-педагогічними працівниками та адміністративно-командним складом ВВНЗ як суб'єктами, що відбувається через комунікацію та діяльність, створює міжособистісні стосунки та передбачає спільний результат.

Підготовка майбутнього офіцера до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими суб'єктами військово-професійної діяльності здійснюється в освітньому просторі ВВНЗ, що зумовлює пошук ефективних механізмів забезпечення її дієвості та формування готовності як науково-педагогічних працівників, адміністративно-командного складу, так і майбутніх офіцерів до її сприйняття, усвідомлення та реалізації. Проблема забезпечення формування та розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії перебуває в безпосередній залежності від рівня сформованості суб'єктності та суб'єктної позиції усіх учасників освітньої діяльності ВВНЗ.

Як зазначав В. Сухомлинський, завданням навчання є розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб [8, с. 206].

Дослідження питання організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії перебувало у спектрі наукових інтересів Б. Ананьєва, Л. Божович, О. Запорожця, О. Леонтєва, Б. Ломова, В. М'ясищева, якими здійснено теоретичне узагальнення поняття “суб'єкт-суб'єктна взаємодія”, визначено її форми та досліджено потенціал в освітній діяльності.

З огляду на специфічні особливості ВВНЗ та умови навчання майбутніх офіцерів, нам імпонує погляд О. Легун, яка умовами розвитку орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію визначає створення психологічного середовища, активізацію механізму особистісної рефлексії свідомого ставлення до себе як суб'єкта взаємодії й партнерської установки на іншу особистість [5].

Ми поділяємо погляди В. Якуніна, який вказує, що студент має виступати не як пасивний об'єкт педагогічного управління і простий накопичувач знань, а насамперед як суб'єкт пізнавальної діяльності, який своєю активністю визначає результати навчальної діяльності [10, с. 145], що значною мірою притаманне і процесу професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВНЗ.

Розглядаючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію як процес взаємообміну смислами між курсантами, науково-педагогічними працівниками та адміністративно-командним складом ВВНЗ як суб'єктами, що відбувається через комунікацію та діяльність, створює міжособистісні стосунки та передбачає спільний результат, ми її трактуємо як найвищий рівень професійної взаємодії в просторі ВВНЗ, що характеризується співпрацею, з одного боку, адміністративно-командного складу, науково-педагогічних працівників, з другого боку – курсантів як суб'єктів військово-професійної та навчальної діяльності. Процес налагодження та розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається поетапно за такою послідовністю: курсант як суб'єкт об'єкт-суб'єктної взаємодії, курсант як суб'єкт суб'єкт-об'єктної взаємодії та курсант як суб'єкт суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Суб'єкт-суб'єктні стосунки між адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та майбутніми офіцерами передбачають формування світогляду та діяльність зумовлених суб'єктів, побудову та підтримання стосунків, сприйняття себе та інших як повноцінних суб'єктів навчальної та

військово-професійної діяльності, що є основою для налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

О. Леонт'єв, характеризуючи освітнє середовище через діяльність його суб'єктів, вказує, що "ставлення людини до середовища визначається кожного разу не середовищем і не абстрактними властивостями особистості, а саме змістом її діяльності, рівнем її розвитку <...> суб'єкт поза її діяльністю щодо дійсності, до її "середовища" є така ж абстракція, як і середовище поза його ставленням до суб'єкта" [6, с. 8].

Освітнє середовище ВВНЗ має низку особливостей, зумовлених поєднанням освітньої діяльності з виконанням обов'язків військової служби більшістю суб'єктів освітнього процесу: військовослужбовцями є адміністративно-командний склад, курсанти та більшість науково-педагогічних працівників, що визначає освітнє середовище ВВНЗ як винятково професійно орієнтоване.

Ми поділяємо погляди Б. Ананьєва, який основними ознаками професійно орієнтованого середовища визначає такі:

1) є частиною освітнього простору, що охоплює всі його структури, що включені в ситуації вивчення профільних дисциплін, а його властивості суттєво визначаються характеристиками зовнішньої системи (освітнього середовища ВВНЗ загалом, освітнього простору та ін.);

2) є відкритою динамічною соціальною системою, що розвивається, володіє внутрішніми механізмами функціонування розвитку й саморозвитку, при цьому властивість організованості середовища включає процеси внутрішньої диференціації, внаслідок чого потоки інформації, матеріалів, енергії, людей організовуються згідно з її цілями й функціями;

3) має межі, що залежать від якісних характеристик її структурних елементів (від властивостей суб'єктів освітнього процесу, їхньої активності, рівня розвитку особистісних якостей, різноманіття методів і засобів, застосовуваних у процесі навчання, інтенсивності процесів, що протікають у середовищі тощо) [1].

На підставі аналізу поглядів науковців до визначення освітнього середовища та професійно орієнтованого освітнього середовища, з урахуванням специфічних особливостей, притаманних вищим військовим навчальним закладам професійно орієнтоване освітнє середовище ВВНЗ визначаємо як комплексну багаторівневу систему формування та розвитку курсанта як суб'єкта військово-професійної діяльності, що функціонує в умовах інтеграції навчальної та військово-професійної сфер діяльності майбутнього офіцера.

Особливостями професійно орієнтованого середовища ВВНЗ, які, на наше переконання, є визначальними для формування у майбутніх офіцерів культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії, є:

– створення та функціонування освітнього процесу ВВНЗ на єдиній нормативно-правовій базі та використання педагогічно зумовлених концептуальних основ організації професійної підготовки майбутніх офіцерів як управлінців, військовослужбовців та фахівців окремого напряму діяльності;

– наявність дієвої системи побудови та розвитку суб'єкт-суб'єктних стосунків між науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та курсантами як повноправними суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ;

– готовність усіх суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ до налагодження та використання в освітній діяльності дієвих механізмів використання суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчання та виконання обов'язків військової служби.

Професійно орієнтоване середовище ВВНЗ через притаманні особливості, як-то статус курсанта як військовослужбовця з перших днів навчання, поєднання освітньої діяльності з виконанням завдань військової служби, специфічний зміст, способи організації і прийоми взаємодії між науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та майбутніми офіцерами, впливає на формування його цінностей та зумовлює особливий статус курсанта ВВНЗ порівняно зі студентом цивільного закладу вищої освіти.

Враховуючи, що майбутній офіцер як випускник ВВНЗ має бути готовим до реалізації функціональних повноважень у професійній, управлінській та педагогічній діяльності в частинах та підрозділах ЗСУ, саме професійно орієнтоване освітнє середовище забезпечує прийняття та схвалення усталених у військовій діяльності норм та правил, його професійне соціальне самовизначення та визначення індивідуального шляху побудови професійної кар'єри, формування системи ціннісних орієнтирів, ідентифікацію себе з військовою службою та професією офіцера, набуття життєвого та військово-професійного досвіду.

Отже, під професійно орієнтованим середовищем ми розуміємо сукупність основних елементів ВВНЗ: територію, де розташований навчальний заклад, що є одночасно освітнім простором та місцем виконання завдань військової служби та військових ритуалів із військово-професійним тематичним наповненням та естетичним насиченням символами служіння українському народові; військові полігони як місце набуття практичних навичок курсантами.

Суб'єктами професійно орієнтованого середовища ВВНЗ є адміністративно-командний склад: керівництво ВВНЗ, офіцери відділів, відділень та служб, начальники факультетів, командири навчальних курсів та курсові офіцери; науково-педагогічні працівники як із числа військовослужбовців, так і працівників ЗСУ; навчальні курси та групи курсантів, окремі курсанти.

Серед засобів формування курсантів як майбутніх офіцерів та формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії в просторі ВВНЗ ми виокремлюємо військово-професійну та навчальну діяльність, морально-психологічне забезпечення навчальної діяльності та виконання завдань військової служби курсантами, куль-

турно-виховну, просвітницьку роботу, організацію дозвілля та побуту, які чітко зумовлені вимогами керівних документів, наказів та розпоряджень, організуються адміністративно-командним складом та визначені у внутрішньому розпорядку.

До умов, створення яких у ВВНЗ сприяє формуванню культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки, ми зараховуємо:

1) забезпечення мотивації майбутніх офіцерів до військової служби та професії офіцера зокрема через формування особистих смислів і цілей освітньої та військово-професійної діяльності, набуття умінь рефлексії;

2) збагачення освітнього процесу практичними компонентами через вирішення ситуаційних завдань військово-професійного спрямування на основі аналізу виконання службово-бойових завдань із залученням носіїв бойового та службового досвіду, бо "тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер" [9, с. 23];

3) формування сприятливого емоційного середовища на основі взаємоповаги та довіри, визнання курсанта як повноправного суб'єкта освітньої та військово-професійної діяльності через запровадження механізмів співробітництва між суб'єктами цієї діяльності, взаємний розвиток їх суб'єктності;

4) забезпечення суб'єктного характеру взаємодії між адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та курсантами в умовах професійно орієнтованого середовища ВВНЗ.

Створене професійно орієнтоване середовище ВВНЗ є простором взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності, що через реалізацію притаманних йому особливостей забезпечує створення умов формування культури суб'єкт-суб'єктної професійної взаємодії у майбутніх офіцерів.

Висновки. Формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки є процесом взаємообміну смислами між адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та курсантами, що відбувається через комунікацію та діяльність в умовах професійно орієнтованого середовища ВВНЗ, характеризується спрямованістю суб'єктів освітнього процесу ВВНЗ до внутрішнього світу один одного, співробітництвом, передбачає розвиток умінь прогнозувати свої вчинки та діяльність, здатність до самостійного пошуку нетипових варіантів вирішення військово-професійних завдань, сприяє розкриттю суб'єктного потенціалу та формуванню суб'єктної професійної позиції майбутніх офіцерів.

Підготовка курсантів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає організацію освітнього процесу на основі співпраці його суб'єктів, взаємний вплив учасників освітнього процесу, саморозвиток майбутніх офіцерів, формування їхньої суб'єктної позиції під час взаємодії, розвиток навичок та вмінь бути самостійними суб'єктами військово-професійної діяльності.

Сформована культура суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяє розкриттю особистісного потенціалу курсантів, формуванню їх суб'єктної позиції, рефлексивності та відповідальності, професійному самовизначенню та самоактуалізації як особистості та військового професіонала.

Подальшими перспективами дослідження в зазначеному напрямі є розроблення методики формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вищому військовому навчальному закладі з використання потенціалу суб'єктно-діяльнісних та тренінгових технологій.

Використана література:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург, 2001. 272 с.
2. Аніщенко О. В. Теоретичне і виробниче навчання у професійно-технічних навчальних закладах: короткий термінологічний словник. Київ, 2012. 103 с.
3. Бойко О. В. Теоретико-методичні проблеми формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України: монографія. Львів: АСВ, 2014. 543 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, 2007. 1736 с.
5. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 22 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 304 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2001. 720 с.
8. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості: вибрані твори. Київ: Рад. школа, 1983. Т. 1. 197 с.
9. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Москва, 2004. 576 с.
10. Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А., 2000. 349 с.

References:

1. Ananiev B. H. O problemakh sovremennoho chelovekoznanija. Sankt-Peterburh, 2001. 272 s.
2. Anishchenko O. V. Teoretychne i vyrobnyche navchannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk. Kyiv, 2012. 103 s.
3. Boiko O. V. Teoretyko-metodychni problemy formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy: monohrafiia. Lviv: ASV, 2014. 543 s.
4. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv, 2007. 1736 s.
5. Lehun O. M. Rozvytok u pedahohiv oriientsatsii na subiekt-subiektnu zaiemodiiu u protsesi pisljadiplomnoi osvity: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Kyiv, 2005. 22 s.

6. Leontev A. N. Deiatelnost. Soznanye. Lychnost. Moskva, 1975. 304 s.
7. Rubynshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii. Sankt-Peterburh, 2001. 720 s.
8. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti : vybrani tvory. Kyiv : Rad. shkola, 1983. T. 1. 197 s.
9. Ushynskyi K. D. Chelovek kak predmet vospityaniya : opyt pedahohycheskoi antropologii. Moskva, 2004. 576 s.
10. Iakunyn V. A. Pedahohycheskaia psikhologiya : uchebnoe posobyе. Sankt-Peterburh : Yzd-vo Mykhailova V. A., 2000. 349 s.

Капинус О. С. Субъект-субъектное взаимодействие в профессиональной подготовке будущих офицеров Вооруженных сил Украины.

Анализируется актуальная педагогическая проблема формирования культуры субъект-субъектного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров Вооруженных сил Украины. Требования к современному офицеру, обусловленные опытом выполнения ВСУ служебно-боевых задач в Операции объединенных сил (Анти-террористической операции), определяют потребность в формировании личности курсанта – будущего офицера как субъекта военно-профессиональной деятельности. Одним из определяющих является требование обеспечения и эффективного функционирования субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе вуза. Проблема субъект-субъектного взаимодействия является одной из ключевых в психолого-педагогической теории и практике и требует перестройки процессов обучения и воспитания субъектов образования, в том числе и будущих офицеров, с целью становления курсанта как субъекта обучения и первичной военно-профессиональной деятельности.

В условиях противоборства вооруженной агрессии современные ВСУ нуждаются в компетентных офицерах, что требует адекватной организации их подготовки в вузах. Одним из основных критериев успешности офицера и его способности к выполнению возложенных задач является способность налаживать и поддерживать субъект-субъектные отношения с подчиненными военнослужащими, коллегами-офицерами и руководством.

Понимая образовательную деятельность вуза как целенаправленный, четко регламентированный образовательными стандартами, руководящими документами, планами и учебными программами управляемый процесс усвоения будущим офицером знаний, умений и навыков, развитие и становление его как полноценной личности, в котором курсант выступает в качестве ее субъекта, носителя предметно-практической активности и познания, констатируем, что вышеупомянутое является лишь одной из сторон целостного профессионального и личностного формирования его как офицера, как управленца и как специалиста отдельного направления профессиональной деятельности.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъект-субъектное взаимодействие, профессиональная подготовка, высшее военное учебное заведение, будущий офицер, военно-профессиональная деятельность.

Kapinus O. S. Sub-subject interaction in training future officers of the armed forces of Ukraine.

The article analyzes the actual pedagogical problem of forming a culture of subject-subject interaction in the process of professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine. Requirements for a modern officer, determined by the experience of implementing the military service tasks of the Armed Forces of the Combined Forces Operation (Antiterrorist Operation), determine the need for the formation of the personality of a cadet – the future officer as a subject of military-professional activity. One of the defining is the requirement to ensure the establishment and effective functioning of the subject-subjective interaction in the educational process of the Second World War. The problem of subject-subject interaction is one of the key in psychological and pedagogical theory and practice and requires the restructuring of education and training of subjects of education, including future officers, with the aim of becoming a cadet as a subject of learning and primary military-professional activities.

In a situation of counteracting armed aggression, the modern Armed Forces of Ukraine need competent officers, which requires an adequate organization of their training at the Second World War. One of the decisive criteria for the success of an officer and his ability to perform his assigned tasks is the ability to establish and maintain a subject-subject relationship with subordinate servicemen, officers and officers.

Understanding the educational activities of the Second World War as a focused, clearly regulated educational standards, guidance documents, plans and training programs, the process of mastering by the future officer of knowledge, skills and abilities, development and formation of him as a full-fledged person in which the student acts as its subject, the carrier subject-practical activity and knowledge, we note that the aforementioned is only one of the sides of a holistic professional and personal formation of him as an officer, as a manager and as a specialist of a separate profession.

Key words: subject, subjectivity, subject-subject interaction, professional training, higher military educational institution, future officer, military-professional activity.

УДК 372.851

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.24>

Керимова Азада Азадхан кызы

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются некоторые аспекты развития интеллектуальных способностей младших школьников при обучении математике. Способности развиваются в деятельности. Их развитие обуславливается высокой познавательной активностью детей, так как способности развивает лишь эмоционально приятная деятельность. Поэтому занятия по математике должны проходить в доброжелательной обстановке, взрослыми непременно должна создаваться ситуация успеха. Необходимо также учитывать индивидуальные особенности учащихся. Использование индивидуальных, групповых и коллективных форм развития интеллектуальных способностей младших школьников опирается на этот важный принцип дидактики.

С этой целью подбирается серия упражнений с постепенным повышением уровня сложности.

Ключевые слова: математика, развивающие игры, компьютер, интеллектуальные способности, возможности, классификация, эффективность, формирование, развитие.

(статью подано мовою оригіналу)

Математика дает реальные предпосылки для развития интеллектуальных способностей. Задача учителя – полнее использовать эти возможности при обучении детей математике. Но это не означает, что исключается процесс развития интеллектуальных способностей на других уроках. Можно выделить пять интеллектуальных способностей, которые необходимо развивать у учащихся начальных классов на уроках математики: способность анализировать, способность классифицировать, способность комбинировать, способность рассуждать, способность обобщать. Урок математики имеет огромный потенциал и спектр возможностей для развития и реализации интеллектуальных возможностей каждого ребенка.

Целью статьи является описание заданий на интеллектуальное развитие младших школьников и методов работы, которые могут быть использованы на уроках математики. Для развития этих способностей необходимо анализировать задания на сравнение.

Общий смысл таких заданий заключается в поиске общих и отличительных признаков у предложенных предметов или их изображений, цифр, выражений, геометрических фигур, слов, предложений и т.д. Работу следует начинать с поиска отличительных признаков, только потом переходить к общим. Необходимо назвать все отличительные или общие признаки, обсудить их и выделить наиболее существенные. Можно предлагать следующие виды заданий: 1) выбрать из предложенных фигуру не такую (такую же), как данная; 2) найти отличия (сходства) данных фигур; 3) на что похожа данная фигура? В каждом из перечисленных видов усложнение может происходить в результате увеличения количества предложенных фигур и числа сходств или отличий. Не менее эффективным является задание на поиск предметов по заданным признакам. Детям называются свойства, которыми могут обладать те или иные предметы, и предлагается назвать как можно больше предметов, обладающих этими свойствами. Таким перечислением свойств могут быть загадки. В начале урока математики или на этапе устного счета можно использовать задачи на оперирование категориями “все”, “некоторые”, “отдельные” например, “на дереве сидели четыре голубя и шесть воробьев, пять птиц улетело. Улетел ли среди них хоть один воробей?” и, так называемые, нестандартные задачи. Речь идет не о задачах, трудных для решения, а о задачах, нестандартных по своей тематике. Главное в таких задачах – понять, о чем в них говорится, т.е. проанализировать текст. Рекомендуется при решении нестандартных задач рисовать рисунок. Например: “Учитель показал лист бумаги ученику и спросил: “Сколько здесь точек?” “Семь” – ответил ученик. “Верно”, – сказал учитель и передал лист другому ученику: “Сколько здесь точек?” “Пять”, – ответил ученик. И учитель снова сказал: “Верно”.

После анализа текста задачи у некоторых рассуждений дети должны придти к выводу, что, это могло быть в двух случаях: либо на одной стороне было 5 точек, а на другой 7, либо на одной стороне было 5 точек, а на другой 2. При решении нестандартных задач, учитель приучает детей анализировать текст (ситуацию), что необходимо делать при решении любой задачи. Этому же способствуют задачи с недостающими или лишними данными. Для развития способности анализировать следует также предлагать детям задания на выявление закономерностей. Сюда относится задание продолжить ряд. Например:

1) продолжи ряд: 6, 9, 12, 15, ..

4, 5, 7, 10, 14, ...

2) какое число “лишнее” в данном ряду:

100, 900, 202, 500, 800.

2002, 5005, 7070, 8008, 4004.

Детям дается ряд предметов (изображений, чисел, выражений, фигур, слов и т.д.), находящихся в определенной закономерности, и предлагается найти эту закономерность и продолжить ряд. К упражнениям на выявление закономерностей отнесем ребусы и магические квадраты. Чтобы научить детей их разгадывать, нужно познакомить с основными свойствами, а также принципами составления и

разгадывания. Так, основным свойством магических (волшебных) квадратов является то, что суммы чисел вдоль строчек, столбцов и по диагоналям одинаковы. Следовательно, вначале необходимо найти эту сумму. А для того, чтобы заполнить пустую клетку строки (столбца или диагонали) нужно вычесть из суммы все остальные числа этой строки (столбца или диагонали). Перед тем, как давать это задание, нужно научить детей определять, является ли заполненный квадрат магическим, т.е. одинаковы ли суммы. Это задание не только развивает интеллектуальные способности, но и помогает выработать навык устного счета. Поэтому, применяя его вместо обычных примеров на сложение и вычитание на этапах устного счета или закрепления пройденного материала на уроках математики, можно добиться больших результатов. Например, какое число должно стоять в пустой клеточке квадрата, что она стала магическим?

1)	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>4</td><td>9</td><td>2</td></tr><tr><td></td><td>5</td><td></td></tr><tr><td>8</td><td></td><td>6</td></tr></table>	4	9	2		5		8		6
4	9	2								
	5									
8		6								

2)	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>7</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td></td><td>6</td><td></td></tr><tr><td></td><td>10</td><td>5</td></tr></table>	7	2			6			10	5
7	2									
	6									
	10	5								

3)	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>6</td><td></td></tr><tr><td>3</td><td>10</td><td>5</td></tr></table>					6		3	10	5
	6									
3	10	5								

При разгадывании ребусов следует познакомить детей с основными принципами их составления:

- 1) названия всех изображенных на рисунке предметов надо читать только в именительном падеже;
- 2) если предмет перевернут, его название читают справа налево;
- 3) если слева от рисунка стоят запятые, то не читаются первые буквы слова, если запятые стоят после рисунка, если справа от него – не читаются последние буквы.
- 4) многие части зашифрованных слов обозначаются соответствующим расположением букв и рисунков;
- 5) если из букв составлена другая буква, читаем при помощи предлога “из”;
- 6) если над рисунком стоят цифры, буквы следует читать в указанном порядке;
- 7) если часть слова произносится как числительное, в ребусе она изображается цифрами;
- 8) если над рисунком изображена зачеркнутая буква, её надо исключить из названия предмета;
- 9) если рядом с зачеркнутой буквой написана другая, её следует читать вместо зачеркнутой (вариант: между буквами стоит знак равенства).

Одна из главных трудностей при разгадывании ребусов – умение правильно назвать изображенный на рисунке предмет и понять, как соотносятся между собой фрагменты рисунка. Ведь один и тот же предмет может иметь несколько названий (например, глаз и око); само название может быть общим и конкретным (например, рыба и щука); комбинации букв часто читаются по-разному (например, буквенная “дробь” может быть прочитана как с использованием предлогов “над”, “на”, так и предлога “под”) и т.д. Необходимо учить детей видеть все варианты. Обычно на уроке математики с помощью ребусов можно зашифровать тему урока или единицы измерения и т.д. Это задание расширяет кругозор учащихся, увеличивает их словарный запас, что, в свою очередь, влияет на развитие интеллектуальных способностей. Также на уроках математики используются математические ребусы. Это задания на восстановление записей вычислений. Условие математического ребуса содержит либо целиком зашифрованную запись (цифры заменены буквами или фигурами), либо только часть записи (стертые цифры заменены точками или звездочками). Общий смысл заданий, которые могут быть использованы для развития способности классифицировать заключается в распределении объектов по группам или объединении объектов на основе их общих свойств. Сначала необходимо включать следующие виды упражнений:

- 1) задания, в которых требуется дать название группе объектов, выделив их общее свойство;
- 2) задания, в которых по названию группы необходимо подобрать объекты, в неё входящие;
- 3) задания, в которых необходимо найти и добавить несколько объектов, подходящих для данной группы;
- 4) задания, в которых необходимо определить объект, не входящий в данную группу (“лишний”).

В каждом из перечисленных видов заданий усложнение может происходить за счет изменения самих объектов, увеличения числа объектов в группе, появления нескольких вариантов решения. Также в заданиях могут использоваться реальные предметы, геометрические фигуры и их модели, знаково-символические объекты (числа, ряды чисел, выражения и др.), словесный материал (слова, словосочетания, предложения). Они могут обладать большим или меньшим числом признаков, иметь разное соотношение общих и отличительных черт. На следующем этапе развития способностей необходимо так построить работу, чтобы подчеркнуть те обязательные условия, которые должны соблюдаться при разбиении множества на попарно непересекающиеся подмножества или классы: во-первых, любые два подмножества не должны пересекаться, во-вторых, объединяя все подмножества, должны получить данное множество, в-третьих, все подмножества непустые. Рассмотрим организацию работы. Детям предлагается задание: “Мальчик разделил фигуры на две группы и назвал их так: круги и красные фигуры. Верно ли он сделал?” Ученики видят, что в этом случае красный круг можно отнести и к первой, и ко второй группе, а этого сделать нельзя. Значит, мальчик сделал неверно. Нужно дать другие названия. Меняем название: круги и треугольники. И в этом случае названия даны неправильно, т.к. квадрат остался вне групп. Еще раз меняем названия: красные фигуры, синие фигуры, желтые фигуры. Но желтых фигур нет, следовательно, третья группа оказывается пустой, а это значит, что она не нужна. Таким образом, дети приходят к выводу, что нужно разделить фигуры на следующие группы: круги, треугольники, квадраты. Затем дети прове-

ряют: каждая ли фигура отнесена только к одной группе; все ли фигуры распределены; а также все ли группы непустые. Именно на таком простом примере дети осознают сущность приема классификации и применяют выведенные правила (условия) в дальнейшей работе. Можно использовать разные виды упражнений на классификацию: 1) задания на определение, по какому основанию объекты уже разбиты на группы; 2) задание на разбиение на группы по заданному учителем основанию; 3) задания на нахождение основания и разбиение на группы; 4) комбинированные задания, состоящие из нескольких видов. Усложнение заданий может происходить за счет изменения объектов, увеличения числа объектов в группах, увеличения числа групп, появления нескольких возможных вариантов разбиения. Для развития способности комбинировать применяются задания “на преобразование”.

Общий смысл заданий такого рода заключается в поиске разных сочетаний изменения местоположения предметов. Сюда относятся задания с перестановками в линию и квадрат. Усложнение заданий может происходить за счет увеличения числа фигур, количества перестановок, а также при переходе от действенной модели к рисуночному варианту. В заданиях второго типа детям предлагаются квадраты (прямоугольники), состоящие из четырех частей, в которых располагаются фигурки по определенному правилу (в каждом следующем квадрате фигурки передвигаются на одну клетку по часовой стрелке либо против неё). Последний квадрат остается пустым. Требуется заполнить этот квадрат. А. З. Зак называет это задание “ладья”, поскольку фигурка попадает в соседнюю клетку по горизонтали или по вертикали, т.е. ходом шахматной фигуры “ладья”. Продуктивными для развития способности комбинировать оказываются так называемые задания со спичками (палочками). Детям предлагается из определенного количества палочек составить какую-либо фигуру (несколько фигур), затем убрать или переставить палочки так, чтобы получилась другая фигура, или изменилось количество фигур. При ознакомлении с этим видом упражнений следует показывать образцы фигур до и после перестановок. Данные задания также эффективны при развитии конструктивного мышления, например, задание с палочками (спичками): 1) из 5 палочек составь 2 одинаковых треугольника; 2) из 7 палочек составь 2 квадрата. Подобные задания целесообразно использовать в начале урока, т.к. они организуют детей, либо в середине урока, после выполнения детьми заданий из учебника, ведь в процессе их выполнения дети отдыхают (происходит смена видов деятельности). Задания-мозаики вызывают у детей огромный интерес. Детям предлагается из имеющегося набора карточек трех видов составить различные двухцветные картинки. Сначала дети воспроизводили картинки по образцу, а затем сами стали придумывать разнообразные сюжеты. При рассмотрении образцов мозаики с детьми обсуждались ассоциации, которые вызвали у них те или иные картинки, что способствует развитию фантазии. Например, первая фигура напомнила детям катушку для ниток, песочные часы, вазу. Более простым вариантом этого задания является составление фигурок (например, животных) из 8 равных треугольников, полученных при разрезании квадрата. В отдельную группу следует выделить элементарные комбинаторные задачи. Их особенность заключается в том, что они имеют не одно, а несколько решений, и при их решении учащимся необходимо осуществлять перебор решений в рациональной последовательности, чтобы быть уверенным, что рассмотрены все возможные случаи и не пропущен ни один из них.

Выводы. Непосредственный перебор всех вариантов при решении комбинаторных задач в некоторых случаях может быть затруднен. Поэтому для облегчения процесса нахождения этих вариантов целесообразно научить детей пользоваться таким средством организации перебора, как таблица. Оно позволяет расчленив ход рассуждений, четко провести перебор, не пропустив каких-либо имеющихся возможностей. Сначала ученики, рассматривая таблицу, “открывают” принцип её составления. Затем им предлагается заполнить таблицу. Проговариваются разные способы заполнения: по строчкам, по столбцам. В дальнейшем в целях освоения принципа составления таблиц используются такие задания: 1. Запиши в нужные клетки таблицы следующие числа: 57, 75, 44, 74, 55, 77, 47. Какие числа нужно записать в оставшиеся клетки?

Таблица 2

	4 ед.	5 ед.	7 ед.
4 дес.			
5 дес.			
7 дес.			

Проверь, правильно ли заполнена таблица?

Таблица 3

	1 ед.	2 ед.	3 ед.
9 дес.	91	92	39
4 дес.	41	24	34
7 дес.	71	72	37

Когда учащиеся научатся составлять таблицы, переходим к решению комбинаторных задач с их использованием. Например:

Используя цифры 1 и 0, напиши четырехзначные числа, в которых эти цифры встречаются по два раза.
У Назрина три разные кофточки и три юбки. Сколько у нее есть разных вариантов одеться?

Использованная литература:

1. Гришкова Г. Н., Юсубова И. Б. Развитие познавательной самостоятельности школьника в игровой деятельности. *Начальная школа*. 2004. № 11. С. 41–45.
2. Гороховская Г. Г. решение нестандартных задач средство развития логического мышления младших школьников. *Начальная школа*. 2009. № 7. С. 113–115.
3. Жикалкина Т. К. Игровые и занимательные задания по математике. Москва : Просвещение, 1989. 64 с.
4. Зак А. З. Методы развития интеллектуальных способностей у детей 8 лет. Москва : Интерпракс, 1994. 352 с.
5. Кулак Ю.И. Через игру – к формированию прочных вычислительных навыков. *Начальная школа*. 2015. № 10. С. 16–18.
6. Козлова О. А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников. *Начальная школа*. 2004. № 11. С. 49–52.
7. Лоскутова Н. А. Упражнения, игры для развития логического мышления. *Начальная школа*. 2005. № 4. С. 80–82.

References:

1. Grishkova G. N., Yusubova I. B. Razvitiye poznavatel'noy samostoyatel'nosti shkol'nika v igrovoy deyatel'nosti. *Nachal'naya shkola*. 2004. № 11/ S. 41–45.
2. Gorokhovskaya G. G. resheniye nestandardnykh zadach sredstvo razvitiya logicheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov. *Nachalnaya shkola*. 2009. № 7. S. 113–115.
3. Zhikalkina T. K. Igrovyue i zanimatelnyue zadaniya po matematike. Moskva : Prosveshcheniye, 1989/ 64 s.
4. Zak A. Z. Metody razvitiya intellektual'nykh sposobnostey u detey 8 let. Moskva : Interpraks, 1994. 352 s.
5. Kulak Yu. I. Cherez igru – k formirovaniyu prochnykh vychislitel'nykh navykov. *Pachatkovaya shkola*. 2015. № 10. S. 16–18.
6. Kozlova O. A. Rol' sovremennykh didakticheskikh igr v razvitii poznavatel'nykh interesov i sposobnostey mladshikh shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2004. № 11. S. 49–52.
7. Loskutova N. A. Uprazhneniya, igry dlya razvitiya logicheskogo myshleniya. *Nachal'naya shkola*. 2005. № 4. S. 80–82.

Керімова Азада Азадхан кизи. Використання розвиваючих ігор на уроках математики для розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів.

Розглядаються деякі аспекти розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів під час навчання математики. Здібності розвиваються в діяльності. Їх розвиток зумовлюється високою пізнавальною активністю дітей, бо здатності розвиває лише емоційно приємна діяльність. Тому заняття з математики мають проходити в доброзичливій обстановці, дорослими неодмінно має створюватися ситуація успіху. Необхідно також враховувати індивідуальні особливості учнів. Використання індивідуальних, групових і колективних форм розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів спирається на цей важливий принцип дидактики.

З цієї метою підбирається серія вправ із поступовим підвищенням рівня складності.

Ключові слова: математика, розвиваючі ігри, комп'ютер, інтелектуальні здібності, можливості, класифікація, ефективність, формування, розвиток.

Kerimova Azada Azadkhan gizi. The use of educational games in mathematics lessons in the development of abilities of junior students.

The article discusses some aspects of the development of intellectual abilities of junior students in teaching mathematics. Abilities are developed in activity. Their development is determined by the high cognitive activity of children. For the ability to develop only emotionally enjoyable activities. Therefore, classes in mathematics should take place in a benevolent atmosphere; a situation of success must be created by adults. It is also necessary to take into account the individual characteristics of students. The use of individual, group and collective forms of development of the intellectual abilities of junior students is based on this important principle of didactics.

For this purpose, a series of exercises is selected with a gradual increase in the level of difficulty.

Key words: mathematics, educational game, computer, intellectual abilities, individual capabilities, classification, efficiency, formation, development.

УДК 378.018.8:33-051

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.25>

Кірдан О. П.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Обґрунтовано актуальність дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти як наукової проблеми. Схарактеризовано ступінь її наукового розроблення; вказано суперечності, на розв'язання яких буде спрямовано дослідження. Визначено науковий апарат та конкретизовано концепцію дослідження, що базується на взаємопов'язаних методологічному, теоретичному та методичному концептах. Виокремлено наукову новизну, яка полягатиме в тому, що вперше буде здійснено цілісне й системне дослідження теорії та практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти; обґрунтовано авторську концепцію професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти; визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено результативність організаційно-методичних умов формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності. Конкретизовано практичне значення результатів дослідження, що полягатиме в розробленні методики та моніторингу оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх економістів до професійної діяльності, модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти, розробленні та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти спеціальних тренінгів, навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх економістів, система неперервної освіти, заклади вищої освіти, актуальність наукової проблеми, концепція дослідження, наукова новизна, практичне значення.

Інституційний та трансформаційний розвиток ринкової економіки України відбувається суголосно напрямкам стратегічного розвитку економік світу у контексті прискорення глобалізаційних та інтеграційних процесів. Таким чином, новий етап загальносуспільного поступу детермінує цифрову трансформацію економіки та освіти, формування суспільства знань та спонукає до синтезу професій та компетенцій, які, своєю чергою, стають викликом вітчизняній системі вищої освіти, адже потребують забезпечення відповідних якісних змін у змісті, структурі, формах та методах професійної підготовки майбутнього економіста. Проблеми економічного поступу України та системи професійної підготовки майбутніх економістів є взаємозалежними та взаємозумовленими. Успіх у реалізації сучасних економічних реформ залежить від ґрунтовної професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

У дисертаційних дослідженнях вітчизняних учених охарактеризовано різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх економістів: формування компетентностей та професійних якостей майбутнього економіста (Є. Іванченко, С. Касіянець, Л. Потапкіна, О. Самосудова-Грозова, М. Стрельников, С. Тарасова, О. Яковенко та ін.), формування особистості майбутнього економіста та його готовності до професійної діяльності (Б. Головешко, Г. Вархолик, В. Орел, М. Опольська, Л. Служинська, О. Тинкалюк, К. Лихачова та ін.), забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів (Н. Бенькович, Л. Максимова, К. Хоружий та ін.).

Упродовж останнього року науковцями опубліковано низку досліджень. Так, у наших попередніх публікаціях проведено теоретичний аналіз інтерпретаційних джерел із проблеми професійної підготовки майбутніх економістів [1]. Проблемі формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки присвячено дисертаційну роботу Т. Наливайко. У роботі дослідницею розглянуто наукову, психолого-педагогічну, методичну та нормативну літературу з цієї проблеми, сформовано портрет сучасного економіста за допомогою професіо- і психограми, уточнено зміст і структуру досліджуваного феномена, визначено соціально-педагогічні особливості формування професійної компетентності майбутніх економістів та використання інноваційних технологій у практиці їх професійної підготовки, критерії, компоненти та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій [2]. У дисертації Р. Тимченко досліджено теоретичні засади формування фахових компетентностей майбутніх фахівців у наукових дослідженнях, подано змістові характеристики фахових компетентностей майбутніх фахівців із фінансів і кредиту, проаналізовано сучасну професійну підготовку щодо формування фахових компетентностей майбутніх фахівців із фінансів і кредиту у процесі вивчення економічних дисциплін [3]. Водночас, попри належне розроблення вченими різних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх економістів, не виявлено наукових праць, в яких було б цілісно розкрито теоретичні та практичні засади професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

Мета статті – обґрунтувати теорію і практику професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти як актуальну наукову проблему.

Актуальність і доцільність дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти зумовлена також наявністю певних суперечностей: між високими очікуваннями держави й суспільства щодо перспектив розвитку економіки та недосконалими організаційно-методичними

умовами формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності; між визнанням на державному рівні важливості формування у майбутніх економістів загальних та фахових компетенцій, стратегічно необхідних для економічного розвитку країни, та застарілим комплексом навчально-методичного забезпечення, потрібного для їх формування; між зростанням законодавчих вимог до науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти щодо формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності та неналежним науково-методичним супроводом процесу їх професійної підготовки; соціальним замовленням суспільства на професійних економістів, конкурентоспроможних на ринку праці, і застарілими змістом, формами та технологіями їхньої професійної підготовки. Отже, значущість якісної підготовки в Україні висококваліфікованих і конкурентоспроможних майбутніх економістів та необхідність розв'язання вказаних суперечностей зумовлює доцільність дослідження актуальної наукової проблеми – теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти. Предмет дослідження – організаційно-методичні умови формування готовності майбутніх економістів у закладах вищої освіти до професійної діяльності.

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити результативність організаційно-методичних умов формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності за спеціальностями таких галузей знань: 05 “Економіка та соціально-поведінкові науки”, 07 “Управління та адміністрування”, 28 “Публічне управління та адміністрування”.

Гіпотеза дослідження – формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності буде ефективним, якщо забезпечити необхідні організаційно-методичні умови: відбір, структурування та оновлення змісту дисциплін, що формують загальні та фахові компетентності; розроблення моделі формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності в закладах вищої освіти; розроблення комплексу навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності для навчання та викладання на засадах компетентісного та результат орієнтованого підходів.

Завданнями дослідження є: здійснити аналіз ключових понять дослідження; схарактеризувати вітчизняний і зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх економістів; уточнити структуру професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти; розробити методику оцінювання рівня сформованості готовності студентів закладів вищої освіти до професійної діяльності за спеціальностями таких галузей знань: 05 “Економіка та соціально-поведінкові науки”, 07 “Управління та адміністрування”, 28 “Публічне управління та адміністрування” та здійснити моніторинг рівнів її сформованості; розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити авторську модель професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти; визначити та експериментально перевірити результативність організаційно-методичних умов формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності за спеціальностями таких галузей знань: 05 “Економіка та соціально-поведінкові науки”, 07 “Управління та адміністрування”, 28 “Публічне управління та адміністрування”.

Для досягнення мети та завдань дослідження буде використано такі методи дослідження: теоретичні методи (аналіз навчально-методичної, психологічної, педагогічної літератури та наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів, нормативно-правових документів, навчальної документації і результатів навчальної та практичної діяльності здобувачів вищої освіти; моделювання, порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних та експериментальних даних); емпіричні методи (анкетування й опитування, тестування та спостереження, самооцінювання, моделювання навчально-виховних ситуацій, спостереження, бесіда, опитування, тестування, метод експертної оцінки, педагогічний експеримент із кількісним і якісним аналізом результатів) та статистичні методи (статистична обробка інформації, ранжування та групування).

Провідною ідеєю дослідження є положення, що професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти передбачає якісну організацію освітнього процесу з використанням сучасних інноваційних технологій та суб'єкт-суб'єктною взаємодією викладачів і студентів, враховує принципи варіативності вибору змісту і форм навчання, культуровідповідності, контекстності, врахування індивідуальних особливостей розвитку студентів, наступності та перспективності, креативності. Реалізація провідної ідеї дослідження потребує врахування позитивних здобутків вітчизняного і зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх економістів.

Концепція дослідження базується на уявленні про професійну підготовку майбутніх економістів у системі неперервної освіти як спеціально організований у закладах вищої освіти якісний, цілеспрямований, багаторівневий, неперервний, системний процес із підготовки економіста-професіонала, з високим рівнем готовності щодо розв'язання складних спеціалізованих задач та практичних проблем в економічній сфері, здатних до якісної професійної діяльності, професійного зростання, самовдосконалення і саморозвитку.

Дисертаційне дослідження ґрунтуватиметься на розумінні професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти як орієнтує професійного та особистісного зростання майбутнього фахівця, що забезпечує його професійний розвиток, набуття практичного досвіду діяльності, навичок, здатності до самовдосконалення.

Концепція дослідження базується на взаємопов'язаних методологічному, теоретичному та методичному концептах.

Методологічний концепт дослідження відображає взаємозв'язок методологічних підходів на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та методико-технологічному рівнях.

Теоретичний концепт відображає актуалізацію сутності ключових понять дослідження (“підготовка”, “професійна підготовка”, “професійна підготовка майбутніх економістів”, “професійна підготовка майбутніх у системі неперервної освіти”, “неперервна професійна підготовка майбутніх економістів”), які становлять науково-теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми.

Практичний концепт передбачає розроблення та впровадження програми і навчально-методичного забезпечення спецкурсу “Навчання і викладання економіки у закладах вищої освіти”; оновлення змісту тем навчальних дисциплін “Міжнародна економіка” і “Економіка” з урахуванням специфіки галузей і спеціальностей професійної підготовки; проведення тренінгів із формування готовності студентів закладів вищої освіти до професійної діяльності; впровадження в закладах вищої освіти досвіду підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягатиме в тому, що вперше: буде здійснено цілісне й системне дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти; висвітлено генезу соціального замовлення на підготовку майбутніх економістів у системі неперервної освіти; здійснено аналіз базових понять дослідження та визначено поняття “професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти”; обґрунтовано авторську концепцію професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти; визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено результативність організаційно-педагогічних та теоретико-методичних умов формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності за спеціальностями таких галузей знань: 05 “Економіка та соціально-поведінкові науки”, 07 “Управління та адміністрування”, 28 “Публічне управління та адміністрування”; обґрунтовано напрями удосконалення системи професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягатиме в тому, що об'єктивний аналіз досліджуваного матеріалу і його узагальнення нададуть змогу: розробити методику оцінювання рівня сформованості готовності студентів закладів вищої освіти до професійної діяльності за спеціальностями таких галузей знань: 05 “Економіка та соціально-поведінкові науки”, 07 “Управління та адміністрування”, 28 “Публічне управління та адміністрування” та здійснити моніторинг рівнів її сформованості; модернізувати зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти; розробити і впровадити в освітній процес закладів вищої освіти спецсеминари та тренінги, навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти, що охоплюватиме оновлений зміст фахових дисциплін, навчально-методичні посібники, навчальні програми дисциплін, методичні рекомендації тощо.

Основні положення і одержані результати дослідження наукової проблеми зможуть використовуватися у процесі розробки навчальних планів підготовки майбутніх економістів, а також стати основою для проведення фундаментальних та прикладних досліджень у галузі теорії та методики професійної освіти.

Висновки. Отже, дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти є актуальною науковою проблемою, що має значне теоретичне, практичне та соціально-економічне значення. Наукове осмислення теорії і практики професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти, на наш погляд, дасть змогу запропонувати інноваційну модель формування готовності майбутнього економіста до здійснення професійної діяльності та застосування набутих знань для задоволення суспільних та особистісних потреб, неперервної самоосвіти й саморозвитку. Отже, соціальний запит на підготовку творчого, креативного, здатного реагувати на вимоги часу, компетентного майбутнього економіста буде реалізовано в діяльності закладів вищої освіти. Подальші дослідження у цьому напрямі доцільно, на наш погляд, зосередити на ціннісних орієнтаціях у підготовці майбутніх економістів.

Використана література:

1. Кірдан О. П. Професійна підготовка майбутніх економістів періоду української незалежності в дзеркалі наукових досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. № 5. С. 65–70. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-5-10>
2. Наливайко Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки. URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/89898989/3801>.
3. Тимченко Р. В. Формування фахових компетентностей майбутніх магістрів з фінансів і кредиту у процесі вивчення економічних дисциплін. URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/89898989/3544>.

References:

1. Kirdan O. P. (2018) Profesijna pidhotovka majbutnix ekonomistiv periodu ukrayinskoyi nezalezhnosti v dzerkali naukovyx doslidzhen [Professional preparation for future economies period of Ukrainian independence in the mirror of scientific research]. *Naukovyj visnyk Pivdenoukrayinskoho nacionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Issue 5. PP. 65–70. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-5-10> [in Ukrainian].
2. Nalyvaiko T. V. Formation of professional competence of future economists by means of innovative technologies in the process of professional training. URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/89898989/3801> [in Ukrainian].
3. Tymchenko R. V. Formation of special competences of future masters in finance and credit during the studying of economic disciplines URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/89898989/3544> [in Ukrainian].

Кирдан А. П. Профессиональная подготовка будущих экономистов в системе непрерывного образования как актуальная научная проблема.

Обоснована актуальність дослідження наукової проблеми теорії та практики професійної підготовки майбутніх економістів в системі неперервного освіти. Охарактеризована ступінь її наукової розробки; вказано протиріччя, на рішення яких буде направлено дослідження. Визначено науковий апарат і конкретизовано концепцію дослідження, яка ґрунтується на взаємопов'язаних методологічному, теоретичному та методичному концептах. Виділено наукову новизну, яка полягатиме в тому, що вперше буде здійснено цілісне та системне дослідження теорії та практики професійної підготовки майбутніх економістів в системі неперервного освіти; обґрунтовано авторську концепцію професійної підготовки майбутніх економістів в системі неперервного освіти; визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено результативність організаційно-методических умов формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності. Конкретизовано практичне значення результатів дослідження, яке полягатиме в розробці методик та моніторингу оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх економістів до професійної діяльності, модернізації змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх економістів в системі неперервного освіти, розробці та впровадженні в освітній процес вищих навчальних закладів спеціалізованих семінарів та тренінгів, навчально-методического забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів в системі неперервного освіти.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх економістів, система неперервного освіти, вищі навчальні заклади, актуальність наукової проблеми, концепція дослідження, наукова новизна, практичне значення.

Kirdan O. P. Professional training of future economists in the system of continuous education as the actual scientific problem.

The article substantiates the relevance of the research of the scientific problem of theory and practice of training future economists in the system of continuous education. Actuality of the problem, degree of its development in the works of domestic scientists is characterized; indicated contradictions on the solution of which will be directed to research. The scientific apparatus is determined and the concept of research based on interrelated methodological, theoretical and methodical concepts is specified. The scientific novelty is set out, that for the first time a holistic and systematic study of the theory and practice of training future economists in the system of continuous education will be carried out; the author's conception of training of future economists in the system of continuous education is substantiated; determined, substantiated and experimentally verified the effectiveness of organizational and pedagogical and theoretical and methodological conditions for the formation of readiness of future economists for professional activity. The practical significance of the results of the research, which will consist in developing a methodology and monitoring the assessment of the level of formation of the readiness of future economists for professional activity, is specified; modernization of the content, forms and methods of training future economists in the system of continuous education; development and implementation of special educational seminars and trainings in the educational process of institutions of higher education, teaching and methodological support for the training of future economists in the system of continuing education.

Key words: professional training of future economists, system of continuous education, institutions of higher education, urgency of a scientific problem, concept of research, scientific novelty, practical value.

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.26>

Козир І. С.

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проаналізовано визначення та зміст поняття “конкурентоспроможність майбутнього фахівця” як об’єкта вивчення таких наук, як лінгвістика, економіка та психологія, що вагомо вплинули на формування сучасного комплексного поняття. Розглянуте етимологічне значення та різноманіття економічних категорій, що базуються на понятті конкуренції, підкреслюють інтегруючі характеристики та складність об’єкта вивчення цього дослідження. Основна увага зосереджена на особливостях поняття “конкурентоспроможність майбутніх фахівців” як психолого-педагогічної проблеми, центром якої виступають професійні та особистісні якості випускника закладу вищої освіти, що забезпечать затребуваність на ринку праці та працевлаштування за фахом. Науково-теоретичний аналіз також доводить важливу роль вищої освіти в забезпеченні конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Ключові слова: фахівці, конкурентоспроможність, заклади вищої освіти, підготовка фахівців, конкурентоспроможність випускників закладів вищої освіти, конкурентоспроможність майбутніх фахівців, конкурентоспроможність персоналу, конкурентоспроможність працівника.

Наукові дослідження конкурентоспроможності до певного часу були прерогативою економічної науки, представники якої активно вивчали конкурентоспроможність підприємств, товарів, послуг, персоналу та національної економіки. Поняття і визначення конкурентоспроможності зумовлене появою конкурентного

середовища та використовується в дослідженнях аналітично-прикладного характеру для зображення позиції (місця) ринкових гравців щодо один одного.

Проте з розвитком міжнародного ринку праці та глобалізаційних процесів у сфері освіти, зокрема вищої, питання формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців постало як нагальна проблема суспільства, подальший розвиток якого знаходиться в прямій залежності від рівня якості професійної підготовки. Індикатором якості підготовки, як результату виконання основної функції закладом вищої освіти, є саме рівень конкурентоспроможності його випускників.

З'ясуванням сутності та особливостей конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти займаються такі відомі вітчизняні вчені, як Ю. Атаманчук, О. Бойко, О. Дідківська, В. Жукова, Є. Литвиновський, О. Романовський, М. Россоха, М. Руденко, В. Сизикова та ін. Серед зарубіжних науковців найбільш відомими авторами публікацій із цього питання є Т. Бусер, С. Волтер, Д. Крилов, С. Лаврентьев, Н. Петер, П. Салберг, А. Фаркас, О. Шабаліна та ін. Площина педагогічних досліджень проблеми забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців містить багато напрацювань щодо нових форм, технологій, підходів, організаційно-педагогічних умов, які спрямовані на формування вищого рівня потрібних знань, умінь і навичок (компетенцій), необхідних для виконання функцій та завдань, передбачених майбутньою професійною діяльністю. Водночас, на нашу думку, використовуваний щодо випускників закладів вищої освіти термін “конкурентоспроможність” потребує виокремлення специфічних характеристик і рис, зумовлених особливостями суб'єктно-об'єктних відносин, що виникають у процесі формування та реалізації цієї характеристики.

Мета статті – дослідити еволюцію та сутність поняття “конкурентоспроможність майбутніх фахівців” на сучасному етапі наукових розробок.

Етимологічний аналіз терміна “конкурентоспроможність” показав наявність англійського (англ. “competitiveness” – конкурентоспроможність) та латинського походження (лат. “concurrere”: “con” – спільна дія та “currere” – змагатися з бігу) слова. В основі поняття лежить боротьба, суперництво двох або більше суб'єктів, що змагаються за досягнення результату, який може бути отриманий як лише одним, так і кожним учасником [4].

О. Николок порівнює етимологічне значення терміна “конкурентоспроможність” у різних культурах та підкреслює різні принципи розподілу виграшу між конкурентами. Так, у східній культурі, на відміну від західної, в боротьбі за бажане перемогти може лише конкурент [9]. Також, автор зауважує, що з розвитком теорій конкурентоздатності у визначеннях поняття переважає думка про можливість отримання вигоди всіма “гравцями”, навіть за умов протистояння один одному. Такі погляди, на нашу думку, зумовлені розвитком культури економічних відносин, зростанням етики та глибшим розумінням конструктивного впливу конкуренції на ринковій процесі.

Аналіз підходів та визначень конкурентоспроможності майбутніх фахівців потребує врахування особливостей праці як об'єкта купівлі-продажу на відповідному ринку та врахування педагогічної складової частини, яка, власне, і забезпечує формування необхідних якостей особистості і професіонала на основі встановленого рівня якості підготовки.

Значна кількість наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Грішнова, Д. Богиня, П. Друкер, А. Колот, В. Коломієць, О. Крушельницька, Е. Лібанова, Л. Лісогор, А. Макарова, Д. Мельничук, Л. Нестеренко, І. Петрова, М. Портер, М. Семікіна, О. Смірнов, А. Стрікленд, А. Томпсон, Р. Фатхутдінов, А. Чернякова та ін.) присвячено визначенню поняття “конкурентоспроможність персоналу (працівників)”, яке за об'єктною ознакою є найбільш близьким поняттям до конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Так, Р. Фатхутдінов визначає конкурентоспроможність працівника як його перевагу порівняно з іншим працівником, тобто рівень конкурентоспроможності залежить від певних якостей (здатностей), що можуть відрізнятися у різних суб'єктів. Таким чином, автор використовує порівняльний підхід до розуміння конкурентоспроможності персоналу, зокрема управлінського [17].

О. Славгородська та В. Щербак представляють конкурентоспроможність персоналу в тісному зв'язку з конкурентоспроможністю підприємства. На думку авторів, за рахунок здатностей персоналу реалізовувати наявні в нього конкурентні переваги відбувається просування підприємства на кращу, порівняно з іншими суб'єктами конкуренції на цьому ринку, конкурентну позицію [15].

В. Коломієць розглядає цю категорію як сукупність джерел конкурентних переваг і самих переваг персоналу підприємства та здатність персоналу реалізувати власні конкурентні переваги, що задовольняє одночасно потреби суспільства, підприємства та працівника через забезпечення достатнього рівня конкурентоспроможності підприємства та продукції, а також гарантування соціального захисту працівника на ринку праці [5].

На думку Л. Нестеренко і А. Чернякової, конкурентоспроможність формується як інтегральний показник тих якостей, завдяки яким саме конкретний працівник є кращим за інших на визначеній посаді з точки зору організації і завдяки яким організація надає йому перевагу [8].

В результаті узагальнення теоретичних висновків про сутність конкурентоспроможності персоналу Л. Майстер трактує цю категорію як здатність реалізації сукупності природних, освітньо-професійних,

ділових та моральних характеристик працівника порівняно з іншим працівником задля забезпечення ринкової потреби в якісних товарах та послугах [6]. Також автор доводить, що наявність таких здатностей персоналу суттєво впливає на конкурентоспроможність підприємства загалом.

Аналізовані визначення розглядають конкурентоспроможність групи працівників, тобто індивідуумів, що вже досягли власної мети виходу на ринок праці, є суб'єктами соціально-трудових відносин окремого підприємства та впливають на рівень його загальної конкурентоспроможності.

Дехто з науковців конкурентоспроможність працівника інтерпретує як сукупність особистісно-професійних якостей, що забезпечують йому потенційну можливість працевлаштування. Так, за твердженням О. Грішнєвої, конкурентоспроможність працівника – це відповідність якості робочої сили потребам ринку, змога перемагати в конкуренції на ринку праці, тобто повніше, порівняно з іншими кандидатами, задовольняти вимоги роботодавців за рівнем знань, умінь, навичок, особистих рис [3].

Г. Овчаренко і С. Шабрацький вважають, що це реальна і потенційна здатність, ділова та професійна компетентність, ініціативність, винахідливість у роботі, почуття відповідальності, які вигідно відрізняють його від інших працівників аналогічної спеціальності і дають змогу витримувати конкуренцію на ринку праці [12].

Конкурентоспроможність працівника як здатність до індивідуальних досягнень у праці та особистий внесок у досягненні організаційних цілей розглядають Ю. Бадах та О. Драган [2].

Наукові висновки І. Цветкової підтверджують дуальний характер поняття “конкурентоспроможність персоналу”, представляючи його як сукупність особистісних та професійних характеристик персоналу, що формують його власний потенціал, та як ресурс, що забезпечує конкурентоспроможність підприємства [19].

Систематизуючи погляди науковців вважаємо, що конкурентоспроможний працівник є одиницею конкурентоспроможного персоналу та необхідною умовою конкурентоспроможного підприємства. Тож, завданням системи вищої освіти є формування як особистісних, так і професійних характеристик майбутніх фахівців, які забезпечать йому перехід від статусу “випускник закладу вищої освіти” до статусу “найманий працівник” підприємства, яке має стійку позицію на ринку, а отже, перспективи розвитку, кар'єрного зростання та стимулювання праці фахівців.

Поняття конкурентоспроможність майбутнього фахівця та конкурентоспроможність випускника закладу вищої освіти можемо вважати тотожними поняттями, оскільки фахівець, згідно з тлумаченням “Української радянської енциклопедії”, – це людина, яка володіє фаховими (спеціальними) знаннями та навичками в якій-небудь галузі (сфері) виробництва, науки, техніки, мистецтва тощо та має фах (спеціальність) [16]. Випускник закладу вищої освіти відповідає вказаним характеристикам фахівця, але він ще не здійснює професійної діяльності за фахом. У цьому дослідженні також важливо підкреслити етап виходу на ринок праці випускника, тобто розглядати конкурентоспроможність (“затребуваність”) саме на перше місце роботи після закінчення університету (академії, коледжу тощо).

Виокремимо очевидні вимоги до випускника закладу вищої освіти, відповідність яким забезпечить йому конкурентоспроможність на ринку праці після отримання диплому та пошуку роботи вперше:

- 1) наявність конкурентних переваг, яких потребує підприємство (організація);
- 2) наявність здатностей реалізувати наявні конкурентні переваги;
- 3) здатність за рахунок реалізації власних конкурентних переваг створювати конкурентні переваги підприємства;
- 4) особистісна та суспільна спрямованість реалізації власних конкурентних переваг.

Поняття та характеристика конкурентоспроможності в педагогічних дослідженнях з'явилися досить недавно. В умовах зменшення державного замовлення на підготовку фахівців та боротьбі за клієнтів – абітурієнтів постала проблема забезпечення конкурентоспроможності випускників як показника та фактора конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Розробляючи нові технології, підходи та методи навчання, що вигідно відрізняють їх з інших у визначеному сегменті ринку освітніх послуг, педагоги-науковці, таким чином, поступово змінюють концепцію з предметно орієнтованої (предметно-центриської) на особистісно орієнтовану. Тому кожен студент розглядається вже не як частина загальної маси, для якої здійснюються стандартні дії та однакові способи подачі матеріалу, а як суб'єкт освітньої діяльності, що може впливати на технологію й умови процесу навчання, обирати перелік дисциплін, форму задачі контрольних завдань тощо. У цьому контексті логічною є поява явища конкурентоспроможності як результату взаємодії освітньої системи, що прагне задовольнити потреби клієнтів і свідомого вибору варіанту навчання студентом.

Водночас, виконуючи завдання забезпечення прогресивного суспільства кваліфікованими фахівцями, заклади вищої освіти використовують модерні методики, новітні форми і техніки навчання, але мають слабкий зв'язок із роботодавцями, їхніми потребами та вимогами щодо знань і умінь майбутніх фахівців. У такій ситуації необхідність вивчення конкурентоспроможності майбутніх фахівців зумовлена проблемою затребуваності на ринку праці, тобто працевлаштування випускників закладів вищої освіти, вирішення якої розглядається через призму компетентнісного підходу, що є основоположним в сучасній педагогіці. Саме на компетенції звертає увагу О. Максимова, визначаючи поняття “конкурентоспроможність випускника ВНЗ”

як інтегральну якість особистості, що є сукупністю ключових компетенцій, ціннісних орієнтації, що дають змогу цій особистості успішно функціонувати в соціумі [7].

Н. Ничкало, яка зазначає, що конкурентоспроможність випускника вищого навчального закладу варто розглядати, передусім, як педагогічну категорію в тісному зв'язку з людиною, розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя [10], акцентує на індивідуальних відмінностях кожної особи, що здобуває вищу освіту, та визначальній ролі діяльнісно-акмеологічних принципів у забезпеченні конкурентоспроможності.

Цікавим є твердження В. Сизикової, яка, розглядаючи “конкурентоспроможність” як педагогічну дефініцію, вважає, що вона є однією з ознак сучасного кваліфікованого фахівця в будь-якій сфері [14]. Таким чином, автор підкреслює результуючу функцію конкурентоспроможності – працевлаштування випускника закладу вищої освіти.

Конкурентоспроможність фахівця, у викладенні Ю. Атаманчук та М. Россохи, – це сукупність якостей, зокрема професійних і особистісних, якості діяльності та потенційних можливостей фахівця [1]. Таке бачення демонструє інтеграційну залежність конкурентоздатності майбутнього фахівця від особистісного (вродженого і набутого), педагогічного та діяльнісного фактору.

Особистісний фактор потребує також врахування бачення конкурентоспроможності дослідниками психології. З точки зору представників цієї науки, конкурентоспроможність особистості є системною характеристикою, яка забезпечує швидку адаптацію до навколишнього середовища, готовність успішно виконати професійну та інші види діяльності за найвищими стандартами, а також здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, аргументувати їх важливість для соціального, професійного та особистого розвитку і створювати умови для ефективного втілення цих ідей [18].

Дослідниця В. Новікова вважає, що конкурентоспроможна особистість, яка володіє такими інтегральними характеристиками, як гнучкість (інтелектуальна, емоційна, поведінкова), спрямованість та компетентність, досягає успіху в діяльності, спілкуванні та самосвідомості [11].

Практичне дослідження тенденцій сучасного ринку праці, проведене О. Порадою, підтверджує важливість як професійних, так і соціально-психологічних складників конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Так, автор виявила, що при працевлаштуванні змінилися критерії відбору кандидатів: нині під час прийому на роботу поряд із традиційними параметрами (наявність вищої освіти, спеціальність за дипломом, рівень освіти, рейтинг навчального закладу, вік, стать, сімейний статус кандидата) з'явилися нові: попередній досвід роботи (більшість фірм і установ вважають за краще отримувати “готових” фахівців із досвідом роботи, якщо не за фахом, то принаймні в спорідненій області або з навичками професійної діяльності, що свідчать про здатність людини швидко освоювати нові знання і професійні вимоги); висока якість отриманих знань і компетенцій; вільне володіння іноземною мовою; високий рівень професійної підготовки, тобто сукупність знань і умінь (володіння сучасними інформаційними і виробничими технологіями); поліфункціональність; комунікативні навички; наявність лідерських якостей; високий рівень адаптивності (вміння швидко адаптуватися до нових умов); здатність швидко засвоювати нові знання та методи праці під час навчання або перепідготовки у зв'язку зі зміною структури виробництва або зміною місця роботи та ін. Таким чином, сучасний ринковий стандарт вимагає від кандидатів не тільки набутого високого компетентісно-кваліфікаційного рівня, а й навичок позиціонування себе як актуалізованого фахівця та людини (впевненої презентації себе, власних здібностей та можливостей тощо) [13].

Таким чином, формування терміна “конкурентоспроможність майбутнього фахівця” відбувається з урахуванням характеристики його як особистості, члена економічного суспільства і місця на ринку праці та під впливом результатів досліджень таких наук, як лінгвістика, економіка, психологія (рис. 1).

Отже, доходимо висновку, що конкурентоспроможність майбутнього фахівця – це здатність випускника закладу вищої освіти, за рахунок сукупності професійних компетенцій та особистісних якостей, задовольняти попит визначеного сегменту ринку праці в кваліфікованому виконанні професійних завдань із вищими, ніж інші випускники закладу вищої освіти результатами, із забезпеченням суспільного, корпоративного та особистого розвитку.

Висновки. Таким чином, узагальнений термін “конкурентоспроможність майбутнього фахівця” розкриває комплексний характер формування цієї характеристики особистості від початку життя до закінчення навчання в закладі вищої освіти.

Вимоги сучасного суспільства потребують підготовки нової генерації фахівців, які здатні забезпечити успіх підприємства у високодинамічному середовищі та володіють здатністю до досягнення власних цілей в умовах конкурентної боротьби не лише підприємств, але й індивідуального суперництва, зумовлених прийнятими в суспільстві цінностями та нормами. Основну роль у забезпеченні конкурентоспроможності майбутнього працівника, безперечно, відіграє вища освіта, оскільки вона формує базові професійні компетентності, створює умови і технології розкриття особистісного потенціалу в обраній сфері професійної діяльності, забезпечує адаптацію до соціально-економічних умов життя і праці фахівця, впливає на формування морально-етичних цінностей особистості та суспільства загалом.

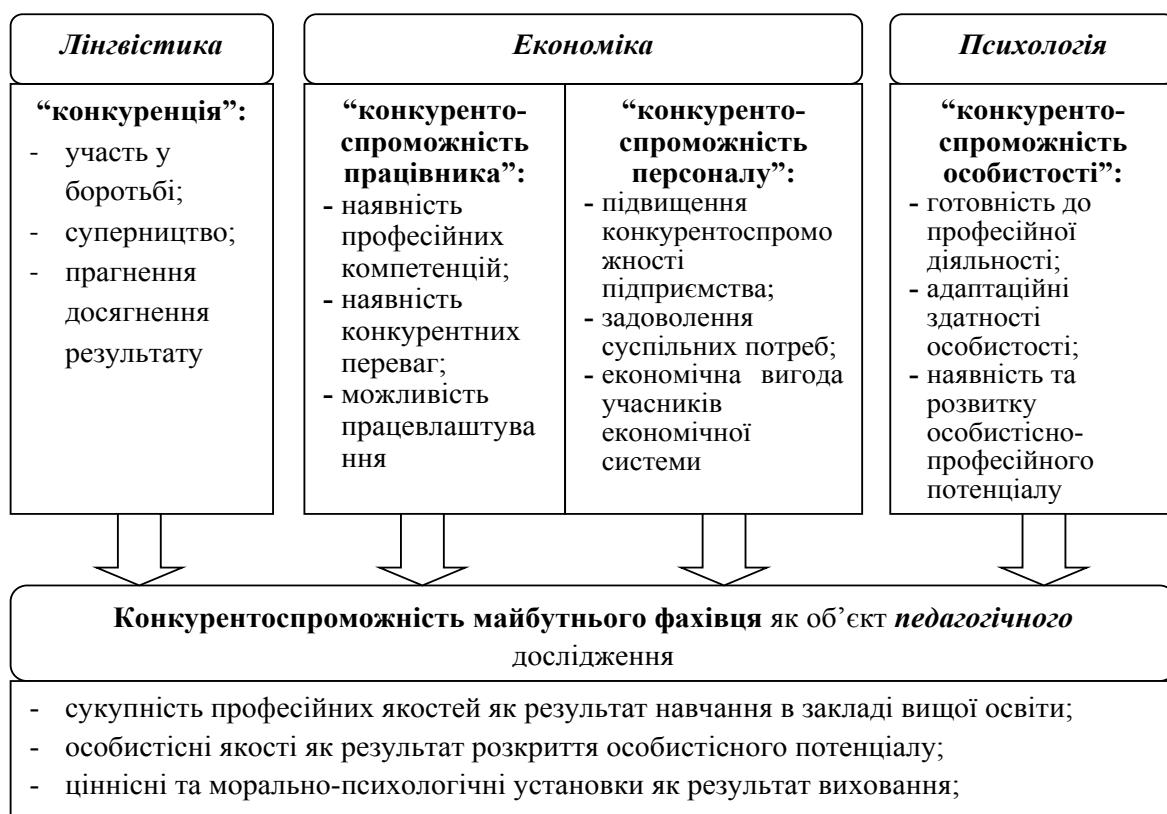


Рис. 1. Формування поняття “конкурентоспроможність майбутніх фахівців”

Використана література:

1. Атаманчук Ю., Россоха М. Організаційно-педагогічні умови формування конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 3. С. 8–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudru_2012_3_3 (дата звернення 23.04.2019).
2. Бадах Ю., Гринюк Ю. Управління конкурентоспроможністю персоналу підприємства. *Наукові здобутки молоді – вирішенню проблем харчування людства у XXI столітті* : програма і матеріали 80 міжнародної наукової конференції молодих учених, аспірантів і студентів, 10–11 квітня 2014 р. Київ : НУХТ, 2014. Ч. 3. С. 180–182.
3. Грішнова О. А. Конкурентоспроможність персоналу підприємства. *Україна: аспекти праці*. 2005. № 3. С. 3–9.
4. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / Під ред. О. С. Мельничука, В. Т. Коломійця, О. Б. Ткаченко. Київ : Наукова думка, 1985. Т. 2. 570 с.
5. Коломієць В. М. Місце конкурентоспроможності персоналу в системі трудових відносин підприємства. *Держава та регіони. Економіка та підприємництво*. 2006. № 4. С. 169–172.
6. Майстер Л. Поняття конкурентоспроможності персоналу та фактори його формування. *Формування ринкових відносин в Україні*. 2012. № 4. С. 222–229.
7. Максимова Е. В. Развитие конкурентоспособности студента в образовательном процессе университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / ОГУ. Оренбург, 2005. 19 с.
8. Нестеренко Л. О., Чернякова А. І. Роль персоналу у підвищенні конкурентоспроможності підприємства. URL: http://www.rusnauka.com/8_NND_2011/Economics/10_81252.doc.htm (дата звернення 25.04.2019).
9. Никольок О. М. Етимологія та сутність поняття «конкурентоспроможність підприємства». *Вісник ЖДТУ. Економічні науки*. 2011. № 1 (55). С. 247–249.
10. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв’язку з ринком праці. *Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття* : збірник матер., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту “Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні”. Ніжин : ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2007. С. 134–138.
11. Новикова В. Конкурентоспособная личность как объект педагогических исследований. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3437 (дата звернення 23.04.2019).
12. Овчаренко Г. М., Шабрацький С. В. Конкурентоспроможність персоналу та її вплив на формування нематеріальних активів підприємства. URL: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=72845> (дата звернення 20.04.2019).
13. Порада О. До проблем сучасного ринку праці. *Наука і освіта*. 2016. № 8. С. 138–142.
14. Сизикова В. Конкурентоспроможність випускника як виклик часу. URL: http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2017/04/St_2_Syzykova.pdf. (дата звернення: 22.04.2019).
15. Славгородська О. Ю., Щербак В. Г. Класифікація конкурентних переваг персоналу підприємства. *Наукові праці ДонНТУ: Серія економічна*. Донецьк. 2005. № 8. С. 94–101.

16. Українська радянська енциклопедія: в 12 т. / гол. ред. М. П. Бажан ; редкол.: О. К. Антонов та ін. 2-ге вид. Київ : Голов. ред. УРЕ, Т. 11, кн. 1 : Стодола – Фітогеографія. 1984. 606 с.
17. Фатхутдинов Р. А. Стратегический маркетинг. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 448 с.
18. Хapілова В. П. Управлінські характеристики конкурентоздатної особистості менеджера як чинник ефективного управління сучасними організаціями. *Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія* : збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Міленіум, 2003. Т. 1. Ч. 10. С. 137–143.
19. Цветкова І. Конкурентоспроможність персоналу: сутність та місце у забезпеченні конкурентоспроможності підприємства. *Культура народів Причорномор'я*. 2006. № 88. С. 119–125.

References:

1. Atamanchuk Yu., Rossokha M. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannya konkurentospromozhnosti vypusnyka vyshchoho navchalnoho zakladu [Organizational-pedagogical training in the form of competitiveness of the graduate school] *Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 2012. Ch. 3. S. 8–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2012_3_3 (data zvernennia: 23.04.2019).
2. Badakh Yu., Hryniuk Yu. Upravlinnia konkurentospromozhnistiu personalu pidpryiemstva [Managing the competitiveness of the personnel of the company]. *Naukovi zdobutky molodi – vyrishenniu problem kharchuvannia liudstva u KhKhI stolitti* : prohrama i materialy 80 mizhnarodnoi naukovoї konferentsii molodykh uchenykh, aspirantiv i studentiv, 10–11 kvitnia 2014 r. Kyiv : NUKhT, 2014. Ch. 3. S. 180–182. [in Ukrainian]
3. Hrishnova, O. A. Konkurentospromozhnist personalu pidpryiemstva [Competitiveness of the staff of the company]. *Ukraina: aspekty pratsi*. 2005. № 3. S. 3–9.
4. Etymolohichni slovnyk ukrainskoї movy [Etymologicheskiiy vocabulary of Ukrainian]: u 7 t. / Pid red. O. S. Melnychuka, V. T. Kolomiitsia, O. B. Tkachenko. Kyiv : Naukova dumka, 1985. T. 2. 570 s. [in Ukrainian].
5. Kolomiets V. M. Mistse konkurentospromozhnosti personalu v systemi trudovykh vidnosyn pidpryiemstva [The competitiveness of the staff in the system of labor problems of the company]. *Derzhava ta rehiony. Ekonomika ta pidpryemstvo*. 2006. № 4. S. 169–172 [in Ukrainian].
6. Maister L. Poniattia konkurentospromozhnosti personalu ta faktory yoho formuvannia [Termin competitiveness of staff that factor of his form]. *Formuvannia rynkovykh vidnosyn v Ukraini*. 2012. № 4. S. 222–229 [in Ukrainian].
7. Maksymova E. V. Razvytye konkurentospobnosty studenta v obrazovatelnom protsesse unyversyteta [Development of student competitiveness in the educational process of the university] (*Candidate's thesis*). Orenburh, 2005. 19 s. [in Russia].
8. Nesterenko L. O., Cherniakova A. I. Rol personalu u pidvyshchenni konkurentospromozhnosti pidpryiemstva [The role of personnel in competitiveness of the company]. URL: http://www.rusnauka.com/8_NND_2011/Economics/10_81252.doc.htm (data zvernennia: 25.04.2019).
9. Nykoliuk O. M. Etymolohiia ta sutnist poniattia konkurentospromozhnist pidpryiemstva [Etymologiya that suntan understanding competitiveness of the company]. *Visnyk ZhDTU. Ekonomichni nauky*. 2011. № 1 (55). S. 247–249. [in Ukrainian].
10. Nychkalo N. H. Profesiina osvita i navchannia: problemy vzaïmozv'язku z rynkom pratsi [Vocational education and training problems and reciprocal interaction with the market]. *Nizhyn* : TOV "Vydavnytstvo "Aspekt-Polihraf", 2007. S. 134–138 [in Ukrainian].
11. Novykova V. Konkurentospobnaia lychnost kak ob'ekt pedahohicheskyykh yssledovaniy [Competitive personality as an object of pedagogical research]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3437 (data zvernennia: 23.04.2019).
12. Ovcharenko H. M., Shabratskyi S. V. Konkurentospromozhnist personalu ta yii vplyv na formuvannia nematerialnykh aktyviv pidpryiemstva [Competitiveness of personnel and the need for personnel to form intangible intangible assets]. URL: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=72845> (data zvernennia: 20.04.2019).
13. Porada O. Do problem suchasnogo rynku pratsi [Up to the problems of the important market of the past]. *Nauka i osvita*. 2016. № 8. S. 138–142 [in Ukrainian].
14. Syzykova V. Konkurentospromozhnist vypusnyka yak vyklyk chasu [Competitive Admission of a graduate student at an time]. URL: http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2017/04/St_2_Syzykova.pdf. (data zvernennia: 22.04.2019).
15. Slavhorodska O. Yu., Shcherbak V. H. Klyasifikatsiia konkurentnykh perevah personalu pidpryiemstva [Classification of competitive competitors to the company personnel]. *Naukovi pratsi DonNTU: Seriia ekonomichna*. 2005. № 8. S. 94–101 [in Ukrainian].
16. Ukrainska radianska entsyklopediia. Kyiv : Holov. red. URE, T. 11, kn. 1 : Stodola – Fitoheohrafiia. 1984. 606 s. [in Ukrainian].
17. Fatkhutdinov R. A. Stratehicheskyi marketynh [Strategic marketing]. Sankt-Peterburg : Pyter, 2002. 448 s. [in Russian].
18. Khapilova V. P. Upravlinski kharakterystyky konkurentozdatnoi osobystosti menedzhera yak chynnyk efektyvnoho upravlinnia suchasnymy orhanizatsiiamy [Manage the characteristics of the competitiveness of the manager's manager who is responsible for effective management of modern organizations]. *Aktualni problemy psykholohii. Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykholohiia* : Zbirnyk nauk. prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv : Milenium, 2003. T. 1. Ch. 10. S. 137–143. [in Ukrainian].
19. Tsvietkova I. Konkurentospromozhnist personalu: sutnist ta mistse u zabezpechenni konkurentospromozhnosti pidpryiemstva [Competitiveness to the staff: sunshine and miscellaneous skills in the competitiveness of enterprises]. *Kultura narodov Prychernomoria*. 2006. № 88. S. 119–125. [in Ukrainian].

Козырь И. С. Конкурентоспособность будущих специалистов как психолого-педагогическая проблема.

Проанализированы определение и содержание понятия "конкурентоспособность будущего специалиста" как объекта изучения таких наук, как лингвистика, экономика и психология, которые оказали значительное влияние на формирование современного комплексного понятия. Рассмотрены этимологическое значение и многообразие экономических категорий, основанных на понятии конкуренции, подчеркивают интегрирующие характеристики и сложность объекта изучения данного исследования. Основное внимание сосредоточено на особенностях понятия "конкурентоспособность будущих специалистов" как психолого-педагогической проблемы, центром которой выступают профессиональные и личностные качества выпускника учреждения высшего образования, обеспечивающие востребованность

на рынке труда и трудоустройства по специальности. Научно-теоретический анализ также доказывает важную роль высшего образования в обеспечении конкурентоспособности будущих специалистов.

Ключевые слова: специалисты, конкурентоспособность, учреждения высшего образования, подготовка специалистов, конкурентоспособность выпускников высших учебных заведений, конкурентоспособность будущих специалистов, конкурентоспособность персонала, конкурентоспособность работника.

Kozyr I. S. Competitiveness of future specialists as a psychological-pedagogical problem.

The article analyzes the definition and content of the concept of "competitiveness of the future specialist" as an object of studying such sciences as linguistics, economics and psychology, which greatly influenced the formation of a modern complex concept. The etymological significance and diversity of economic categories based on the concept of competition are considered, emphasizing the integrative characteristics and complexity of the object of study of this study. The main attention is focused on the features of the concept of "competitiveness of future specialists" as a psychological and pedagogical problem, the center of which are the professional and personal qualities of a graduate institution of higher education, which will ensure the demand in the labor market and employment in the specialty. Theoretical and theoretical analysis also proves the important role of higher education in ensuring the competitiveness of future specialists.

Key words: experts, competitiveness, institutions of higher education, training of specialists, competitiveness of graduates of higher education institutions, competitiveness of future specialists, competitiveness of staff, competitiveness of an employee.

УДК 372.878

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.27>

Кондратова Л. Г.

СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем розвитку педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті. Розкрито проблему створення інформаційного освітнього середовища як умови для розвитку педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва. Описано складники інноваційного освітнього середовища в умовах післядипломної педагогічної освіти. Зосереджено увагу на характеристичні всі складники такого середовища в післядипломній педагогічній освіті. Розкрито вплив середовища на розвиток всіх компонентів педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва. Проаналізовано цифрові інструменти, платформи, технології для створення інноваційного освітнього середовища в післядипломній педагогічній освіті. На основі аналізу досвіду експериментальної діяльності описано результати дослідження впливу такого середовища на розвиток педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва.

Ключові слова: розвиток педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва, інноваційне освітнє середовище та його складники, післядипломна педагогічна освіта.

Новітні тенденції реформування сучасної освіти, оновлення змісту освіти, що відбувається завдяки впровадженню інновацій в освітній процес закладів освіти, викликають необхідність переосмислення концептуальних підходів до професійного розвитку вчителів та розвитку їхньої педагогічної майстерності. У світлі інноваційних перетворень важливого значення набуває розробка нового змісту навчання мистецтва, забезпечення якісного науково-методичного супроводу освітнього процесу в умовах післядипломної педагогічної освіти. У світлі інноваційних перетворень мистецької середньої загальної освіти постала потреба в кваліфікованій підготовці вчителів мистецьких дисциплін до здійснення інновацій. Водночас значний розвиток цифрових технологій, розвитку відкритої післядипломної педагогічної освіти вимагають істотних змін й нововведень у систему підвищення кваліфікації вчителів музичного мистецтва. У процесі навчання вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті відкриваються нові можливості щодо впровадження кращих ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду викладання музичного мистецтва, удосконалюються шляхи професійного розвитку педагогів і розвитку їх педагогічної майстерності.

З огляду на соціально-педагогічну актуальність визначеної проблеми, рівень її теоретичної та методичної розробки відповідно до освітніх потреб, запитів сучасної освіти, проблема розвитку педагогічної майстерності вчителів мистецьких дисциплін в інноваційному освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти стає досить актуальною.

Проблема педагогічної майстерності є актуальною протягом десятиріч. Філософські, психологічні, аксіологічні, естетичні аспекти педагогічної майстерності проаналізовано у наукових дослідженнях В. Андрущенка, Г. Балла, Є. Барбіної, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Лавріненка, Н. Ничкало, О. Отич, В. Рибалки, В. Сластьоніна, Б. Тевліна, Т. Усатенко, Л. Хомич та ін. Питання інноваційного освітнього середовища були розглянуті в дослідженнях відомих науковців (Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова,

Н. Селиванова, В. Петровський, І. Якиманська, В. Ясвін та ін.). Але проблеми створення інноваційного середовища, яке впливає на розвиток педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті, залишаються мало з'ясованими.

Метою статті є розкриття проблеми створення інноваційного освітнього середовища в післядипломній педагогічній освіті, яке сприяє розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва на основі впровадження освітніх інновацій, з'ясування складників інноваційного освітнього середовища, виявлення впливу інноваційного освітнього середовища на розвиток педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти.

В контексті освітніх реформ значну увагу багато науковців та практиків приділяють проблемам розбудови освітнього середовища в закладі освіти, що буде сприяти процесу впровадження інновацій у практику педагогічної діяльності. До таких закладів ми зараховуємо і заклади післядипломної педагогічної освіти, які одним із завдань визначають впровадження освітніх інновацій та створення інноваційного освітнього середовища, яке значно впливає на якість результатів роботи.

Щоб з'ясувати умови створення інноваційного освітнього середовища в межах післядипломної педагогічної освіти, варто приділити увагу дослідженню основних понять обраної проблеми. Питання освітнього середовища та середовищного підходу досліджували Г. Васильєв, Ю. Колюткін, Л. Новикова, П. Лернер, М. Лях, М. Соколовський та ін. [3, с. 124]. Дослідники Н. Гонтаровська, О. Гуменюк, В. Мадзігон, Н. Крилова, А. Каташов розглядали вплив освітнього середовища на розвиток особистості, а вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Даниленко висвітлювали питання упровадження освітніх педагогічних інновацій та інноваційних процесів [3, с. 124]. Водночас багато вчених розглядають поняття "інноваційне освітнє середовище". Так, на думку Н. Разіної, це комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність [4, с. 24].

В. Ясвін під поняттям "освітнє середовище" розуміє систему впливів і умов формування особистості та можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному оточенні [7, с. 14]. Освітнє середовище навчального закладу як сукупність цінностей і зразків успішного розв'язання життєвих цілей слугує джерелом для розвитку особистості [3, с. 126]. Г. Щекатунова, В. Тесленко, А. Цимбалару вважають, що педагогічне середовище стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, і розуміють його як систему умов для особистісного і творчого розвитку усіх суб'єктів освітнього процесу [5, с. 13].

В кожному закладі освіти інноваційне освітнє середовище має певну структуру, а його компоненти об'єднуються в єдине ціле та стають спроможними впливати на педагогічні процеси і педагогів, які працюють у ньому. Так, вивчаючи компоненти інноваційного освітнього середовища, науковці визначають особистість як найважливіший його елемент, як складну й відкриту систему, що постійно розвивається [3, с. 127]. Розрізняються погляди вчених на структуру інноваційного освітнього середовища, до елементів якого зараховують концептуальну спрямованість, структурно-змістовну, інформаційну та професійну складові частини тощо.

Серед складників інноваційного освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти, зважаючи на спрямованість їх діяльності щодо надання освітніх послуг для різних категорій педагогічних працівників, слід виділити:

- концептуально-теоретичну складову частину, яка визначає напрями й стратегії розвитку щодо упровадження інновацій;
- професійно-компетентнісну складову частину, яка демонструє наявність готовності педагогічного колективу щодо впровадження інновацій;
- інформаційно-методичну складову частину, що забезпечує вільний відкритий доступ до науково-літературних джерел, методичної літератури, електронних видань й посібників тощо;
- матеріально-технічне забезпечення, що реалізує впровадження інновацій через забезпечення новітніх електронних засобів навчання.

В період активного розвитку відкритої та дистанційної освіти, яка активно впроваджується в систему підвищення кваліфікації, важливого значення набувають проблеми надання вільного доступу педагогів до всіх електронних освітніх ресурсів та можливостей вільного користування сучасною технікою, обладнанням, електронними науково-методичними ресурсами та технічним забезпеченням освітнього післядипломного процесу.

Водночас, розглядаючи означену проблему розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в межах різних видів післядипломної педагогічної освіти, варто зосередити увагу на змозі інноваційного освітнього середовища впливати на професійний розвиток вчителів музичного мистецтва і розвиток всіх компонентів педагогічної майстерності.

В період інноваційного розвитку освіти у сфері мистецької освітньої галузі необхідні ґрунтовні нововведення у розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва, що ґрунтуються на активному впровадженні інформаційних, цифрових технологій, медіа-освіти, електронного музикування, музичної творчості на основі цифрового інструментарію тощо. Процеси упровадження інтеграції в мистецьку освіту відкривають невичерпні можливості для саморозвитку та самовдосконалення педагогів та умотивовують появу таких новоутворень у музично-професійній діяльності педагогів, як використання цифрового інструментарію в роботі над звуком, відео, використання цифрових програм для створення візуального і

аудіосупроводу освітнього процесу, впровадження в педагогічну діяльність програм для редагування й конвертації, програм для створення відеороликів, використання освітніх інноваційних платформ для представлення професійних портфоліо та педагогічних досягнень вчителів музичного мистецтва в інноваційному електронному середовищі. Доволі поширеним явищем стає мережеве педагогічне спілкування вчителів музичного мистецтва, їх взаємодія та взаємообмін на основі цифрових ресурсів і платформ, освітніх мережових спільнот тощо.

Нова ера розвитку техніки, технологій вимагає нового погляду на професійну педагогічну майстерність вчителя музичного мистецтва, який має володіти не тільки новими засобами навчання, а й практичними навичками щодо залучення школярів до пізнання музичного мистецтва на основі використання мобільних, цифрових, хмарних технологій.

Отже, під педагогічною майстерністю вчителів музичного мистецтва науковці розуміють вияв високого рівня педагогічної діяльності, професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, вміння спрямувати їх на всебічний розвиток та удосконалення особистості, що забезпечує високу організацію педагогічного процесу.

Сьогоднішня транслює педагогічну майстерність педагога як інтегративну характеристику особистості, що має високий рівень педагогічної діяльності в нових умовах на основі інтеграції вітчизняного й зарубіжного досвіду музичного виховання з органічним поєднанням інноваційних форм навчання на основі новітніх досягнень науки, техніки і цифрових технологій. Розвиток педагогічної майстерності сучасного вчителя музичного мистецтва має відбуватися в процесі впровадження інновацій, серед яких є використання цифрового інструментарію, цифрових програм та платформ, а також впровадження електронних музичних інструментів, апаратури для відтворення звуку й відео та широкого й повсякчасного впровадження електронних засобів навчання. До електронних засобів навчання, які використовуються в практиці викладання музичного мистецтва, належать електронні засоби навчального призначення (електронні підручники), електронні посібники, зошити, інтерактивні альбоми тощо.

У практиці післядипломної освіти вчителів музичного мистецтва з'являються нові форми навчання педагогів – тематичні, авторські спецкурси, тренінгові навчання, майстер-класи. Результативність таких форм навчання значно підвищується, якщо освітній процес організований в інноваційному освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти. Досвід організації неформального та інформального навчання вчителів музичного мистецтва в умовах інноваційного освітнього середовища був сформований у процесі дослідно-експериментальної діяльності Всеукраїнського експерименту, який проходив на базі Мелітопольського ліцею № 9 Мелітопольської міської ради Запорізької області. Результати експерименту продемонстрували значний розвиток педагогічної майстерності вчителів мистецьких дисциплін в інноваційному освітньому середовищі ліцею. Всі складники педагогічної майстерності педагогів (педагогічна фахова компетентність, методична компетентність та майстерність, педагогічні здібності, педагогічна техніка, педагогічний такт та особистісні якості) отримали розвиток на основі впровадження в неформальну та інформальну освіту педагогів нових цифрових, мобільних, хмарних технологій та активного використання в освітньому процесі інтеграції мистецтва та технологій, упровадження нових факультативів та курсів за вибором, які об'єднали різні види мистецтва та інформаційні технології. В ліцеї створено інноваційне освітнє середовище, яке дає змогу вчителю впроваджувати очну, дистанційну і змішану форми навчання.

Висновки. Отже, саме в інноваційному освітньому середовищі, заснованому на вітчизняних і світових освітніх тенденціях та світовому педагогічному досвіді, важливого значення набуває об'єднання зусиль педагогів на підвищення професійної педагогічної майстерності, яке в системі післядипломної педагогічної освіти можливе за умов не лише ґрунтового науково-методичного супроводу педагогічного процесу та перепідготовки фахівців, а і завдяки функціонуванню та розвитку інноваційних педагогічних осередків. Сучасне освітнє середовище, як визначає Концепція Нової української школи, забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу, а й за його межами. Створення інноваційного освітнього середовища в межах післядипломної педагогічної освіти вчителів музичного мистецтва надає змогу розвивати педагогічну майстерність педагогів на засадах сучасних реформ та досягнень науки й цифрових технологій.

Використана література:

1. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта. 2012. № 1. С. 37–40.
2. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2000. № 1. С. 11–24.
3. Ткачук Н. Інноваційне освітнє середовище як умова розвитку професійної компетентності педагогів. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 124–129.
4. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ». 2009. В. 3.
5. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ: монографія / Г. Д. Щекатунова, В. В. Тесленко, А. Д. Цимбалару та ін. / за ред. Г. Д. Щекатунової. Київ: Пед. думка, 2013. 264 с.
6. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Шапран, Ю. П. Шапран. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.
7. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

References:

1. Vashhenko L. Innovacijne seredovy`shhe pislyady`plomnoyi pedagogichnoyi osvity. *Pislyady`plomna osvita*. 2012. № 1. S. 37–40.
2. Zyazyun I. A. Konceptual`ni zasady` teorii osvity` v Ukraini. *Pedagogika i psihologiya profesijnoyi osvity*. 2000. № 1. S. 11–24.
3. Tkachuk N. Innovacijne osvitnye seredovy`shhe yak umova rozvy`tku profesijnoyi kompetentnosti pedagogiv. *Naukovy`j visny`k Svidnoyevropejs`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Lesi Ukrainky`*. *Pedagogichni nauky*. 2015. № 1. S. 124–129.
4. Razina N. O. Akmeologichny`j pidxid do rozvy`tku profesionalizmu suchasnoho pedagoga v innovacijnomu osvitn`omu seredovy`shhi seredn`oyi shkoly. *Visnyk naukovoyi shkoly pedagogiv «AKME»*. 2009. V. 3.
5. Organizacijno-pedagogichni zasady` innovacijnogo rozvy`tku ZNZ : monografiya / G. D. Shhekatunova, V. V. Teslenko, A. D. Cy`mbalaru ta in. / za red. G. D. Shhekatunovoyi. Kyiv : Ped. dumka, 2013. 264 s.
6. Shapran O. I. Stvorennya innovacijnogo osvitn`ogo seredovy`shha v procesi profesijnoyi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya / O. I. Shapran, Yu. P. Shapran. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.
7. Yasvy`n V. Obrazovatel`naya sereda: ot modely`rovany`ya k proekty`rovany`yu. Moskva : Smysl, 2001. 365 s.

Кондратова Л. Г. Создание инновационной образовательной среды для развития педагогического мастерства учителя музыкального искусства в последипломном педагогическом образовании.

Статья посвящена одной из актуальных проблем развития педагогического мастерства учителя музыкального искусства в последипломном педагогическом образовании. Раскрыта проблема создания инновационной образовательной среды как условия для развития педагогического мастерства учителя музыкального искусства. Описаны составляющие инновационной образовательной среды в условиях последипломного педагогического образования. Сосредоточено внимание на характеристике всех составляющих такой среды в последипломном педагогическом образовании. Раскрыто влияние такой среды на развитие всех компонентов педагогического мастерства учителя музыкального искусства. Проанализированы цифровые инструменты, платформы, технологии для создания инновационной образовательной среды в последипломном педагогическом образовании. На основе анализа опыта экспериментальной деятельности описаны результаты исследования влияния такой среды на развитие педагогического мастерства учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: развитие педагогического мастерства учителей музыкального искусства, инновационная образовательная среда и ее составляющие, последипломное педагогическое образование.

Kondratova L. G. Creating innovative educational environment for the development of music teachers' pedagogical skills in postgraduate pedagogical education.

The article is devoted to one of the topical problems of the development of pedagogical skills of a music teacher in postgraduate pedagogical education. The problem of creating an innovative educational environment as a condition for the development of music teacher's pedagogical skills is revealed. The components of an innovative educational environment in the conditions of postgraduate pedagogical education are described. The focus is on the characteristics of all components of such educational environment in postgraduate pedagogical education. The influence of innovative educational environment on the development of all components of music teachers' pedagogical skills is revealed. The analysis of digital instruments, platforms, technologies for creation of the innovative educational environment in postgraduate pedagogical education is analyzed. The results of the study of the influence of such an environment on the development of music teachers' pedagogical skills are described, based on the analysis of the experimental activity experience.

Key words: development of music teachers' pedagogical skills, innovative educational environment and its components, postgraduate pedagogical education.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.28>

Криштанович М. Ф.

**РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО**

Проведено теоретико-методологічний аналіз літератури щодо запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладу вищої освіти. З проблеми дослідження свідчить про те, що впровадження ІКТ розглядається науковцями як один із пріоритетних напрямів державної політики і має зорієнтувати розвиток освіти на впровадження в освітній процес інформаційних технологій. У результаті аналізу тенденцій розвитку ІКТ обґрунтовано їх значення при викладанні дисциплін у закладах вищої освіти. З'ясовано, що впровадження ІКТ в освітній процес створює передумови для кардинального оновлення як змістово-цільових, так і технологічних сторін навчання, що виявляється в суттєвому збагаченні засобів викладання предметів педагогами та поглиблення знань студентів.

Аналіз наукових та практичних джерел дав змогу визначити зміст і сутність поняття “інформаційно-комунікаційні технології”. Ці технології створені для реалізації досягнення мети навчання.

Ключові слова: студенти, педагог, суспільство, дистанційне навчання, освітній процес, інформаційно-комунікаційні технології, заклад вищої освіти.

Становлення наукової думки вітчизняних вчених щодо ролі ІКТ припадає на кінець ХХ ст., який позначився інтенсивним розвитком та впровадженням у всі сфери життя суспільства інформаційних технологій, а початок ХХІ ст. – стрімким впровадженням ІКТ у систему закладу вищої освіти. Появами ІКТ зроблено інтенсивний крок в удосконалення засобів навчання, впровадженням комп'ютерів в освітній процес, поява нових та подальше вдосконалення наявних ІКТ, реалізація прикладних інформаційних систем.

Виявити критерії системи різновидів діяльності з комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання, надати методичні рекомендації щодо найбільш доцільних шляхів добору та застосування засобів інформатизації освітньої діяльності – таке завдання поставила перед собою М. П. Шишкіна. У своїх роботах дослідниця встановила, що критерії систематизації типів діяльності з комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання можуть ґрунтуватися на типах системності наукового знання.

Мета статті – дослідити та визначити ефективність використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти.

Останні дослідження з питань розвитку освіти в галузі ІКТ охоплюють різні напрями: інформатизацію освіти, дистанційне навчання, методику викладання інформатики, компетентність студентів і педагогів із питань ІКТ і т.д. Інформатизація освіти передбачає загальні процеси розвитку суспільства й освіти. Її розвиток пов'язаний з іменами таких відомих вчених, педагогів та організаторів освіти і науки, як В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, В. Г. Кремень, В. Д. Руденко та ін.

Виділимо сім основних напрямів наукових досліджень процесів використання ІКТ в освіті: Перший – “Інформатизація освіти”. Ці питання досліджували свого часу В. Ю. Биков, Б. С. Гершунський, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, В. М. Касаткін, Ю. О. Комісарова, Є. І. Машбиць, В. С. Михайлович, Н. В. Морзе, Й. А. Ривкінд, П. В. Стефаненко, О. В. Співаковський та ін., котрі створили основні засади теорії навчання з використанням інформаційних технологій.

Дослідження В. Ю. Бикова, зокрема “Освітні системи із забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж життя”, відображають процеси розвитку суспільства, глобалізації, прискорення світових процесів суспільного розвитку, перехід суспільства до інформаційної стадії свого розвитку, демократизації суспільних відносин, інтеграції суспільних систем, що впливають на піднесення та формування мети системи освіти як в Європі, так і в Україні. Академік розглядає розвинення основ освіти України в напрямі європейської інтеграції, Болонського процесу тощо [1].

У своїй монографії “Моделі організаційних систем відкритої освіти” автор досліджував проблеми відкритої освіти як інструмента забезпечення сучасної освітньої парадигми; дистанційної освіти як інструмента практичної реалізації принципів доступної освіти, інформатизації освіти як інструмента сформованості інформаційно-технологічної платформи доступної освіти, підвищення рівня управління освітою як інструмента ефективного та дієвого розвитку в суспільстві. Він проаналізував такі новітні явища, як перший навчальний простір та глобальне освітнє явище і доступне освітнє середовище системи освіти, а також визначив головну роль ІКТ у вищезазначених процесах. У вже згаданій монографії розглянуто можливі шляхи використання цих результатів в освітній діяльності [2].

Одним з основних показників комп'ютерних систем освіти є єдиний інформаційний простір системи навчання. Дослідженням цих понять займався А. Ю. Пилипчук. Окремо він розглянув причини, які спонукають відставанням розбудови ІТ-технологій в Україні порівняно з європейським розвитком, показав, що фундаментальним питанням досягнення головної мети в реформуванні освіти є її інформування суспільства. Науковець запропонував своє визначення поняття “інформатизація освіти” і підвалини до розбудови якісних систем ІКТ у навчанні, що утворені на дослідженнях основних видів функціонування, які є дієвими в системі навчання. А. Ю. Пилипчук наголосив, що для успішного здійснення освітнього процесу треба його представити об'єктом інформатизації. Єдиний освітній простір, на його думку, є сукупністю трьох видів єдиних інформаційних просторів, які пов'язані з видами діяльності, що проробляються в системі освіти, менеджменту та навчання [3].

Другий напрям – процес забезпечення якісною шкільною освітою на підвалинах ІКТ, який є найважливішим завданням нового періоду розвитку освіти в країні. Цим питанням присвятили власні дослідження такі науковці, як В. В. Гуменюк, Л. І. Даниленко, О. Є. Кравчина, В. Е. Луначек, Є. А. Ямбург та ін.

Проблемам формування інформаційного середовища навчального закладу з точки зору оптимізації навчальних планів присвячені роботи Ю. О. Жука, зокрема “Системні особливості освітнього середовища як об'єкта інформатизації” [4].

Теоретичні засади ІКТ, сучасні технології трансформування інформації в закладах освіти, технологію системи управління закладами освіти, прогнозування розвитку закладу освіти на основі ІКТ досліджено Л. М. Забродською. Науковець також є автором низки методичних рекомендацій щодо впровадження ІКТ у закладах освіти. Її наукові результати використані багатьма загальноосвітніми закладами [5].

Узагальнення і систематизацію інформаційних потоків засобами ІКТ для удосконалення діяльності ЗВО запропонувала О. Є. Кравчина. Дослідниця у своїх результатах твердить, що запровадження сучасних інформаційних систем дає право прискорити хід обміну інформуванням, зменшуючи об'єми діяльності викладачів і дозволяє їм приймати результативні рішення [6].

У роботі Н. М. Лавриченко “Перспективи інформаційної моделі школи” наведений аналіз змін у шкільному освітньому процесі, зумовлений його поступальною інформатизацією, наведено оцінку європейських науковців на задуми розбудови інформаційної шкільної моделі.

Виявити критерії системи різновидів діяльності з комп’ютерно-орієнтованими засобами навчання, надати методичні рекомендації щодо найбільш доцільних шляхів добору та застосування засобів інформатизації навчальної діяльності – таке завдання поставила перед собою Шишкіна М.П. У своїх роботах дослідниця встановила, що критерії систематизації типів діяльності з комп’ютерно-орієнтованими засобами навчання можуть ґрунтуватися на типах системності наукового знання [7].

Третій напрям – “Використання ІКТ в освітньому процесі”. Є думка, що сучасний розвиток інформатизації освіти України значно відрізняється від зарубіжного. Тому багато досліджень якраз і присвячені вивченню досвіду системи створення інформаційно-комунікативного простору в освіті зарубіжжя.

Роль і місце інформаційних і комунікаційних технологій у системах освіти зарубіжних країн, рівень їх інтегрування в освітній процес загальної середньої школи досліджувала І. Д. Малицька. Вона у своїй праці проаналізувала рівень комп’ютеризації шкіл ЄС та порівняла його з рівнем комп’ютеризації українських шкіл. Вчена розглянула також процес утворення віртуальних едностей, які формують один освітній простір у глобальному параметрі, показує, як за сприянням різноманітних перспектив online ресурсів комп’ютерних мереж для прикладу (online уроки, семінари, лекції, відеоконференції тощо) можна підвищити ступінь та доброякісність навчання, багатьох дисциплін гуманітарного циклу.

У роботі І. Д. Малицької значна увага приділена аналізу основних напрямів розвитку систем освіти зарубіжних країн, серед яких одним із пріоритетних, як вона наголошує, давно став розвиток та використання ІКТ, навчальні документи багатооб’єктного розвитку, прийняті країнами Європи. Вчена наголошує на тому, як розвиваються освітні мережі, спрямовані на використання ІКТ [8].

Важливими у практиці вищих навчальних закладів є дослідження таких зарубіжних вчених (Д. Бірн, Я. Крайка, Д. Літлфілд, М. І. Фокесєв, Д. Тиффин, С. Хоур), які акцентують на перспективності використання дистанційного навчання студентів.

Розвиток та впровадження ІКТ в освіті постійно досліджуються науковцями міжнародних організацій: ЮНЕСКО, ООН, Європейського Союзу, Ради Європи та др. Цій проблематиці присвячені праці таких учених, як С. Пейперт, М. Резнік (США).

Зокрема, професор Lih-Juan ChanLin із Католицького університету (Тайвань) [9] у своєму дослідженні наголошує, що процес навчання в інтернет-середовищі включає в себе взаємодію між студентами, між викладачами і студентами, а також їх співпрацю в процесі навчання, яка дає певні результати.

Доктор Lou Siragusa із Технологічного університету Кертін (Австралія) розглянув фактори, які роблять online-навчання ефективним. Він узагальнив принципи педагогічного проектування і стратегії навчання для студентів, що навчаються online [10].

Я. Крайка (Польща) визначив основні форми online-роботи [11].

На думку Т. Л. Годованюк, це сприяє наближенню освітнього процесу до сучасної моделі будови у доборі прийомів та методик застосування ІКТ з урахуванням особистих якостей студентів [12, с. 127–131].

В. Ю. Биков у роботі “Сучасні завдання інформатизації освіти” зазначає, що ІКТ навчання – це комп’ютерно-орієнтована складова частина педагогічної технології, яка відображає деяку формальну модель чіткого компоненту сутності учення і методики його подання, що представлено в цьому процесі освітніми програмними способами, які передбачають використання комп’ютера, комп’ютерно-орієнтованих засобів навчання і комп’ютерних комунікаційних мереж для вирішення навчальних задач або їх частин. Сучасна освіта створює змогу поширити досить велику територію навчання, яка утворює домовленості для істотного поліпшення інформаційно-ресурсного забезпечення навчання в діяльності освітнього процесу, що реалізується за сприянням ІКТ. Таким чином безпосередньо забезпечуються домовленості для навчально-пізнавальної діяльності студентів, досягнення педагогічних цілей, підтримки організаційно-технологічних форм діяльності і піднесення інформаційно-комунікаційних технологій в академічному процесі.

Досліджуючи перспективи застосування ІКТ, зокрема для студентів, які мешкають у сільській місцевості, науковець М. І. Фокесєв визначає таку організацію освітнього процесу як особливу форму освіти, яка зв’язує засобами ІКТ студентів різної сільської місцевості, об’єднаних один з одним загальною навчальною метою і завданнями, а також із певним ресурсним центром, що має усі потрібні педагогічні і технологічні ресурси для досягнення студентами поставленої цілі.

Задля досягнення відповідного рівня спілкування під час навчання треба врахувати силу зображення, допустимий ступінь інформаційної виразності об’єктів навчального середовища. Тому, на думку вчених, варто виділити додаткові критерії – занурення й інтерактивність.

Нині створено повноцінну низку сучасних технологій, які безперервно удосконалюються. Як, зазначає доктор Набуйоші Терашіма, президент Лабораторії з дослідження передових телекомунікаційних технологій (Японія), сучасні ІКТ будуть відігравати важливе значення в досягненні визначених цілей [13, с. 11].

Характерну увагу освіті з допомогою ІКТ приділяють вчені В. Ю. Биков, Ю. О. Жук, О. О. Гриценчук, І. В. Іванюк, І. Д. Малицька, О. В. Овчарук та ін. [14], які займалися вивченням проблем дистанційної освіти, окремо електронного дистанційного навчання (ДН), котре в епоху піднесення інформаційних

технологій та процесу комп'ютеризації людства, набирає дедалі більшої популярності та актуальності, даючи право кожному студенту якнайкраще реалізувати отримання якісної освіти. Вони акцентують на тому, що Е-дистанційне навчання (електронне дистанційне навчання) є різновидом дистанційного навчання, під час якого студенти освітнього процесу реалізують здебільшого індивідуальне навчання, користуючись електронними транспортними системами доставки способів навчання та других інформаційних предметів, медіаосвітні прийоми та ІКТ.

Використання нових технологій і методів урізноманітнює процес комунікації учителів, учнів, викладачів та студентів. Нині, коли ступінь інформатизації закладів вищої освіти виходить на рівень формування єдиного освітнього простору, коли ІКТ дають право піднятися на сучасний ступінь модернізації освітніх сервісів, коли змінюються стандартизовані форми передачі повідомлення і поширюється навчання у спеціалізованих класах, дедалі більшої актуальності набуває індивідуальне навчання. Воно спонукає студентів самостійно опрацювати більшу частину навчального матеріалу. Науковці вважають, що педагог за такої форми навчання має виконувати роль консультанта або координатора і має шанс посилювати пізнавальну функцію студентів, діставатися поставленої освітньої цілі відповідно до особистих перспектив визначених студентом.

Більшість вчених розглядає індивідуальне навчання (дистанційне навчання) як наближення освітнього процесу до найкращої моделі студента. Цю ж думку підтримують А. М. Алексюк, О. Г. Братанич, О. Я. Савченко та ін.

У своїх роботах І. Г. Унт зазначає, що варіанти індивідуалізації можна звести до трьох: 1) групування студентів за певними критеріями для навчання за різними планами чи програмами; 2) внутрішньогрупова індивідуалізація навчальної роботи (групи); 3) проходження курсу в індивідуальному темпі (прискорено чи уповільнено) [15, с. 41–48].

Їхні роботи відображають процес розвитку і впровадження ІКТ у систему навчання, що, своєю чергою, слугує фундаментом для удосконалення освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Висновки. Хочемо підбити підсумок, запропонувавши власне визначення ІКТ. Інформаційно-комунікативні технології – це систематичність нових інформаційних принципів та методів, цілеспрямованих на збирання, акумулювання, зберігання, опрацювання, передавання, поширення, представлення й використання інформації, яке розширяє перспективи використання ІКТ в освітній діяльності.

Використана література:

1. Биков В. Ю. Освітні системи із забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж життя / *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 48. URL: www.ime.edu-ua.net/em8/emg.html.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
3. Пилипчук А. Ю. Система освіти України як об'єкт інформатизації: структура системи освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 4(8).
4. Жук Ю. О. Системні особливості освітнього середовища як об'єкту інформатизації. *Післядиплом. освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 35–37.
5. Забродська Л. М. Інформатизація управління навчально-виховного процесу у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2002. 210 с.
6. Кравчина О. Є. Інформатизація організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 3(7). URL: www.ime.edu-ua.net/em7/emg.html.
7. Шишкіна М. П. Критерії класифікації типів діяльності з комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 4(8). URL: www.ime.edu-ua.net/em8/emg.html.
8. Малицька І. Д. Роль і місце ІКТ в системах освіти зарубіжних країн. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 2(10). URL: www.ime.eduua.net/em10/emg.html.
9. Інтел. Навчання для майбутнього. Київ : Видав. група BHV, 2004. 416 с.
10. Siragusa L. Quality eLearning: An instructional design model for online learning in higher education. URL: www.aare.edu.au/06rap/sir06100.pdf.
11. Krajka J. Technology of Twinning partnerships – selecting tools for online collaboration. URL: www.etwinning.pl/files/pdw_presentation/Online_collaboration_tools.pdf.
12. Годованюк Т. Л. Деякі термінологічні тлумачення індивідуальної форми навчання через її «похідні». *Педагогіка і психологія*. 2008. № 3/4. С. 127–131.
13. Тиффин Дж. Образование в информационном обществе / Дж. Тиффин, Л. Раджасингам. Москва : Информатика и образование, 1999. 312 с.
14. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології : колективна монографія. Київ : Атіка, 2005. 252 с.
15. Унт И. Г. К проблеме индивидуализации учебного процесса. *Педагогика для учителей*. 1981. № 11. С. 41–48.

Referenses:

1. Bykov V. Yu. Osvitni systemy iz zabezpechennya rivnoho dostupu do yakisnoyi osvity vprodovzh zhyttya / *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. 2008. № 48. URL: www.ime.edu-ua.net/em8/emg.html.
2. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity : monohrafiya. Kyiv : Atika, 2009. 684 s.
3. Pylypchuk A. Yu. Systema osvity Ukrainy yak ob'yekt informatyzatsiyi: struktura systemy osvity. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. 2008. № 4(8).
4. Zhuk Yu. O. Systemni osoblyvosti osvitn'oho seredovishcha yak ob'yektu informatyzatsiyi. *Pislyadyplom. osvita v Ukraini*. 2002. № 2. S. 35–37.

5. Zabrodska L. M. Informatyzatsiya upravlinnya navchal'no-vykhovnoho protsesu u zahal'noosvitn'omu navchal'nomu zakladi : dys. ...kand. ped. nauk : 13.00.01. Kyiv, 2002. 210 s.
6. Kravchyna O. Ye. Informatyzatsiya orhanizatsiyno-upravlins'koyi diyal'nosti v zahal'noosvitniy shkoli. *Informatsiyi tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. 2008. № 3(7). URL: www.ime.edu.ua.net/em7/emg.html.
7. Shyshkina M. P. Kryteriyyi klasyfikatsiyi typiv diyal'nosti z komputerno-oriyentovanymy zasobamy navchannya. *Informatsiyi tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. 2008. № 4(8). URL: www.ime.edu.ua.net/em8/emg.html.
8. Malyska I. D. Rol' i mistse IKT v systemakh osvity zarubizhnykh krayin. *Informatsiyi tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. 2009. № 2(10). URL: www.ime.eduua.net/em10/emg.html.
9. Intel. Navchannya dlya maybutnoho. Kyiv : Vydav. hrupa BHV, 2004. 416 s.
10. Siragusa L. Quality eLearning: An instructional design model for online learning in higher. URL: www.aare.edu.au/06pap/sir06100.pdf/.
11. Krajka J. Technology of Twinning partnerships – selecting tools for online collaboration. URL: www.etwinning.pl/files/pdw_presen/Online_collaboration_tools.pdf.
12. Hodovanyuk T. L. Deyaki terminolohichni tлумachennya individual'noyi formy navchannya cherez yiyi "pokhidni". *Pedahohika i psykholohiya*. 2008. № 3/4. S. 127–131.
13. Tyffyn Dzh. Obrazovanye v ynformatsyonnom obshchestve / Dzh. Tyffyn, L. Radzhasynham. Moskva : Ynformatyka y obrazovanye, 1999. 312 s.
14. Informatsiyne zabezpechennya navchal'no-vykhovnoho protsesu: innovatsiyi zasoby i tekhnolohiyi : kolektyvna monohrafiya. Kyiv : Atika, 2005. 252 s.
15. Unt Y. H. K probleme yndyvydualyzatsyyi uchebnoho protsesa. *Pedahohyka dlya uchyteley*. 1981. № 11. S. 41–48.

Крыштанович М. Ф. Роль и значение информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе учреждения высшего образования.

В статье проведен теоретико-методологический анализ литературы по внедрению информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс учреждения высшего образования. Исследование по проблеме свидетельствует о том, что внедрение ИКТ рассматривается учеными как одно из приоритетных направлений государственной политики и имеет задачу ориентировать развитие образования на внедрение в образовательный процесс информационных технологий. В результате анализа тенденций развития ИКТ обосновано их значение при преподавании дисциплин в учреждениях высшего образования. Установлено, что внедрение ИКТ в образовательный процесс создает предпосылки для кардинального обновления как содержательно-целевых, так и технологических сторон обучения, оказывает существенное обогащение средств преподавания предметов педагогами и углублению знаний студентов.

Анализ научных и практических источников позволил определить содержание и сущность понятия "информационно-коммуникативные технологии". Эти технологии созданы для реализации достижения цели обучения.

Ключевые слова: *студенты, педагог, общество, дистанционное обучение, образовательный процесс, информационно-коммуникативные технологии, учреждение высшего образования.*

Kryshstanovych M. F. The role and importance of information and communication technologies in the educational process of higher education institution by scientists.

The article deals with theoretical and methodological analysis of literature on the introduction of information and communication technologies in the educational process of higher education institution. From the research problem, it is shown that the implementation of ICT is considered by scientists as one of the priority areas of state policy and should focus on the development of education for the implementation of information technology in the educational process. As a result of the analysis of trends in the development of ICT, their significance in the teaching of disciplines in higher education institutions was substantiated. It is revealed that the introduction of ICT in the educational process creates the prerequisites for a radical upgrade of both the content-target and technological aspects of learning, which is manifested in the substantial enrichment of teaching materials by teachers and in-depth knowledge of students.

The analysis of scientific and practical sources made it possible to determine the meaning and essence of the concept of "information and communication technologies". These technologies are designed to achieve the goal of learning.

Key words: *students, teacher, society, distance education, educational process, information and communication technologies, institution of higher education.*

ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ В УКРАЇНІ

Порушено проблему впровадження компетентнісного підходу у процесі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. Встановлено, що підприємницька компетентність є поведінковою і базується на навичках творчості, критичного мислення, вирішення проблем, ініціативності, наполегливості та вмінні співпрацювати. Розглянуто підходи до модернізації в компетентнісному форматі структури і змісту освітніх програм в Україні. Здійснено спробу узагальнити результати аналізу робочих програм навчальних дисциплін у вищій школі. Виявлено, що реальна їхня структура не націлена на отримання результатів навчання, і це суперечить компетентнісній парадигмі освіти. Запропоновано структуру навчальних програм професійної підготовки фахівців на основі застосування функціонально-компетентнісного аналізу професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, освітній процес, результати навчання, освітня програма, робоча програма, компетентнісний підхід, ключова компетентність, підприємницька компетентність.

Індивідуальний розвиток особистості в XXI ст. актуалізує потребу переходу вищої освіти від кваліфікації до компетенцій, гарантуючи фахівцю здатність знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Сучасна професійна освіта має бути націлена на забезпечення майбутніх фахівців технологіями прийняття рішень в умовах свободи вибору, формування особистості, налаштованої на сприйняття змін як природної норми й здатної до інноваційного типу власної життєдіяльності [1]. Отже, оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації є одним з основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. Втім, як свідчать результати проведеного дослідження, головна небезпека у процесі впровадження компетентнісного підходу в практику української вищої освіти полягає в нерозумінні науково-педагогічними працівниками сутності компетентності як результату навчання.

Авторське бачення проблеми базується на інтерпретації результатів наукових праць А. Алексюка, В. Андрущенко, М. Віленського, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, Н. Єфремової, С. Квартальнова, Г. Ковальчук, Г. Козлакової, Б. Корольова, К. Корсака, В. Кременя, В. Лунячека, В. Майбороди, В. Манька, Н. Нічкало, В. Радкевич, М. Степка, В. Стрельнікова, О. Ярошенко та ін. Результати наукового пошуку дали змогу з'ясувати, що в педагогічній науці досліджувались різні аспекти компетентнісного підходу в освіті: розуміння понять “компетентність” і “професійна компетентність” як складного багатовимірного феномена (О. Дахін, Б. Ельконін, Дж. Равен, П. Третьяков, С. Шишов та ін.), визначення рис компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців (С. Хазова), моделювання процесу формування професійної компетентності (В. Болотов, В. Введенський, В. Серіков та ін.) і вдосконалення системи професійної освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В. Аніщенко, В. Байденко, Т. Волошина, Л. Грень, Т. Добуцько, І. Зязюн, С. Калашникова, В. Луговий, А. Маркова, О. Семенов, Ж. Таланова та ін.).

Незважаючи на те, що проблема застосування компетентнісного підходу є предметом наукових досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, результати огляду літератури дають змогу дійти висновку, що методологічні, теоретичні й технологічні аспекти компетентнісного підходу до організації професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування вивчені, структуровані та обґрунтовані неповною мірою. Просування української вищої школи в напрямі загальноєвропейського освітнього простору потребує істотної зміни змісту і характеру навчально-методичного забезпечення освітнього процесу на основі формування результатів навчання і вимагає осучаснення форм організації самостійної та індивідуальної роботи студентів [2].

Мета статті – дослідити наявний досвід організації професійної підготовки на засадах компетентнісної парадигми та здійснюється пошук шляхів системних перетворень у цьому напрямі.

В Законі України “Про освіту” й концептуальній реформі “Нова українська школа” підприємливість визначена як одна з 11 ключових компетентностей. Ці документи ґрунтуються на “Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти” як Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей від 17 січня 2018 р.

У “Новому тлумачному словнику української мови” підприємливість у широкому розумінні трактується як практична кмітливість, що забезпечує здатність особи активно діяти, у вузько економічному – як здатність людини до отримання прибутку з найменшими витратами. Як синоніми слова “підприємливий” розглядаються поняття “ініціативний” та “заповзятливий” [3]. Підприємництво в Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей розуміється як здатність реагувати на можливості та ідеї й перетворювати їх на цінності для інших; воно означає вміння планувати і управляти проектами, що мають культурну, соціальну або комерційну цінність. З точки зору Європейського Парламенту та Ради Європи підприємницька

компетентність базується на навичках творчості, критичного мислення, вирішенні проблем, ініціативності, наполегливості та вмінні співпрацювати [4]. Зрозуміло, що рівень її розвитку залежить від освітньо-культурної ситуації, в якій живуть і розвиваються студенти, а вирішальну роль у професійній підготовці відіграють як зміст освіти, так і створення відповідного освітнього середовища закладу вищої освіти (ЗВО), організація в ньому освітнього процесу і застосування певних освітніх технологій. Формування підприємницької компетентності як однієї з ключових для ціложиттєвої освіти вимагає осучаснення методичних засад професійної підготовки на основі компетентнісного підходу.

В Україні на нормативно-законодавчому рівні ЗВО отримали змогу самостійно обирати форми організації освітнього процесу задля отримання очікуваних результатів навчання в компетентнісному форматі. Проте традиційно формування методичних засад професійної підготовки починається з розробки змісту кожної навчальної дисципліни: викладач складає зміст, планує методи і способи його донесення до студентів, на основі чого вибирає методи і способи оцінювання діяльності студентів. Такий підхід називається центрованим на викладачі: він фокусується, насамперед, на внеску викладача й оцінюванні студентів із точки зору того, наскільки добре зміст дисципліни донесений до них викладачем.

При плануванні змісту дисципліни в компетентнісному форматі необхідно: 1) здійснювати групове проектування кожної з дотичних дисциплін силами викладачів, які мають різний вік і досвід педагогічної діяльності; 2) робити акцент на досягненні цілей професійної підготовки, базуючись на компетентнісній моделі випускника та її декомпозиції в розрізі курсів і навчальних дисциплін; 3) вибирати доцільні освітні технології на підставі спільного групового обговорення; 4) «прив'язувати» розробку оціночних засобів до вибраних освітніх технологій, передбачаючи процедуру самооцінювання; 5) проектувати самостійну та індивідуальну роботу студентів як особливий складник дисципліни, застосовуючи специфічні інструменти оцінювання (наприклад, накопичувальне портфоліо) [5].

Таким чином, проектування змісту робочих програм навчальних дисциплін на засадах компетентнісного підходу передбачає компетентність розробників не тільки щодо змісту самих дисциплін, а й щодо питань теорії й методики професійної освіти. Зміст освітніх програм має відповідати таким вимогам [6]: 1) можливість отримання фундаментальних знань; 2) набуття науково-дослідного і практичного досвіду; 3) формування як ключових компетентностей, так і компетенцій, затребуваних у майбутній практичній діяльності фахівця (у цьому випадку під освітньою програмою мається на увазі єдиний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання [7]).

Під час обговорення проблеми модернізації структури і змісту освітніх програм доречно звернутися до досвіду Л. Спенсер і С. Спенсер, які за результатами дослідження психологічної природи компетентностей ідентифікували їх як знаннєві (у формі наявних знань), вміннєві (у формі наявних умінь (навичок) та поведінкові (у формі наявних мотивів, психофізіологічних якостей, цінностей, установок) й довели, що знаннєві й вміннєві компетентності є “поверховими характеристиками людини” і є видимими, тоді як поведінкові (мотиви, психофізіологічні якості та “Я-концепція”) є прихованими, “глибшими”, оскільки розташовані “у самій серцевині особистості” [8]. Цей факт: 1) створює передумови для визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетентностей особистості як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і умінь; 2) засвідчує важливість особистісно орієнтованого підходу в освіті, визнання первинності особистості щодо всіх складників освітнього процесу; 3) підкреслює визнання і розуміння освіти як основи життєтворчості особистості та її подальшої ефективної життєдіяльності.

Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті веде до зміни не тільки самої процедури розроблення програм, на чому наголошувалось вище, а й до зміни формату побудови їх змісту. Враховуючи вищевикладене, доцільною видається структура навчальних програм професійної підготовки фахівців на основі застосування функціонально-компетентнісного аналізу професійної діяльності, відображена в табл. 1 [9]. При цьому дефініція “компетенція”, вживана в табл. 1, стосується особи фахівця, що обіймає конкретну посаду з переліком певних функцій та повноважень, і не стосується цієї особи у відриві від посади і повноважень [10].

Таблиця 1

Структура програми навчальної дисципліни на основі застосування функціонально-компетентнісного аналізу професійної діяльності [9]

Модуль / тема навчальної дисципліни	Компетенції відповідно до посади				
	Компетенція 1	Компетенція 2	Компетенція 3	Компетенція ...	Компетенція n
Модуль / тема № 1	x		x		
Модуль / тема № ...	x	x		x	
Модуль / тема № n		x	x		x

В реальному житті практика діяльності ЗВО свідчить про нерозуміння дійсної сутності компетентнісної парадигми. Освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів і магістрів та складені на їх підставі

програми навчальних дисциплін містять спільні переліки загальних і фахових компетентностей без поділу за темами (модулями) дисципліни. При цьому поняття “компетентність” визначає загальну професійну підготовленість кожного конкретного майбутнього фахівця, що дає змогу актуалізувати його професійну діяльність та практично реалізувати компетенції [10].

Таблиця 2

Сучасна дійсна структура робочої програми навчальної дисципліни [складено автором за матеріалами дослідження]

Модуль/ тема навчальної дисципліни	Обсяг у годинах									
	денна форма						заочна форма			
	загалом	повна					скорочена		повна.....	скорочена...
		у тому числі					загалом	у тому числі...		
Л	СЗ	ПЗ	ЛЗ	СРС						
Модуль / тема № 1	x	x		x		x				
Модуль / тема № ...	x	x	x			x				
Модуль / тема № n	x	x			x	x				
Загалом годин / кредитів еcts	x	x	x	x	x	x				

Зміст самої дисципліни досі лишається структурованим за темами в розрізі форм навчання і відведеного на них обсягу годин (табл. 2). Структурою передбачається проведення лекцій (Л), семінарських (СЗ), практичних (ПЗ) і лабораторних занять (ЛЗ), відводяться години на самостійну роботу студента (СРС). Проте така структура не відображає, яким чином у процесі опанування дисципліни організоване набуття студентами науково-дослідного досвіду та формування як ключових компетентностей, так і компетенцій, затребуваних у майбутній практичній діяльності фахівця. З цією ж метою в ній не прописані конкретні форми організації самостійної та індивідуальної роботи студентів – лише присутні посилання загального характеру на Положення про самостійну роботу студентів та Положення про організацію освітнього процесу конкретного ЗВО.

Таблиця 3

Обсяги та структура навчальної дисципліни за навчальними роками [складено автором за матеріалами дослідження]

Форма навчання	Вид навчальних занять	Навчальні роки							
		2017/2018		2018/2019		2019/2020		2020/2021	
		осінь	весна	осінь	весна	осінь	весна	осінь	весна
Денна повна	Лекційні заняття	x	x	x	x	x	x	x	x
	Семінарські заняття	x	x						
	Практичні заняття	x	x	x	x	x	x	x	x
	Лабораторні заняття			x		x	x	x	x
	Курсова робота (проект)								x
	Самостійна робота студентів	x	x	x	x	x	x	x	x
	Загалом годин	x	x	x	x	x	x	x	x
Денна скорочена	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Заочна повна	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Заочна скорочена	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Структурування в робочій програмі навчальної дисципліни за навчальними роками (табл. 3) не фіксує результатів вибору на підставі спільного групового обговорення доцільних освітніх технологій та специфічних інструментів оцінювання, орієнтованих на отримання результатів навчання. Найвні в робочій програмі навчальної дисципліни посилання загального характеру на Положення про організацію освітнього процесу та Положення про оцінювання результатів навчання студентів у конкретному ЗВО спотворюють розуміння компетентнісного підходу як підходу до визначення результатів навчання, який базується на їх описі в термінах компетентностей (Competence-based approach), що передбачено Національним освітнім глосарієм [11], оскільки саме такий погляд на структуру і зміст освіти є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що заплановані наведеним вище чином навчальні дисципліни не досягають головної мети – визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетентностей особистості, в т. ч. підприємницької, як навчальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь. Це говорить про нерозуміння

дійсної сутності компетентнісної парадигми та призводить до її відвертої профанації. Аналізована структура навчальних дисциплін є не результатом групового проектування освітньої програми, а виступає як прояв жорсткого адміністративного стилю управління організацією освітнього процесу. Цей варіант реалізації компетентнісного підходу демонструє фахове невігластво представників апарату управління ЗВО як розробників сучасних освітніх програм та відсутність демократії в українській вищій школі.

Безумовно, в публікації не можна розкрити усі аспекти вищезначеної проблеми. Подальші наукові розвідки ми пов'язуємо із напрацюванням досвіду розробки комплексу методичного забезпечення конкретної навчальної дисципліни дійсно на засадах компетентнісного підходу.

Використана література:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ, 2011. 486 с.
2. Maikovska V. I. Development of functional properties of goods as a tool for forming the entrepreneurial competence of future specialists. *Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement* : monograph. Warsaw, 2018. P. 258–271.
3. Новий тлумачний словник української мови: в 3 т. / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконті, 2006. Т. 3: П-Я. 864 с.
4. Майковська В. І. Використання зарубіжного досвіду розвитку бізнес-освіти у формуванні підприємницької компетентності української молоді. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage* : Proceedings of the International Scientific-Practical Conference (Baia Mare, December, 21–22, 2018). Baia Mare, 2018. P. 164–167.
5. Майковська В. І. Концептуальні засади оцінки результатів навчання при запровадженні компетентнісного підходу у вищій школі. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Варшава – Ужгород – Херсон, 28 лютого 2019 р.). Варшава – Ужгород – Херсон, 2019. С. 108–110.
6. Кеннеді Д., Хайленд Е., Райан Н. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство. *Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход* : монографія / под ред. В. И. Байденко. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 476–502.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/download.htm (дата звернення: 29.04.2019).
8. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. Москва, 2005. 384 с.
9. Калашникова С. А. Технологія викладання у вищій школі на засадах компетентнісного підходу та методи розвитку і оцінки поведінкових компетенцій фахівця. *Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі* : монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : “Педагогічна думка”, 2011. С. 63–76.
10. Ягупов В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, які формуються у системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи* : збірник наукових праць Інституту ПТО НАПН України. 2012. Вип. 2. URL: <http://uchebana5.ru/cont/1748931-p8.html> (дата звернення: 27.04.2019).
11. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2014. 100 с.

References:

1. Kuzminskyi A. I. Pedagogika vyshchoi shkoly: navch. posibnyk. Kyiv, 2011. 486 s.
2. Maikovska V. I. Development of functional properties of goods as a tool for forming the entrepreneurial competence of future specialists. *Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement*: monograph. Warsaw, 2018. P. 258–271.
3. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy: v 3 t. / uкл. V. Yaremenko, O. Slipushko. Kyiv : Akonit, 2006. T. 3: P-Ia. 864 s.
4. Maikovska V. I. Vykorystannia zarubizhnoho dosvidu rozvytku biznes-osvity u formuvanni pidpriemnytskoi kompetentnosti ukrainskoi molodi. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage* : Proceedings of the International Scientific-Practical Conference (Baia Mare, December, 21–22, 2018). Baia Mare, 2018. P. 164–167.
5. Maikovska V. I. Kontseptualni zasady otsinky rezultativ navchannia pry zaprovadzhenni kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii shkoli. Suchasni tendentsii rozvytku osvity i nauky v interdystyplinarnomu konteksti. *Dialoh kultur yak chynnyk intehtatsii* : materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Varshava – Uzhhorod – Kherson, 28 liutoho 2019 r.). Varshava – Uzhhorod – Kherson, 2019. S. 108–110.
6. Kennedy D., Khailend E., Raian N. Napysanye u prymenenye rezultatov obucheniya: praktycheskoe rukovodstvo. Bolonskyi protsess: rezultaty obucheniya u kompetentnostnyy podkhod : monohrafiya / pod red. V. Y. Baidenko. Moskva : Yssledovatelskyi tsentr problem kachestva podhotovky spetsyalystov, 2009. S. 476–502.
7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. URL: http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/download.htm (data zvernennia: 29.04.2019).
8. Spenser L., Spenser S. Kompetentsyy na rabote. Moskva, 2005. 384 s.
9. Kalashnykova S. A. Tekhnolohiia vykladannia u vyshchii shkoli na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu ta metody rozvytku i otsinky povedinkovykh kompetentsii fakhivtsia. Psykholoho-pedahohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyshchii shkoli: monohrafiia / za zah. red. V. P. Andrushchenka, V. I. Luhovoho. Kyiv : “Pedagogichna dumka”, 2011. S. 63–76.
10. Yahupov V. Providni metodolohichni kharakterystyky osnovnykh vydiv kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv, yaki formuiutsia u systemi profesiino-tekhnichnoi osvity. *Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia: problemy, poshuky i perspektyvy*. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu PTO NAPN Ukrainy. 2012. Vyp. 2. URL: <http://uchebana5.ru/cont/1748931-p8.html> (data zvernennia: 27.04.2019).
11. Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita / za red. V. H. Kremeniya. Kyiv, 2014. 100 s.

Майковская В. И. Проблема внедрения компетентностного подхода при формировании предпринимательской компетентности будущих специалистов сферы обслуживания в Украине.

В статье затронута проблема внедрения компетентностного подхода при формировании предпринимательской компетентности будущих специалистов сферы обслуживания. Установлено, что предпринимательская компетентность является поведенческой и базируется на навыках творчества, критического мышления, решении проблем, инициативности, настойчивости и умении сотрудничать. Рассмотрены подходы к модернизации в компетентностном формате структуры и содержания образовательных программ в Украине. Предпринята попытка обобщить результаты анализа в высшей школе рабочих программ учебных дисциплин. Выявлено, что реальная их структура не нацелена на получение результатов обучения, и это противоречит компетентностной парадигме образования. Предложена структура учебных программ профессиональной подготовки специалистов на основе применения функционально-компетентностного анализа профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образовательный процесс, результаты обучения, образовательная программа, рабочая программа, компетентностный подход, ключевая компетентность, предпринимательская компетентность.

Maikovska V. I. The problem of competence approach implementation during forming entrepreneurial competence of future professionals in the service sector in Ukraine.

The article raises the problem of the implementation of a competency approach for shaping the entrepreneurial competence of future professionals in the service sector. It is found that entrepreneurial competence is behavioral and it is based on creativity, critical thinking, problem solving, initiative, persistence and ability to cooperate. Approaches to the modernization of the structure and content of educational programs in Ukraine in the competent format are considered. It was an attempt to summarize the results of the analysis of the academic disciplines' work programs in high school. It is found that their actual structure is not aimed at obtaining learning outcomes, and this contradicts the competency paradigm of education. The structure of educational programs of specialist's professional training is offered on the basis of application of functional and competency analysis of professional activity.

Key words: professional training, educational process, learning outcomes, educational program, work program, competence approach, key competency, entrepreneurial competence.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.30>

Моренко О. М.

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Стаття присвячена проблемі формування готовності до професійного самовдосконалення викладачів закладів вищої освіти. Вища школа потребує викладачів, які здатні ефективно працювати в умовах зростання обсягів інформації, проектувати і проводити заняття, створюючи атмосферу дослідницько-пізнавальної співпраці, власним прикладом формувати дослідницьку позицію, прагнуть до професійного розвитку, саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

Одним із напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців має стати формування їх готовності до професійного самовдосконалення, що можливе за умови готовності викладачів супроводжувати цей процес. Що дало б змогу викладачам та здобувачам творчо проявляти свої індивідуальні здібності, реалізувати інтелектуальний потенціал, застосовувати весь комплекс знань умінь і навичок до виконання завдань професійної діяльності без хронічної перетруди, дистресу, професійного вигорання та для збереження професійного здоров'я.

У статті розкрито поняття "готовність до професійного самовдосконалення" та визначено ознаки та етапи готовності викладачів до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: готовність, професійне самовдосконалення, професійна компетентність, складові готовності до професійного самовдосконалення.

Бурхливий інформаційно-технологічний розвиток продукує глобальні трансформації, соціально-економічні зміни, у сучасному глобалізованому суспільстві зростають вимоги і до якості освіти. Відбувається трансформація змісту освіти, використання в освітньому просторі сучасних технологій викладання, інноваційні перетворення в управлінні закладами освіти вимагають від викладачів вищих навчальних закладів новітніх знань та умінь, гнучкого мислення, активності, прагнення до творчості, здатності до аналізу, готовності до нововведень, трансферу знань та технологій до професійної діяльності [1, с. 264]. Вища школа потребує викладачів, які здатні ефективно працювати в умовах зростання обсягів інформації, прагнуть до професійного розвитку, саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації, проектують і проводять заняття та виховні заходи, створюючи атмосферу дослідницько-пізнавальної співпраці, власним прикладом формують дослідницьку позицію, творчі здібності, високий рівень мовно-мовленнєвої і читацької культури

молодих громадян України. Очевидно, що без якості надання освіти викладачами неможлива якість отримання освіти здобувачами, що можна реалізувати за умови постійного професійного самовдосконалення викладачів закладів вищої освіти. Сучасний викладач має бути спроможним до саморозвитку та самовдосконалення в ситуації, яка постійно змінюється, готовим до якісної реалізації знань умінь та навичок у професійній діяльності.

Науковцями розроблені теоретичні основи самовдосконалення, професійного розвитку та саморозвитку особистості, загальні концепції педагогічного стимулювання цих процесів (О. Ігнатюк, І. Ігнацевич, Е. Коваленко, М. Костенко, В. Лозовий). Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти висвітлена в працях І. Зязюна, С. Вітвицької, Н. Гузій, М. Супрун, Т. Сущенко, Т. Федірчик та ін. На необхідності постійної самопідготовки, самовдосконалення викладачів закладів вищої освіти наголошують Т. Борова, Т. Вахрушева, Л. Кайдалова, Н. Лосєва, О. Мамічева, В. Тищенко, Н. Щокіна та ін.

На думку науковців, підвищення рівня майстерності педагогічних кадрів вищої школи можливе за умов модернізації української професійної освіти. Вітчизняні науковці досліджували питання ефективності діяльності викладача вищої школи (Н. Гузій, О. Гура, О. Дубасенюк, О. Жигло, М. Козяр, В. Коновалова, Н. Лосєва, О. Романовська та ін.). Дослідниками визначено закономірності педагогічної діяльності у закладах вищої освіти, критерії ефективності діяльності викладача, основні характеристики його професіоналізму.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел та наявної практики розкрити сутність поняття “готовність до самовдосконалення”, визначити складники готовності викладачів до професійного самовдосконалення.

Викладач вищого навчального закладу свою професійну діяльність здійснює у кількох напрямках: педагогічна, методична, наукова, виховна складові частини. Педагогічну складову частину прийнято вважати пріоритетною [5, с. 47].

Успіх у навчально-виховному процесі освіти майбутнього не може забезпечуватися тільки якістю використання технологій. На одержання педагогічних результатів у процесі застосування технології впливає професійна майстерність викладача. Педагогічна майстерність є важливою складовою частиною професійної діяльності викладача [5, с. 48].

Для усвідомлення витоків розвитку майстерності та шляхів професійного самовдосконалення доцільно сформулювати визначення педагогічної категорії “педагогічна майстерність”:

- це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, з певними особливостями:
- педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системоутворюючим чинником є гуманістична спрямованість;
- фундаментом професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання – основа професіоналізму в діяльності, що забезпечує самоорганізацію системи);
- педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;
- техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал педагога, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [4, с. 25].

Нині є розуміння *професійної компетентності* педагога як певного рівня його професійної підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці до виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності, міри й основного критерію його відповідності вимогам професійної діяльності. Професійна компетентність як складник професійної культури педагога, основа його професіоналізму й майстерності забезпечує успішність професійного розвитку фахівця й проявляється в різних видах педагогічної діяльності.

Структурним компонентом професійної компетентності фахівця є три сфери: мотиваційна, предметно-практична та саморегуляція [12, с. 137].

Базовим компонентом професійної компетентності викладача вищого навчального закладу є психолого-педагогічна компетентність як цілісний, динамічний особистісно-професійний феномен, що забезпечує його професійну самоорганізацію відповідно до вимог науково-педагогічної діяльності. Психолого-педагогічна компетентність представлена діяльнісними та особистісними компонентами, механізмами й процесами їх свідомої генералізації та прояву. Зміст зазначених складників зумовлений особливостями науково-педагогічної діяльності та професіогенезу викладача вищого навчального закладу [2, с. 6].

Педагогічна діяльність висуває вимоги до особистості викладача вищої школи (З. Ф. Єсарева):

- володіння системою педагогічних знань (чітке усвідомлення кінцевої мети навчання та виховання у закладах вищої освіти, знання особливостей функціонування педагогічної системи, знання дидактики вищої школи);
- володіння системою психологічних знань (знання психологічних закономірностей навчання та виховання у вищій школі з урахуванням особливостей студентства та характеру взаємодії структурних компонентів педагогічної системи вищої школи, знання власних індивідуальних і типологічних особливостей власної особистості, знання психологічних особливостей перебігу діяльності викладача як педагога та вченого);
- комунікативна та організаторська майстерність [6, с. 279].

Педагогічна праця викладача вищого навчального закладу є особливою формою професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання і розвиток студентів, сприяння формуванню в них фахових знань, умінь

і навичок, активної життєвої позиції, що дасть змогу майбутньому випускнику активно включитися у суспільну, культурну, політичну та інші сфери життя суспільства. Результатом викладацької діяльності є розвиток студента, його особистісне, інтелектуальне удосконалення, самовизначення особистості, затребуваність відповідного фахівця не тільки на національному ринку праці, але й на міжнародному. Тому заклади вищої освіти стають “візитівкою” держави, перетворюються на підґрунтя міжнародної конкурентоспроможності країни.

На думку І. А. Зязюна, педагог – найактивніший учасник освітнього процесу; його активність має внутрішньо мотивуватися, а не лише примушуватися [4, с. 4].

Професійна діяльність педагога вищої школи, на думку О. І. Гури, передбачає: дослідження явищ об’єктивної дійсності, аналіз, синтез та їх генералізацію для подальшого обґрунтування, оформлення та викладання в контексті власного наукового підходу або теорії у вигляді наукового знання; єдність викладання навчальної дисципліни і наукової діяльності; керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів за допомогою логіки викладеної науки, її теорії, перспектив розвитку та наявних наукових проблем; навчання методів роботи у лабораторіях, використання технічних засобів навчання, методик спостереження й експерименту; керівництво, стимулювання самостійної роботи студентів; сприяння розвитку їх загальнолюдських властивостей, світогляду; формування і розвиток професійних якостей майбутніх спеціалістів тощо.

Ефективність професійної діяльності викладача базується на достатньому рівні розвитку професійних знань, умінь і професійних якостей фахівця, що визначає готовність викладача до професійно-педагогічної діяльності, яка є складним, системним особистісно-професійним явищем. У структурі готовності виділяють кілька компонентів: 1) мотиваційний; 2) змістовно-операційний; 3) рефлексивний [8].

Мотиваційний компонент готовності особистості до викладацької діяльності, що забезпечує професійну спрямованість особистості, є базовим, що складається із системи мотивів, особистісних смислів та цілей, які визначають професійну діяльність викладача.

Мотиваційний компонент готовності особистості до викладацької діяльності доцільно розглядати, виходячи з видів професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, як єдність мотивації педагогічної та наукової діяльності. Структуру мотивації педагогічної діяльності становлять мотиви досягнення; мотиви зацікавленості та захоплення предметом, що викладається; мотиви захоплення спілкуванням зі студентами.

Мотивацію наукової діяльності становлять пізнавальні мотиви та мотиви творчої діяльності, мотиви зацікавленості певною наукою або проблемою, соціальні мотиви, мотиви самореалізації, саморозвитку, альтруїстичні мотиви [8].

Ціннісна складова частина готовності особистості до викладацької діяльності визначає її загальну гуманістичну спрямованість, педагогічне покликання, педагогічну культуру, педагогічний світогляд. Це базовий, системоутворювальний складник-орієнтир (І. Ф. Ісаєв), яка зумовлює всі інші та є сукупністю прийнятих викладачем норм, що регламентують його професійно-педагогічну діяльність.

Базова складова частина мотиваційної готовності викладача є мотивацією професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності в ситуації соціальної, економічної, наукової, інформаційної та ін. невизначеності. Розглянемо зміст професійного самовдосконалення викладача вищого навчального закладу для визначення тих умов, які б сприяли розвитку його мотивації [8].

Л. Сущенко визначає професійне самовдосконалення педагога як внутрішній процес якісних самозмін, який відбувається шляхом усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення, грамотного самоаналізу, власних роздумів і педагогічної рефлексії, мотивованого, цілеспрямованого й добре організованого руху до найкращого в собі [9, с. 6].

Професійне самовдосконалення особистості розглядається вченими як цілеспрямована, систематична, високоорганізована й творча діяльність, що полягає в самостійному поглибленні й розширенні фахових знань, розвитку умінь, здібностей, професійно значущих якостей особистості та передбачає безперервне формування її кваліфікації й особистісне зростання [3, с. 6].

Ознаки професійного самовдосконалення:

- об’єкт і суб’єкт процесу вдосконалення збігаються (аутоспрямованість);
- педагог сам планує та передбачає власну активність (самостійність);
- ініціатива завжди походить від самого педагога (самодетермінованість);
- самовдосконалення – це усвідомлений і вольовий процес (усвідомленість);
- забезпечує досягнення позитивного результату, прогресу (позитивна модальність);
- передбачає пошук непередбачених засобів і шляхів (творчий характер), поєднує та спрямовує всі форми активності педагога (інтегративність) [11, с. 10].

Створення у закладі вищої освіти сприятливих умов процесу самовдосконалення дасть змогу забезпечити формування мотивації до професійного зростання та реалізацію навичок здійснення професійного самовдосконалення викладача.

Н. М. Лосева вважає, що спрямованість свідомості на себе як на суб’єкт педагогічної діяльності, здатність до рефлексії, організація самопізнання, використання спільних форм діяльності, широке залучення до

різних форм педагогічної діяльності, надання можливості для найбільш повного порівняння й оцінювання професійно важливих якостей, умінь і навичок, формування правильного оцінного ставлення до себе й до інших – це комплекс умов, що сприяють виникненню потреби у професійному самовдосконаленні педагога та формують його професійної самосвідомість [7].

В загальній мотивації професійної діяльності фахівця виділяють первинне (ставлення особистості до професійних вимог) та вторинне ставлення (прагнення до професійного самовдосконалення). Передумовою професійного самовдосконалення є ставлення фахівця до вимог, що висунуті: якщо особистість має індиферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться. Тільки за умови свідомого прийняття професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх протиріч між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне).

Оскільки самовдосконалення – процес неперервний, такий, що діалектично розвивається, уявлення фахівця про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу професійного самовдосконалення, його тривалість протягом професійного життя особистості.

Професійне самовдосконалення фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток позитивних та усунення негативних якостей у себе. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності.

Основними напрямками професійного самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів визначені такі: 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; 2) удосконалення професійних та організаторських якостей; 3) формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних та фізичних якостей; 4) постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок та вмінь; 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; 6) опрацювання вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо.

Як певний процес професійне самовдосконалення викладача відбувається за такими етапами.

Перший етап – самопізнання та прийняття рішення займатися самовдосконаленням. Самопізнання – це складний процес визначення фахівцем власних здібностей та можливостей, рівня розвитку професійних якостей. Воно відбувається за такими напрямками: самопізнання у системі соціально-психологічних відносин; вивчення рівня професійної компетентності; самооцінка, що виникає на основі співставлення набутих професійних знань, умінь, навичок та професійних якостей із вимогами професійної діяльності.

На основі самопізнання, в результаті глибинного переживання внутрішнього особистісного конфлікту у фахівців виникає рішення займатися самовдосконаленням, створюється модель майбутньої роботи над собою.

Другий етап – планування та визначення програми самовдосконалення (визначенням мети та завдань).

Третій етап – безпосередня практична діяльність із реалізації поставлених завдань, пов'язаних із роботою над собою (систематична та цілеспрямована робота).

Четвертий етап – самоконтроль та самокорекція цієї діяльності (рефлексія).

Існування самого процесу професійного самовдосконалення викладача залежить від його мотиваційного спрямування – сукупності прагнень та умов, що його детермінують, спрямовують та регулюють на всіх етапах перебігу [8].

Педагогічна праця – особливий вид висококваліфікованої розумової і практичної діяльності творчого, неповторного характеру, яка вирізняється високим рівнем нервово-психічної напруги. Праця викладача є свідомою доцільною діяльністю з навчання, виховання і розвитку різних видів досвіду суб'єктів учіння.

О. А. Чаркіна вважає, що професійна діяльність викладачів сучасних закладів вищої освіти відрізняється від інших категорій праці постійною нервово-психічною напругою, зумовленою специфікою надання освітніх послуг в умовах переходу до нових стандартів вищої освіти. На думку автора, чинниками ризику для викладачів як представників соціономічної професії постають емоційна затратність і стресогенність праці, відсутність умов для зняття психоемоційної втоми на робочому місці, слабка обізнаність освітян у питаннях психогігієни.

Ефективність професійної діяльності викладачів нерозривно пов'язана з питаннями збереження професійного здоров'я:

– здатності організму зберігати й активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особистості в різних умовах професійної діяльності визначається як професійне здоров'я педагога;

– фізичні і психічні здібності, що дають змогу оптимально виконувати професійну діяльність і зберігати професійне довголіття;

– інтегральна характеристика функціонального стану організму викладача за фізичними і психічними показниками, що визначає його здібності до професійної діяльності та стійкість до несприятливих чинників, які її неодмінно супроводжують, зокрема в умовах модернізації.

Стан професійного здоров'я викладачів ВНЗ завжди викликав занепокоєність фахівців через неергономічність системи вищої освіти:

1) відсутність раціонального режиму праці (зокрема, збіг навантаження на денному і заочному відділеннях); 2) перевантаження мовленнєвого апарату (на прикладі диспропорцій в розподілі аудиторної і позааудиторної роботи); 3) навантаження на одні й ті самі центри кори головного мозку з виникненням застійних джерел збудження й нерівномірного кровопостачання; 4) відсутність достатньої фізичної активності (гіподинамія); 5) психоемоційні перенавантаження (інформаційний та емоційний стрес); 6) низький рівень дотримання встановлених санітарно-гігієнічних норм розумової діяльності; 7) відсутність спеціалізованої служби, яка б контролювала стан професійного здоров'я викладачів ВНЗ.

О. А. Чаркіна у своєму дослідженні емпірично довела необхідність організації на державному рівні системи заходів із профілактики професійного стресу у викладачів ВНЗ як чинника, що блокує акмепсихологічний розвиток науково-педагогічного працівника, оскільки вигорання одночасно деформує емоційну, когнітивну і соматичну сфери особистості, моделюючи зміст і знижуючи продуктивність виконуваної нею освітньої діяльності [10, с. 278].

Підвищення компетентності та безперервне навчання науково-педагогічних працівників навичок психогігієни і психопрофілактики можливі за умови їх готовності до постійного професійного самовдосконалення.

Висновки. Отже, викладач має бути спроможним до саморозвитку та самовдосконалення в ситуації, що постійно змінюється, бути готовим до якісної реалізації знань умінь та навичок у професійній діяльності. У структурі готовності є мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивний компоненти.

Самовиховання та самоосвіта – взаємопов'язані форми професійного самовдосконалення фахівця. Самовдосконалення проходить певні етапи: самопізнання, планування та визначення програми, безпосередня практична діяльність із реалізації поставлених завдань, самоконтроль та самокорекція цієї діяльності. Існування самого процесу професійного самовдосконалення викладача залежить від його мотиваційного спрямування. Передумовою професійного самовдосконалення є позитивне ставлення фахівця до професійних вимог.

Самовдосконалення – процес неперервний, що базується на уявленні фахівця про Я-ідеальне професійне, яке постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу професійного самовдосконалення, його тривалість протягом професійного життя особистості, що забезпечить професійне зростання та профілактику професійних деформацій.

Використана література:

1. Васильєва Л. М. Формування готовності викладачів вищих навчальних закладів до інноваційної професійної діяльності. *Молодий вчений*. 2018. № 1(1). С. 264–267.
2. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ. 2008. 36 с.
3. Дудікова Л. В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця. 2011. 22 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
5. Кляп М. І. Підвищення педагогічної майстерності викладача ВНЗ у контексті інтернаціоналізації вищої школи України. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики* : збірник наукових праць. Випуск 25 (35). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 180 с. С. 47–52.
6. Княжева І. А. Проблема підготовки викладачів вищої школи до педагогічної діяльності в умовах магістратури в сучасних наукових дослідженнях. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences* : Conference Proceedings, December 28–29, 2016. Kielce : Holy Cross University. С. 277–280.
7. Лосєва Н. М. Самовдосконалення викладача : навч.-метод. посібник. Донецьк : ДонНУ, 2004. 300 с.
8. Приходько Т. П. Мотивація професійного самовдосконалення викладача економічного напрямку як складова його готовності до педагогічної діяльності у вищій школі. *Ефективна економіка*. 2012. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2012_3_38. (дата звернення: 15.04.2019).
9. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 40 с.
10. Чаркіна О. А. Психогігієна професійного здоров'я викладача внз у контексті акмепсихології. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences* : Conference Proceedings, December 28–29, 2016. Kielce : Holy Cross University. С. 277–280.
11. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2006. 22 с.
12. Яценко В. В. Професійна компетентність студентів як чинник професійної зрілості фахівця. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences* : Conference Proceedings, December 28–29, 2016. Kielce : Holy Cross University. 292 pages. С. 136–139.

References:

1. Vasilyeva L. M. (2018) Formuvannya gotovnosti викладачів вищих навчальних закладів до інноваційної професійної діяльності [Formation of readiness of teachers of higher educational institutions for innovative professional activities] *Molodij vchenij*. № 1(1). S. 264–267 [in Ukrainian]
2. Gura O. I. (2008) Teoretiko-metodologichni osnovi formuvannya psihologo-pedagogichnoyi kompetentnosti викладача вищого навчального закладу в умовах магистратури [Theoretical and methodological foundations of formation of psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational establishment in the conditions of a magistracy]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Dudikova L. V. (2011) Formuvannya gotovnosti do profesijnogo samovdoskonalennya u majbutnih likariv [Formation of readiness for professional self-improvement of future doctors]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnicya [in Ukrainian].
4. Zyazyun I. A. (2008) Pedagogichna majsternist [Pedagogical skill] : pidruchnik. Kyiv, SPD Bogdanova A. M. : [in Ukrainian]
5. Klyap M. I. (2015) Pidvishennya pedagogichnoyi majsternosti викладача VNZ u konteksti internacionalizaciyi vishoyi shkoli Ukrayini [Improving the teacher's teaching skills in higher education in the context of the internationalization of higher education in Ukraine]. *Naukovij chasopis nacionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 16. Tvorchy osobistist uchitelya : problemi teorii i praktiki : zbirnik naukovih prac*. Vipusk 25 (35). Kyiv : Vid-vo NPU imeni M. P. Dragomanova. S. 47–52 [in Ukrainian].
6. Knyazheva I. A. (2016) Problema pidgotovki викладачів вищого навчального закладу до педагогічної діяльності в умовах магистратури в сучасних наукових дослідженнях [The problem of preparing teachers of higher education for pedagogical activity in the conditions of a magistracy in modern scientific research]. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences* : Conference Proceedings, December. Kielce : Holy Cross University. S. 277–280 [in Polish].
7. Losyeva N. M. (2004) Samovdoskonalennya викладача [Self-improvement of the teacher: teaching method]. navch.-metod. posib. Doneck [in Ukrainian].
8. Prihodko T. P. (2012) Motivaciya profesijnogo samovdoskonalennya викладача ekonomichnogo napryamu yak skladova jogo gotovnosti do pedagogichnoyi diyalnosti u vishij shkoli [Motivation of professional self-improvement of the teacher of economic direction as a part of his readiness for pedagogical activity in high school]. *Efektivna ekonomika*. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2012_3_38. (data zvernennya: 15.04.2019).
9. Sushenko L. O. (2014) Teoretichni i metodichni zasady organizaciyi naukovy-doslidnoyi roboti majbutnih pedagogiv u vishih navchalnih zakladah [Theoretical and methodical principles of organization of research work of future teachers in higher educational establishments]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kiyiv [in Ukrainian].
10. Charkina O. A. (2016) Psihogigiyena profesijnogo zdorov'ya викладача vnz u konteksti akmeopsihologiyi [Psychohygiene of the professional health of the professor in the context of acmeopsychology]. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences* : Conference Proceedings, Kielce: Holy Cross University. S. 277-280 [in Polish].
11. Shestakova T. V. (2006) Formuvannya gotovnosti majbutnih pedagogiv do profesijnogo samovdoskonalennya [Formation of readiness of future teachers for professional self-improvement]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Yacenko V. V. (2016) Profesijna kompetentnist studentiv yak chinnik profesijnoyi zrilosti fahivcya [Professional competence of students as a factor of professional maturity of a specialist]. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences* : Conference Proceedings, Kielce : Holy Cross University. S. 136–139 [in Polish].

Моренко О. М. Особенности готовности преподавателей высших учебных заведений к профессиональному самосовершенствованию.

В статье рассмотрены вопросы формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию преподавателей высших учебных заведений. Высшей школе нужны преподаватели, которые способны эффективно работать в условиях увеличения объемов информации, умеющие проектировать и проводить занятия, создавая атмосферу исследовательско-познавательного сотрудничества, собственным примером формировать исследовательскую позицию, которые стремятся к профессиональному развитию, саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Одним из направлений профессиональной подготовки будущих специалистов должно стать формирование их готовности к профессиональному самосовершенствованию, что возможно при условии готовности преподавателей сопровождать этот процесс. Это позволило бы преподавателям и студентам творчески проявлять свои индивидуальные способности, реализовать интеллектуальный потенциал, применять весь комплекс знаний, умений и навыков к выполнению задач профессиональной деятельности без хронического переутомления, дистресса и профессионального выгорания.

В статье рассматривается понятие "готовность к профессиональному самосовершенствованию" и определены составляющие готовности преподавателей к профессиональному самосовершенствованию.

Ключевые слова: готовность, профессиональное самосовершенствование, профессиональная компетентность, составляющие профессионального самосовершенствования.

Morenko O. M. Peculiarities of readiness of teachers of higher education institutions to professional self-improvement.

The article is devoted to the problem of formation of readiness for professional self-improvement of teachers of institutions of higher education. The high school needs teachers who are capable of working effectively in conditions of growth of information volumes, designing and conducting classes, creating an atmosphere of research and cognitive cooperation, with their own example, to form a research position, seek professional development, self-development, self-improvement and self-realization.

One of the areas of professional training for future specialists should be the formation of their readiness for professional self-improvement, which is possible only with the readiness of teachers to accompany this process. That would enable teachers and applicants to creatively demonstrate their individual abilities, realize their intellectual potential, apply the whole complex of knowledge of skills and abilities to perform professional tasks without chronic exhaustion, distress and professional burnout.

Key words: readiness, professional self-improvement, professional competence, components of readiness for professional self-improvement.

ВИЩА ОСВІТА ТА РИНОК ПРАЦІ В УКРАЇНІ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ

Наведено ефективні заходи ЄС щодо збалансування взаємодії вищої освіти з ринком праці, яка відбувається на різних рівнях (держава, система вищої освіти, заклад вищої освіти, освітній процес) і за різними напрямками. Серед них виділяємо співпрацю закладів вищої освіти з виробництвом, залучення роботодавців до освітнього процесу, впровадження професійно-орієнтованих програм, професіоналізація освітніх ступенів, створення агентства статистики у галузі вищої освіти, спільне розроблення НРК із роботодавцями та урядом тощо. На основі аналізу досвіду ЄС наведено рекомендації для розв'язування проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в руслі реформування вітчизняної системи вищої освіти. Запроваджено заходи в Україні на різних рівнях: на рівні держави, системи вищої освіти, закладів вищої освіти та освітнього процесу.

Ключові слова: вища освіта, вищі навчальні заклади, взаємодія, досвід ЄС, ЄС, рекомендації, ринок праці, Україна.

Сучасні тенденції розвитку освітніх систем ЄС свідчать, що реформування вищої освіти спрямоване на підпорядкування законам ринкової економіки, що вимагає налагодження тісної співпраці між ринком освітніх послуг і ринком праці. Забезпечення збалансованих дій між вищою освітою та ринком праці є запорукою ефективного економічного розвитку держави та суспільства. Використання досвіду ЄС із цього питання має цінність для України.

Вивчення та аналіз монографій, наукових праць та публікацій європейських учених, які досліджували проблеми розвитку вищої освіти та ринку праці в ЄС, зокрема, взаємодії вищої освіти з ринком праці (Е. де Вірт (E. de Weert), М. Клейнер (M. Kleiner), А. Котман (A. Kottmann), М. Кумент (M. Koumenta), Св. Махін (St. Machin), С. Макналлі (S. McNally)), політики координації взаємодії вищої освіти з ринком праці (А. Обадич (A. Obadić), С. Поріч (S. Porić), Ж. Ритцен (J. Ritzen), С. Сієберт (S. Siebert), К. Циммерман (K. Zimmermann)), дає змогу виокремити досвід ЄС щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці та окреслити шляхи його використання в Україні.

Наведемо типові заходи ЄС задля збалансування взаємодії вищої освіти з ринком праці:

Створення агентства статистики у галузі вищої освіти. В ЄС для безперервного збору даних створили різні агентства статистики, які поділяються за рівнем впливу (вітчизняні та міжнародні), за рівнем функціонування (на рівні ЄС (Бюро статистики ЄС (Eurostat)), держав-членів ЄС), за галузями економіки, за профілем освіти (вища, професійна), за віковим спрямуванням (студенти, випускники, освіта дорослих). Вони об'єднують свої зусилля задля інформування, вироблення стратегії, моніторингової політики та контрольних заходів.

Спільне розроблення НРК із роботодавцями та урядом. НРК, що встановлюють освітні норми, в багатьох державах-членах ЄС розробляються в результаті тісної співпраці з представниками роботодавців, професійними організаціями та урядом (Австрія, Данія, Німеччина) [11, с. 48–49].

Забезпечення якості вищої освіти відповідно до вимог ринку праці. Згідно зі “Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в ЄПВО” (ESG) процедура розроблення та контролю якості освітніх програм і дипломів в ЄС передбачає участь роботодавців і студентів. Внутрішні органи забезпечення якості на рівні ЗВО мають проводити регулярні консультації з роботодавцями, представниками ринку праці та іншими відповідними організаціями [10, с. 16].

Державна підтримка випускників під час їх переходу від освіти до ринку праці. В ЄС офіційні механізми пошуку роботи забезпечують випускникам вищої освіти надійне та тривале працевлаштування, на відміну від неформальних механізмів (соціальні мережі). До офіційних механізмів пошуку роботи належать інформаційні центри, які спеціалізуються на певній професійній сфері та інформують про вакансії на ринку праці і можливості підвищення кваліфікації. Наприклад, Інформаційний центр для професій у сфері медицини (The information service for careers in The National Health Service), Європейська професійна спілка комп'ютерних систем (The European Professional Society on Computer Systems) тощо [3, с. 4; 7, с. 12].

Офіційні служби із працевлаштування випускників. В ЄС створено різні служби, серед яких Центр по забезпеченню зайнятості та фінансової підтримки (Employment and Support Allowance), який надає послуги фірмам і шукачам роботи, а також запроваджує програми та заходи для підвищення рівня зайнятості випускників [6, с. 39].

Консультативні центри з профорієнтації у ЗВО. Діяльність центрів професійного навчання (career guidance offices) та служб консультування з питань кар'єри (career counselling offices) у ЗВО передбачає стажування для студентів, проведення тренінгів, організації днів кар'єри та допомогу студентам у пошуках роботи [6, с. 39].

Створення умов для ефективного переходу випускників від вищої освіти до працевлаштування є важливим питанням освітньої політики ЄС. Із цією метою використовують різні механізми забезпечення відповідності між попитом і пропозицією фахівців із вищою освітою, зокрема:

– прогнозування ринку праці у державах-членах ЄС проводять регулярно з метою врахування цих результатів у плануванні вищої освіти на центральному рівні (Бельгія, Ірландія, Франція, Італія, Латвія, Фінляндія, Швеція, Великобританія);

– регулярні опитування випускників (Бельгія, Данія, Естонія, Італія, Ірландія, Польща, Швеція, Великобританія) [2, с. 70];

– моніторинг працевлаштування випускників здійснюють для оцінювання освітньої діяльності ЗВО (Німеччина); отримання інформації про ринок праці та освітні програми (Франція); визначення необхідності освітніх курсів (Данія); для аналізу якості освітніх програм (Швеція); визначення загальної кількості доступних навчальних місць (Фінляндія) [11];

– планування кількості вакансій для певних професій (вчителів і лікарів) (Великобританія);

– правове регулювання урядом професійної зайнятості (ліцензування, сертифікація та реєстрація для певних професій) [9, с. 16];

– мобільність працівників сприяє зниженню рівня безробіття та вирішенню проблеми демографічного дефіциту [8, с. 7].

Варто наголосити на способах професійної підготовки фахівців з урахуванням ринкових вимог:

– поширення професійно-орієнтованого навчання через систему кооперативної освіти, яка працює в секторі професійно-технічного навчання, стажування на виробництві та в навчально-виробничих школах (Німеччина) [1, с. 8; 11, с. 11];

– збільшення інвестування в підготовку висококваліфікованих кадрів із метою підвищення рівня працевлаштування випускників та забезпечення відповідності їхньої кваліфікації потребам ринку праці [4; 5];

– оновлення кадрового потенціалу в ЄС відбувається шляхом: моніторингу попиту та пропозиції випускників із вищою освітою на ринку праці; співпраці між ЗВО та роботодавцями; запровадження спеціальних освітніх програм вищої професійно-технічної освіти роботодавцями або ЗВО (Швеція); розроблення компетентнісно-орієнтованих програм; інтеграції реалій ринку праці в освітній процес (Німеччина); поєднання академічного навчання з навчанням на робочому місці (Великобританія); співпраці університетів і приватних компаній у реалізації спільних програм підготовки фахівців через стажування з подальшим працевлаштуванням (Франція) [1, с. 8; 11, с. 11].

Професіоналізація освітніх ступенів, особливо ступеня бакалавра, відіграє ключову роль в оновленні кадрового потенціалу та забезпеченні відповідності між попитом і пропозицією фахівців із вищою освітою на ринку праці в ЄС. Це передбачає узгодженість кваліфікації бакалавра з потребами ринку праці; розроблення освітніх програм у співпраці з організаціями, роботодавцями, працівниками підприємств та студентами; наявність в освітніх програмах компонентів, пов'язаних із трудовою діяльністю, як-от стажування та дипломної роботи з практично значущих тем (Німеччина, Франція).

Загалом вивчення досвіду ЄС показує, що взаємодія вищої освіти з ринком праці відбувається на різних рівнях (держава, система вищої освіти, ЗВО, освітній процес) і за різними напрямками, серед яких виділяємо співпрацю ЗВО з виробництвом, залучення роботодавців до освітнього процесу, впровадження професійно-орієнтованих програм, професіоналізацію освітніх ступенів тощо.

Рекомендації для розв'язання проблеми взаємодії вищої освіти з ринком праці в руслі реформування вітчизняної системи вищої освіти

На підставі викладеного досвіду ЄС щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці пропонуємо запровадити наведені нижче заходи в Україні на рівні держави, системи вищої освіти, ЗВО, освітнього процесу.

На рівні держави необхідно:

– створювати умови для розвитку економіки та виробництва, що сприятиме зниженню рівня безробіття та працевлаштуванню випускників вищої освіти;

– створити сайт пошуку роботи для молодих фахівців (відображення вакансій, умов праці, досвіду роботи, опитування), що сприятиме вдосконаленню офіційних механізмів забезпечення працевлаштуванням молоді, створенню міцного контакту з випускниками, відстеженню їх кар'єрного росту;

– створити окремі підрозділи для роботи з молодими фахівцями в державній службі зайнятості;

– сприяти взаємодії ЗВО з державними службами зайнятості та роботодавцями з питань працевлаштування випускників;

– вдосконалити нормативно-правову базу (внести зміни до Закону «Про вищу освіту») щодо питання забезпечення якості вищої освіти та узгодити її з вимогами вітчизняного ринку праці (процедура оцінювання освітньої діяльності ЗВО та акредитації освітніх програм має здійснюватися відповідно до вимог вітчизняного ринку праці);

– забезпечити підтримку випускників під час їх переходу від вищої освіти до ринку праці через розширення офіційних механізмів пошуку роботи, створення державної служби з працевлаштування випускників, удосконалення нормативно-правової бази, запропонування пільг;

– створити агентство статистики для збору даних із питань вищої освіти та працевлаштування випускників, що сприятиме на рівні держави моніторингу поточної ситуації на ринку освітніх послуг та ринку праці, контролю якості освітніх послуг, регулюванню взаємодії вищої освіти з ринком праці, а на рівні ЗВО сприятиме покращенню якості освітніх програм та підготовки випускників відповідно до вимог ринку праці;

- забезпечувати державні органи та ЗВО надійною та своєчасною інформацією про поточний стан функціонування вищої освіти та економіки, що сприятиме розробленню освітніх стандартів, регулюванню попиту та пропозиції фахівців із вищою освітою на ринку праці;
- сприяти співпраці ЗВО, Держстатистики, державних і приватних служб зайнятості, роботодавців із питання розміщення інформації про попит і пропозиції на вітчизняному ринку праці;
- забезпечити умови для співпраці урядовців, науковців, роботодавців у розробленні НРК, що дасть змогу покращити процеси стратегічного планування професійної підготовки фахівців та сприятиме задоволенню попиту на ринку праці;
- здійснювати моніторинг працевлаштування випускників та їх кар'єрного росту.

На рівні системи вищої освіти необхідно:

- запровадити процес професіоналізації освітніх ступенів, особливо на рівні бакалаврів;
- сприяти кооперації вітчизняних ЗВО (різних та однакових профілів) у підготовці фахівців;
- ввести практику надання та визнання подвійних дипломів (присудження подвійних ступенів) різними вітчизняними ЗВО;
- присуджувати освітню кваліфікацію (особливо на рівні бакалаврів), а професійну кваліфікацію підтверджувати відповідним органом з акредитації, ліцензування.

На рівні закладів вищої освіти необхідно:

- створити кар'єрні центри з профорієнтації для надання консультативних послуг із вибору місця навчання абітурієнтам та допомоги випускникам із працевлаштування;
- налагоджувати співпрацю між ЗВО та роботодавцями як необхідну умову для розроблення освітніх програм, розміщення студентів у компаніях і підприємствах задля стажування та забезпечення працевлаштування випускників через пошук відповідних робочих місць;
- розробляти спільні внутрішні освітні програми (для підготовки магістрів) між 2–3 вітчизняними ЗВО (різних/спільних профілів підготовки кадрів);
- розробляти спільні програми проходження виробничої практики між ЗВО з представниками на виробництві та спільно оцінювати результат, що дасть змогу розробити програми відповідно до вимог ринку праці;
- здійснювати моніторинг працевлаштування випускників та їх кар'єрного росту, успішності, перекваліфікації тощо;
- підтримувати контакт із випускниками (через внутрішні мережі) протягом 5–10 років для аналізу та удосконалення якості наданих освітніх послуг.

На рівні освітнього процесу необхідно:

- залучати роботодавців до розробки навчальних планів, освітніх і робочих програм;
- залучати роботодавців до проведення занять, стажування, написання магістерських робіт, підсумкової атестації;
- проводити практико-орієнтовані та професійно спрямовані заняття;
- комбінувати виробничу практику з аудиторними заняттями (наприклад, 1 день – практика на підприємстві, 4 дні – аудиторні заняття), що дасть змогу студентам застосовувати отримані знання та навички на практиці, а проблемні питання обговорювати на заняттях безпосередньо під час проходження практики.

Вважаємо, що наведений досвід ЄС щодо взаємодії вищої освіти з ринком праці та розроблені рекомендації на його основі можуть стати ефективним інструментом для збалансування взаємодії вищої освіти з вітчизняним ринком праці в Україні. Подальшого дослідження потребують такі важливі аспекти цієї проблеми, як специфіка взаємодії з ринком праці університетів різних профілів (технічних, економічних, педагогічних, медичних, аграрних, мистецьких, культурологічних тощо) в ЄС.

References:

1. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: European higher education in the world : 11.7.2013, COM(2013) 499 final, Brussels / European Commission. 2013. 499 p. URL: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/EN/1-2013-499-EN-F1-1.Pdf> (application date: 30.04.2019).
2. Education and Training: Monitor 2015 / European Commission. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/monitor15_en.pdf (application date: 30.04.2019).
3. Employability and skills of higher education graduates: Analytical Highlight. *EU Skills Panorama*. 2014.
4. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 2010 : COM/2010/2020 final / Communication from the Commission. *Eur-lex.europa.eu*. European Commission. 2010. 32 p. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020> (application date: 30.04.2019).
5. From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training. *Cedefop*. 2012. 88 p. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/3063_en.pdf (application date: 30.04.2019).
6. From University to Employment: Higher Education Provision and Labour Market Needs In the Western Balkans Synthesis Report? 2016. 66 p. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/2016-higher-education-labour-market-balkans_en.pdf (application date: 30.04.2019).
7. Mocanu C., Zamfir A. M., Pirciog S. Matching Curricula with Labour Market Needs for Higher Education: State of Art, Obstacles and Facilitating Factors. *Procedia : Social and Behavioral Sciences* 149. 2014. P. 602–606. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814049477> (application date: 30.04.2019).

8. New Skills for New Jobs Anticipating and matching labor market and skills needs. Commission of the European Communities. Brussels, COM, 2008. 15 p.
9. Occupational Regulation in the EU and UK: Prevalence and Labour Market Impacts: Final Report. 2014. 116 p. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/343554/bis-14-999-occupational-regulation-in-the-EU-and-UK.pdf (application date: 30.04.2019).
10. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki. Finland, 2009 URL: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf (application date: 30.04.2019).
11. de Weert E. Perspectives on Higher Education and the labour market: Thematic report / IHEM, CHEPS. Dec. 2011. 62 p. URL: <http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/Publications%202011/C11EW158%20Final%20version%20Themarapport%20onderwijs%20-%20arbeidsmarkt.pdf> (application date: 30.04.2019).

Моспан Н. В. Высшее образование и рынок труда в Украине: рекомендации для гармонизации взаимодействия.

Приведены эффективные меры ЕС по сбалансированию взаимодействия высшего образования с рынком труда, что происходит на разных уровнях (государство, система высшего образования, учреждение высшего образования, процесс обучения) и по разным направлениям. Среди них выделено сотрудничество высших учебных заведений с производством; привлечение работодателей к процессу обучения; разработка профессионально-ориентированных программ; профессионализация образовательных степеней; создание агентства статистики в области высшего образования; совместной разработке НРК с работодателями и правительством и т.д. На основе анализа опыта ЕС разработаны рекомендации для решения проблемы взаимодействия высшего образования с рынком труда в русле реформирования отечественной системы высшего образования. Предложено провести мероприятия в Украине на разных уровнях: на уровне государства, системы высшего образования, высших учебных заведений и обучающего процесса.

Ключевые слова: взаимодействие, высшее образование, высшие учебные заведения, ЕС, опыт ЕС, рынок труда, рекомендации, Украина.

Mospan N. V. Higher Education and Labour Market in Ukraine: Guidelines for Harmonisation of Interaction.

The article presents effective EU measures to balance the interaction of higher education with the labour market, which takes place at different levels (state, higher education system, higher education institution, educational process) and in different directions. Among them, we highlight the cooperation of higher education institutions with enterprises; employers' involvement in the educational process; implementation of professionally-oriented programs; professionalization of educational degrees; creation of a statistical agency in the field of higher education; joint development of NQF with employers and government, etc. Based on the analysis of EU experience, guidelines for solving the problem of interaction between higher education and the labour market in the framework of the reform of the national higher education system are given. Measures have been introduced in Ukraine at different levels: at the state level, higher education, higher education institutions and educational process.

Key words: EU experience, guidelines, higher education, higher education institutions, interaction, labor market, the EU, Ukraine.

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.32>

Нурпачка А. С., Писарчук О. Л.

THE PECULIARITIES, ARGUMENTS FOR AND AGAINST TEACHING ESP TO LOW PROFICIENCY LEVELS WITHOUT MEDIATOR LANGUAGE

Modern world with the globalization tendency requires searching for more advanced foreign language teaching methods. Due to this fact, there should be analysed and developed the methods of fast learning. The present paper demonstrates the results of research, which was conducted among the students of non-linguistic specialities in order to define the arguments in favour of and against using mother tongue as a mediator language while teaching English for Specific Purposes (ESP) for the students with low English proficiency levels. It was examined that although the majority of students, who participated in the research, support use of native language during the English lesson, the focus group, where the mediator language was avoided, demonstrated significantly greater progress in acquiring speaking skills. Accordingly, the methods of avoiding mediator language are presented in the article.

Key words: mediator language, teaching methods, ESP teaching, language skills, motivation.

Статтю подано мовою оригіналу

One of the most effective ways of learning languages is getting into the environment, or at least learning the language without using the native one as a mediator. Nowadays people have plenty of opportunities to become a part of the foreign culture even without travelling abroad, having internet access it is possible to watch videos, listen to podcasts, read blogs etc. Therefore, foreign language learners are often recommended to use multimedia sources in order to submerge into the foreign culture and language as soon as possible. Although the mentioned above recommendation has already found its effectiveness, the students of low levels still cannot follow it, due to many reasons. First of all, for instance, while watching any video in a foreign language; a lot of people have reported to get bored, indifferent and moreover irritated because of lack of understanding. The second and most common reason is that

not many people are aware that videos and podcasts could be selected according to the learner's level. For the same reason, while starting learning any language people expect teachers to explain all the material using their native language. This fact creates a number of problems; because students try not to understand the material, but to learn it by heart or what is worse translate into their mother tongue. The method of translating has been used for many years, and it is quite useful for linguistic specialities, but for the other ones it is stressful and not effective, due to the fact that many people try to translate everything literally and word-by-word. This fact creates the necessity of teaching a foreign language without using the mediator language.

In teaching a foreign language, the use of the mother tongue can affect the learner's acquisition of the target language, therefore the role of the mother tongue has always been an important issue, and the problem of second language teaching and using the first language in this process was analysed by many researchers, such as V. Cook, W. Butzkamm, Sahelekheirabadi, P. Mora and many others.

There are different studies on the use of the mediator language during teaching English to introduce different and even controversial attitudes towards the role of the mother tongue. The use of the mother tongue was banned by the supporters of the direct method, while the enthusiasts of bilingual and grammar-translation method went to the other extreme and opted for the liberal use of mother tongue [3]. The idea of using English only is supported by Robin Garnham in his article, where he states on the elementary level it is essential to interact in English; moreover, regular communication in English will help to develop and improve listening skills, fluency and pronunciation [4]. In the article "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma" author supports the use of mother tongue, as it facilitates thinking, communication and helps to understand grammar "the mother tongue is the greatest asset people bring to the task of foreign language learning" [2].

The author of the paper "Effects mother tongue language on learning second language learners elementary school" reviews interferences of the first language, such as there may be no specific equivalents of the target language in the mother tongue, grammar structures, articles, prepositions and sentence patterns of the first language and target language are different. "Sometimes the knowledge of the mother tongue becomes a stumbling block in learning English. The knowledge of the mother tongue has positive or negative effects on the learning of the second language" [6].

In the present article quantitative and qualitative data collection methods were applied due with an aim to improve the research results. The quantitative data was gathered through a survey, which was represented by a short questionnaire. The qualitative data was collected with the help of placement tests, which included grammar knowledge check, reading comprehension tasks, writing and speaking activities. The speaking skills check tasks included monologue and dialogue.

The objective of the present paper is to investigate and analyse the peculiarities, benefits and disadvantages of teaching English for Specific Purposes (ESP), without using mother tongue as a mediator language, to the students of technical specialities who have low levels of English proficiency.

In order to collect and analyse data there were selected two focus groups consisting of the first-year Bachelors (65 students with low English proficiency levels), who took part in the experiment and a questionnaire, and one group of first-year Masters (36 the students with upper-intermediate level of English), who participated in the survey only. All the three groups were represented by the students of technical specialities of the National Technical University of Ukraine Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, who study Physics and Mathematics.

All the participants were offered to partake in the survey, which consisted of a short questionnaire. The questions and the results are demonstrated in Table 1.

Table 1

The brief questionnaire for the students

Question	Agree	Disagree	Not sure
	questionnaire results (%)		
1. Foreign language must be taught without mediator language	52,5	40,5	7
2. All the grammar must be explained in the mother tongue	21,8	75,3	2,9
3. Students can discuss some issues using only foreign language during the lesson	45,6	40,6	13,8
4. Avoiding using mother tongue is beneficial for practising the target language	22,7	65,4	11,9
5. In case you think that a teacher should use the mother tongue, please explain in which cases			

As can be seen from the questionnaire results, more students agreed that using the mother tongue as a mediator language while learning a foreign language is beneficial and unavoidable.

The most popular answers for the fifth question were the following:

- the mother tongue should be used to translate some words or phrases, to spare time, because it is faster and more understandable than explaining the words;
- a teacher should use the first language to give comments and explain grammar rules;
- it is necessary to explain the tasks in the native language.

The first year Bachelors, who participated not only in the survey but also in the experiment were also offered to pass entry test at the beginning of the semester and were divided into two focus groups. Both groups learn English for Specific Purposes (ESP), and they were both taught in English, but in teaching the first group the teacher used foreign language only, and in the second group there was also used their mother tongue in order to translate some vocabulary items, explain grammar rules, give the guidelines of the task etc. At the end of the semester, the students passed the final test, which helped to analyse, compare and contrast the results of the experiments.

While working with the first group, where the mediator language was not applied the students were not allowed to ask for or search for the translation of some words, they could only ask their teacher to explain them for better understanding, furthermore, the learners were not allowed to talk to the teacher and to each other using their native language. In the second group, the teacher used the first language upon students' requests. In the first focus group, education process flowed slower, demanded much effort from both the teacher and the students, but at the end of the experiment, the students have reported that despite they failed to understand some material, they had good language practice and acquired more confidence in oral communication. The experiment lasted 1 semester and results are represented in Table 2 below.

Table 2

The results of the experiment on the effectiveness of using English only

Group	Quantity of students	Entry test results (%)					Final test results (%)				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Using mediator language	41	8,5	18,7	35	24	13,8	9,8	18,8	35,5	22,4	13,5
Using English only	24	9	23	36,5	20,3	11,2	14,3	26,6	37,2	15,4	7,5

The results in the table demonstrate the increase in the language proficiency level in both groups. The results show that in the group where English only was used the percentage of students having A-grade increased by 5,3 % while in the group where students were allowed to use mediator language this percentage of students having A-grade increased only by 1,3 %. The final test demonstrated worse results in completing grammar tasks compared with the second focus group, but reading, listening comprehensions and speaking tasks were done much better. For the fluent and effective communication the ability to understand the speaker and produce the speech is much more important than the perfect knowledge of grammar rules, therefore there was decided to minimize the usage of mother tongue in the ESP teaching, and having analysed the learning process, students' comprehension and progress during lessons, there was decided to apply some special features of teaching a foreign language without using mother tongue. These peculiarities are as follows:

The usage of visual aid.

To avoid and reduce the number of using students' first language, or their mother tongue, it is essential to use non-verbal tools during the lesson, such as visuals. Non-verbal tools and resources are helpful and effective when teaching students English without speaking their language in the class [1].

As usual teaching ESP includes a lot of new lexical units, therefore while introducing the new vocabulary items at the lesson, the teacher should use a lot of instruments for giving visuals, such as white/blackboard, charts, infographics, vocabulary cards, picture dictionaries, multimedia devices, mimic and gestures etc.

Infographics and PowerPoint presentations are also a vital and integral part of studying grammar constructions. In the case of teaching technical speciality students, grammar was represented with the help of formulae, which simplified the learning process a lot and enhanced students' grammar knowledge and comprehension.

2. The use of clear instructions and guidelines.

Many students claim to have failed to complete some activities or did some tasks inappropriately, for the reason that they had not understood the task clearly. Therefore, it is vital to explain the task step by step, provide the group with understandable guidelines, using slow repetitions, visualising some information on the board upon request.

3. Proper level tasks selection.

While choosing the material it is significantly important to take into account the class profile, which includes the number of students, age, their knowledge level, perception peculiarity, speciality etc. Sometimes while learning ESP the students who have low levels of English face task in the textbooks which are not manageable for them. In such cases the teacher might offer the other activities, simpler ones, or split the complicated task into small manageable parts, using some extra materials to get the students pre-prepared. For instance, the students have to analyse the chart and explain the working principle of an internal combustion engine. In this case, they might be offered to discuss some simple questions, such as "Where can people use engines" or "Have you ever seen any engine from the inside?", and then they can be provided with visualized vocabulary and may be offered to watch the video with subtitles. All these preparation stages will ensure a better understanding and advance students' production and performance during the ESP learning.

4. Logical task flow with adding extra materials.

It is one of the most essential ingredients of students' progress and success. The sequence of activities should go from the easiest to the most complicated. Moreover, even primitive tasks could be complemented by pre-preparation,

which is explaining some vocabulary of grammar, giving sets of useful phrases. Furthermore, the lesson plan should be based on the material which had previously been studied and only a small part of the new information. The practice shows, that after completing the most difficult task, it is beneficial to provide the students with some light activity at the end of the lesson, such as a game, quiz or discussion.

5. Motivation.

Motivation is the most important thing that turns our planet round, thus it is essential in learning. When students due to their personal reasons have no motivation to use the target language might become the biggest obstacle for a teacher. Therefore it is the great idea for a teacher to keep explaining to students the value of speaking only target language during the lesson, encouraging them with the information that practice makes perfect, and they should not be shy to speak and share ideas. The teacher should try to exclude reasons for not using mother tongue during the foreign language class and to promote language immersion. Students may want to use the first language, which is their native when they should use the target language, because of their low proficiency, shyness or lack of interest, and in such case, they may be offered to pretend to be foreigners.

Conclusion. Having compared the students' performance during the research period, which lasted for half of academic year, it must be concluded that the use of mother tongue as a mediator language in teaching ESP is an integral part, but due to the experiment results, it has been summarized that the process of learning a foreign language flows much more effectively if the usage of the first language is minimized. Immersion in the language is extremely important to achieve positive results of the study. Thus, the offered in the present paper methods of avoiding mediator language during English lessons can serve as helpful recommendations for teaching not only English for Specific Purposes, but in teaching any foreign language as well.

References:

1. Barrie E. Can I teach English abroad without knowing the local language (or being bilingual)? *Teachaway*. 2018. URL: <https://www.teachaway.com/blog/teach-english-abroad-without-knowing-the-language>.
2. Butzkamm W. We only learn language once, the role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The language learning journal*. 2007. Vol. 28. №1. P. 29–39. DOI: 10.1080/09571730385200181.
3. Cook V. *Second language learning and language teaching*. Routledge, 2016. 334 p.
4. Garnham R. How do I teach ESL without speaking student's language? *Teaching ESL*. 2016. URL: <https://www.oxfordseminars.com/blog/teach-esl-english-only-classroom/>
5. Mora P. Students and Teachers' Reasons for Using the First Language Within the Foreign Language Classroom (French and English) in Central Mexico. *Profile Issues in Teachers Professional Development*. 2011. Vol. 13. № 2. P. 113–129.
6. Saheehkheirabadi. Effects mother tongue language on learning second language learners elementary school. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*. 2015. Vol. 3. № 7. P. 81–88.

Нипадимка А. С., Писарчик О. Л. Особливості, аргументи за та проти викладання англійської мови професійного спрямування для студентів із низьким рівнем володіння мовою без використання мови-посередника.

Сучасний світ із тенденцією до глобалізації вимагає пошуку більш просунутих методів навчання іноземної мови. Завдяки цьому слід проаналізувати і розробити методи швидкого навчання. Ця робота демонструє результати досліджень, проведених серед студентів технічних спеціальностей із метою визначення аргументів на користь і проти використання рідної мови як мови-посередника під час викладання англійської мови професійного спрямування для студентів із низьким рівнем володіння англійською мовою. Було з'ясовано, що більшість студентів, які брали участь у дослідженні, підтримують використання рідної мови під час уроку англійської мови, фокус-група, де мова-посередник не використовувалась, продемонструвала значно більший прогрес у набутті навичок говоріння. Відповідно, у статті представлено методи уникнення мови-посередника.

Ключові слова: мова-посередник, методи навчання, викладання англійської мови, мовні навички, мотивація.

Ныпадымка А. С., Писарчик Е. Л. Особенности, аргументы за и против обучения студентов с низким уровнем английскому языку для особых целей без языка-посредника.

Современный мир с тенденцией к глобализации требует поиска более совершенных методов преподавания иностранных языков. В связи с этим необходимо проанализировать и разработать методы быстрого обучения. Настоящая статья демонстрирует результаты исследования, которое было проведено среди студентов неязыковых специальностей, чтобы определить аргументы за и против использования родного языка в качестве языка-посредника при преподавании английского языка для особых целей для студентов с низким уровнем владения английским языком. Было отмечено, что, хотя большинство студентов, которые участвовали в исследовании, поддерживают использование родного языка на уроке английского языка, фокус-группа, в которой избегали использовать язык-посредник, продемонстрировала значительно больший прогресс в приобретении навыков речи. Соответственно, в статье представлены способы исключения языка-посредника.

Ключевые слова: язык-посредник, методы обучения, английский язык для особых целей, языковые навыки, мотивация.

УДК 531(075)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.33>

Орду К. С.

СТРУКТУРА І КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Порушено проблему формування інформаційної компетентності майбутніх лікарів сімейної медицини. Стверджується, що структуру інформаційної компетентності майбутніх сімейних лікарів можна представити у вигляді двох компонентів: перший – особистісний, що визначає особистісні якості фахівця, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності та застосування інформаційних технологій, другий компонент – професійно-інформаційний, який представляє собою сукупність компетенцій, що визначають здатність фахівця застосовувати інформаційні та комп'ютерні технології до розв'язання різноманітних задач.

Зазначається, що формування інформаційної компетентності студентів-медиків припускає освоєння ними знань і умінь з області інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток комунікативних здібностей, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати інформацію.

Ключові слова: інформаційна компетентність, компетенція, структура, компонент, ІТ-компетентність лікарів, сімейні лікарі, професійно-інформаційний компонент.

Метою статті є визначення, тлумачення й оцінка структури та змісту інформаційної компетентності майбутнього сімейного лікаря.

Поняття інформаційної компетентності на теоретичному та методичному рівнях досліджувало багато вчених. Зокрема, цьому питанню присвячено праці О. Аніщенко, Н. Баловсяк, П. Беспалова, Н. Гендіної, Д. Грицькова, Р. Гуревич, А. Зав'ялова, М. Загорного, О. Зайцевої, В. Кислої, А. Семьонова, О. Спіріна та ін. Проблема визначення компонентної структури та рівня сформованості інформаційної компетентності розглянуто у працях науковців Н. Абакумова, Н. Баловсяк, Т. Гудкова, С. Єфимова, Е. Зеер, М. Катаєва тощо. Однак проблема визначення компонентів інформаційної компетентності майбутніх сімейних лікарів потребує окремого дослідження.

М. Головань зауважує, що з компетентністю в галузі інформатики, комп'ютерної техніки та інформаційно-комунікаційних технологій пов'язують інформаційну культуру, інформаційну компетентність, інформаційно-комунікативну, інформаційно-комп'ютерну, інформаційно-технологічну, ІКТ-компетентність тощо. Вчена вважає, що інформаційна компетентність може розглядатися в трьох аспектах: у складі ключових компетенцій; як складова професійної компетентності фахівця; як етап у становленні його професійної або інформаційної культури [3, с. 63].

Н. Баловсяк і Я. Карлінська визначають інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як у традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [1, с. 25; 5].

Погодимось із думкою Н. Баловсяк, що інформаційна складова частина визначає компетентності, що стосуються роботи з інформаційними ресурсами в різних їх формах і представленнях і являє собою сукупність таких умінь та здібностей: 1. вміння визначати інформаційну потребу та предмет дослідження; 2. вміння користуватися інформаційними ресурсами у професійній діяльності та повсякденному житті; 3. знання юридичних, правових та економічних норм використання інформаційних ресурсів; 4. вміння здійснювати пошук відомостей та використовувати для цього різні інформаційні джерела; 5. вміння проводити критичний аналіз та оцінку повідомлень.

За твердженням ученої, компоненти інформаційної компетентності можна представити у вигляді двох компонент – особистісної та професійно-інформаційної. Перша визначає суб'єктивні риси особистості фахівця, які сприяють успішній реалізації професійної діяльності майбутнього спеціаліста. До цих рис належать здатність до рефлексії, самоусвідомлення власної діяльності, комунікативні здібності, здатність до самоорганізації та організації інших людей, можливості швидкої мобілізації та зміни характеру виконуваної діяльності. Друга компонента визначає об'єктивні характеристики особистості, а саме сукупність професійних знань, умінь, навичок, що стосуються роботи з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та здібностей застосовувати їх до розв'язування професійних задач [1, с. 5].

У структурі категорії “інформаційна компетентність” О. Божинська виділяє такі компоненти: когнітивний; ціннісно-мотиваційний (гносеологічний); техніко-технологічний (технологічний); комунікативний рефлексивний [4].

А. Хуторський до структурних компонентів інформаційної компетентності включає об'єктивну (професійно-інформаційну) та суб'єктивну (особистісну) компоненти. Об'єктивна компонента включає вимоги, які висуваються соціумом до професійної діяльності фахівця. Суб'єктивна компонента доповнює його інформаційну компетентність особистісними якостями, що показують здатність фахівця до успішного виконання професійної діяльності [7].

Т. Гудкова розглядає інформаційну компетентність із позицій єдності її компонентів, до яких вона зараховує: когнітивний компонент – знання, необхідні для розв'язання професійних ситуацій та відбору методів навчання; мотиваційно-ціннісний компонент – прояв зацікавлення та формування ціннісних мотивів до оволодіння ІТ; техніко-технологічний компонент – вміння ефективно поєднувати інформаційні та педагогічні технології у практиці викладання; комунікативний компонент – продуктивна побудова процесу спілкування з позицій суб'єкта навчання; рефлексивний компонент – адекватна самооцінка значущості особистої участі у спільній з учнем діяльності [4].

Т. Лупиніс виокремлює такі показники сформованості компонентів інформаційної компетентності: мотиваційний – прагнення і здатність (готовність) до опанування знаннями й уміннями у галузі інформатики, комп'ютерної техніки та традиційних інформаційних ресурсів; когнітивний – сукупність знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства, набуття нових знань із дисциплін, способи та прийоми роботи з інформаційними технологіями; діяльнісний – досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів, тобто знань; аксіологічний – вміння здійснювати адекватну самооцінку, самостійно бачити і формулювати проблему, самостійне подолання труднощів в оволодінні інформаційною компетентністю; комунікативний – спілкування студентів та викладача відбувається за допомогою комунікаційних технологій із метою самоосвіти; адаптивний – пристосування до нових вимог інформаційного суспільства [5].

Складниками структури інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх вчителів інформатики О. Кривонос визначив такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (зацікавленість до інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій, схильність до діяльності у сфері ІКТ, усвідомлення мотивів і мети цієї діяльності), змістово-проектувальний (теоретичні знання, уміння, навички, пізнавальна активність), когнітивно-операційний (ступінь освоєння ІКТ і науково-методологічними основами їх використання в професійній діяльності) та особистісно-рефлексивний (власний стиль, здатність оцінювати власну діяльність та її результати, самоосвіта) [6].

В. А. Зав'ялова складники інформаційної компетентності фахівців з інформаційних технологій сформовані таким чином: фактологічно-аналітична складова частина характеризує знання та розуміння основних інформаційних процесів та закономірностей у галузі ІТ; предметно-специфічна складова частина поєднує уміння та навички розумової та предметної діяльності у сфері вирішення професійних завдань; методологічна складова частина визначає комплексне, системне бачення проблем та їх вирішення в галузі комп'ютерних технологій; світоглядна складова частина передбачає сформованість у фахівців практичного досвіду в галузі ІТ та потребу в постійному вдосконаленні [7].

О. Миронова інформаційну компетентність визначає як здатність ефективно виконувати інформаційну діяльність (під час вирішення професійних завдань, навчання, повсякденному житті) з використанням ІКТ, що передбачає володіння інформаційною компетенцією та сформованою готовністю (що містить й особистісні якості) до розв'язання відповідних завдань з урахуванням набутого досвіду, можливістю самостійної організації власної діяльності, здійсненням самоконтролю та усвідомленням особистої ролі у процесі їх реалізації та можливих наслідків її здійснення [6, с. 169].

Погодимось із думкою І. Демченко, що інформаційна компетентність може бути охарактеризована через ефективність, конструктивність інформаційної діяльності на основі комп'ютерної грамотності, що означає ефективне застосування знань, умінь для вирішення поставлених перед людиною завдань [7].

Як зазначає І. Смирнова, інформаційна компетентність – це нова грамотність, яка формує уміння активної, самостійної обробки різної інформації людиною, прийняття принципово нових рішень у непередбачених ситуаціях із використанням технологічних засобів [8, с. 56].

На думку Г. Дегтярьової, інформаційна компетентність є основним компонентом інформаційної культури, яка, своєю чергою, є частиною загальної культури людини; це інтегральна характеристика особистості, здатність до засвоєння відповідних знань і розв'язання завдань у навчальній та професійній діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [8].

Л. Петухова використовує термін “інформатична компетентність” і визначає його як системний обсяг знань, умінь і навичок набуття, перетворення, передавання та використання інформації в різних галузях людської діяльності задля якісного виконання професійних функцій [7, с. 3].

Л. Шевчук чітко розмежовує такі поняття, як інформаційна компетентність й інформативна компетентність. Вона вважає, що інформаційна компетентність – це компетентність індивіда в роботі з інформацією, а інформатична – це комп'ютерна грамотність, тобто вміння працювати з комп'ютером та застосовувати інформаційні технології. Автор розглядає інформаційну компетенцію як ширше поняття, оскільки вона передбачає досвід роботи із самою інформацією, а не лише її засобами.

С. Харицька вводить поняття “пошуково-інформаційна компетентність” і застосовує його до сукупності доступних для вимірювання знань, умінь і навичок, набутих у закладах освіти чи поза ними і необхідних на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до цієї праці.

На переконання П. Беспалова, є необхідність виокремити поняття “інформаційно-технологічна компетентність” як інтегральну характеристику особи, що не зводиться до розрізнених знань і умінь роботи з комп'ютером. Вона передбачає мотивацію щодо засвоєння відповідних знань, здатність до розв'язання

задач у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення [2, с. 42].

За твердженнями Н. Коряковцевої і С. Шишова, інформаційна компетентність забезпечує навички діяльності студентів стосовно інформації, яка міститься в навчальних предметах та освітніх галузях, а також навколишньому світі. За допомогою реальних об'єктів (телефон, комп'ютер тощо) та інформаційних технологій (аудіо-, відеозапис, інтернет) формуються вміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати та передавати її.

А. Добровольська наголошує, що в умовах інформатизації суспільства, вищої медичної освіти в професійній діяльності лікарів з'являється нова інформаційно-технологічна функція, виконання якої із залученням потенціалу нових інформаційних технологій забезпечує для них формування спеціальних знань, умінь і навичок, розвиток особистісних якостей, підвищення рівня творчих здібностей, розвиток альтернативного і логічного мислення, здібностей до самоосвіти.

У межах такого процесу лікарі мають вміти працювати із сучасними апаратними і програмними засобами, усвідомлено застосовувати інформаційні технології в професійній діяльності, тобто володіти ІТ-компетентністю. Враховуючи, що ІТ-компетентність лікарів досить часто варто розглядати як сукупність їхніх професійних якостей, в основі яких лежать здібності, знання, вміння і навички в галузі освоєння нових інформаційних технологій, а також досвіду їх застосування в професійній діяльності. Також варто мати на увазі, що нині стрижньовим показником рівня кваліфікації сучасних фахівців медичної галузі є їхня професійна компетентність. Тому в умовах інформатизації вищої медичної освіти нову складову частину професійної компетентності лікарів, а саме їх ІТ-компетентність, треба формувати вже під час навчання в профільних ЗВО. За твердженням ученої, реалізація в освітньому процесі медичного ЗВО педагогічної системи формування ІТ-компетентності дасть змогу здійснювати відповідну сучасним вимогам інформаційно-технологічного суспільства підготовку майбутніх сімейних лікарів.

Спираючись на дослідження І. Кислої, проведене з питання компонентного складу інформаційної компетентності, можна виокремити компонентний склад інформаційної компетентності та розкрити значимість кожного компоненту як для організації (медичної установи), так і для сімейного лікаря (див. табл.) [6, с. 111].

<i>Компонентний склад інформаційної компетентності</i>	<i>Об'єкти реальної дійсності</i>	<i>Соціальна значимість компетентності (для організації)</i>	<i>Особистісна значимість компетентності</i>
Інформаційно-пошукова компетенція	Довідники, енциклопедії, інтернет	Складання нормативних документів	Одержання нових знань
Інформаційно-комунікаційна компетенція	Телефон, мобільний телефон, комп'ютер (електронна пошта, інтернет)	Консультації і підтримка пацієнтів і членів їхніх родин на всіх етапах лікувально-профілактичного процесу відповідно до вимог сучасної охорони здоров'я	Взаємодія з пацієнтами у процесі лікування та профілактики захворювань. Робота з електронною системою охорони здоров'я eHealth, що забезпечує автоматизацію ведення обліку медичних послуг та управління медичною інформацією в електронному вигляді
Інформаційна компетенція самовдосконалення й саморозвитку	Медична література, інтернет, ЗМІ	Підвищення кваліфікації	Самовдосконалення й саморозвиток
Інформаційно-операційна компетенція	Телефон, мобільний телефон, інтернет, інструкції користувача	Робота на ПК	Володіння ПК
Інформаційна компетенція збереження (інформаційна безпека)	Зберігання інформації на сервері під паролем, сейфи	Забезпечення безпеки секретним документам	Засоби й методи захисту інформації

Вважаємо за необхідне зазначити, що до мети формування інформаційної компетентності студентів-медиків входить:

- збагачення знаннями й уміннями в області інформатики й інформаційно-комунікаційних технологій;
- розвиток комунікативних, інтелектуальних здібностей;
- здійснення інтерактивного діалогу в єдиному інформаційному просторі [10, с. 110–113].

Варто звернути увагу на той факт, що формування інформаційної компетентності студентів-медиків відбувається під час вивчення курсу медичної інформатики. У процесі вивчення цієї дисципліни навчальний матеріал має орієнтуватися на теоретичне і практичне опанування студентами ІКТ, використання мультимедійних презентацій, професійно орієнтованих завдань на лекційних, практичних заняттях та на етапі самостійного вивчення дисципліни [4, с. 35].

Варто зазначити, що формування інформаційної компетентності студентів-медиків припускає засвоєння ними знань і умінь з області інформатики й інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток комунікативних здібностей, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати інформацію.

Таким чином, виділення структури, компонентного складу інформаційної компетентності дає змогу ефективно організувати освітній процес, системно розвивати знання, вміння та навички студентів у системі безперервної освіти, що є основним компонентом підвищення якості професійної освіти.

Отже, структуру інформаційної компетентності майбутніх сімейних лікарів можна представити у вигляді двох компонентів: перший – особистісний, що визначає особистісні якості фахівця, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності та застосування інформаційних технологій, другий – професійно-інформаційний, який представляє собою сукупність компетенцій (за І. Кислою), що визначають здатність фахівця застосовувати інформаційні та комп'ютерні технології до розв'язання різноманітних задач.

Використана література:

1. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
2. Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Беспалов П. В. Акмеологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих. URL: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=119&id_thesis=4330.
4. Божинська О. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності. *Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті (IISTE-2015)*. URL: <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5135/1/Boginska.pdf> (дата звернення: 17.12.2018).
5. Головань М.С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 62–69.
6. Гончарова О.Н. Теоретико-методические основы личностно-ориентированной системы формирования информатических компетентностей студентов экономических специальностей : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Симферополь, 2007. 471 с.
7. Гудкова Т. А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в ВУЗе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”. Чита, 2007. 22 с.
8. Дегтярьова Г. А. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти спеціаліста. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/5/11degsue.pdf>.
9. Добровольська А. М. Формування ІТ-компетентності та освітні компетенції майбутніх лікарів і провізорів. URL: http://fmo-journal.fizmatssp.sumy.ua/journals/2017-v3-13/2017_3-13-Dobrovolska_Scientific_journal_FMO.pdf (дата звернення: 17.12.2018)
10. Кисла І. Г. Підходи до формування інформаційної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології в освіті*. 2008. № 2. С. 110–113.

References:

1. Balovsyak N. V. (2004) Informatsiyna kompetentnist' fakhivtsya [Tekst] [Information Competence of a Specialist]. *Pedahohika i psykhohohiya profesiyanoi osvity*. 2004. № 5. S. 21–28. [in Ukrainian]
2. Biblioteka z osvitynoi polityky [Library on Educational Policy] / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv : “K.I.S.”, 112 s. [in Ukrainian]
3. Bespalov P. V. Akmeolohycheskyu podkhod k formirovaniyu y razvytyyu ynformatsyonno-tekhnohycheskoy kompetentnosti hosudarstvennykh sluzhashchykh [Acmeological Approach to the Formation and Development of Information and Technology Competence of Public Servants]. URL: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=119&id_thesis=4330 [in Russian].
4. Bozhyn's'ka O. V. (2015) Formuvannya informatsiyno-komunikatsiynoi kompetentnosti. Novitni informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v osviti (IISTE-2015) [Formation of information and communication competence. The latest information and communication technologies in education (IISTE-2015)]. URL: <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5135/1/Boginska.pdf> (data zvernennya: 17.12.2018). [in Ukrainian].
5. Golovan' M. S. (2007) Informatichna kompetentnist': sutnist', struktura ta stanovlennya [Informative competence: essence, structure and formation]. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 62–69 [in Ukrainian].
6. Goncharova O. N. (2007) Teoretiko-metodicheskiye osnovy lichnostno-oriyentirovannoy sistemy formirovaniya informaticheskikh kompetentnostey studentov ekonomicheskikh spetsialnostey : diss. ... doktora ped. nauk : 13.00.02 [Theoretical and methodological foundations of the personal-oriented system of formation of computer competence of students of economic specialties: diss. ... Doctor Ped. Sciences: 13.00.02]. Simferopol: 471 s. [in Russian].
7. Gudkova T. A. (2007) Formirovaniye informatsionnoy kompetentnosti budushchego uchitelya informatiki v protsesse obucheniya v VUZe : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 “Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya” [Formation of informational competence of the future teacher of informatics in the process of studying in high schools : author's abstract. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 “Theory and methodology of vocational education”]. Chita: 22 s. [in Russian].
8. Degtyar'ova G.A. Formuvannya ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти спеціаліста [Elektronniy resurs] [Formation of ICT-competence of teachers-philologists in the system of continuous education of a specialist [Electronic resource]]. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/5/11degsue.pdf>. [in Ukrainian].
9. Dobrovols'ka A. M. (2017) Formuvannya ІТ-компетентності та освітні компетенції майбутніх лікарів і провізорів. [Formation of IT competence and educational competences of future physicians and pharmacists]. URL: http://fmo-journal.fizmatssp.sumy.ua/journals/2017-v3-13/2017_3-13-Dobrovolska_Scientific_journal_FMO.pdf (data zvernennya: 17.12.2018) [in Ukrainian].
10. Kisla I. G. (2008) Pidkhodi do formuvannya informatsiynoi kompetentnosti vchitelya zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu. [Approaches to the formation of informational competence of a teacher of a comprehensive educational institution]. *Інформаційні технології в освіті*. 2008. № 2. С. 110–113. [in Ukrainian].

Орду Е. С. Структура и компонентный состав информационной компетентности будущих семейных врачей: теоретический аспект.

Рассмотрена проблема формирования информационной компетентности будущих врачей семейной медицины. Утверждается, что структуру информационной компетентности будущих семейных врачей можно представить в виде двух компонентов: первый – личностный, определяет личностные качества специалиста, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности и применения информационных технологий, второй компонент – это профессионально-информационный, представляющий собой совокупность компетенций, определяющих способность специалиста применять информационные и компьютерные технологии для решения различных задач.

Отмечается, что формирование информационной компетентности студентов-медиков предполагает освоение ими знаний и умений в области информатики и информационно-коммуникационных технологий, развитие коммуникативных способностей, умение ориентироваться в информационном пространстве, анализировать информацию.

Ключевые слова: информационная компетентность, компетенция, структура, компонент, IT-компетентность врачей, семейные врачи, профессионально-информационный компонент.

Ordu K. S. Structure and component composition of information competence of future family physicians: theoretical aspect.

The article touch upon the problem of formation of information competence of future family medicine doctors. It turns out its significance in the professional formation of medical students. It is argued that the structure of informational competence of future family doctors can be represented in the form of two components, the first of which is personal, it defines the personal qualities of a specialist necessary for the successful implementation of professional activities and the application of information technologies.

It is noted that the formation of information competence of medical students implies: the development of their knowledge and skills in the field of computer science and information and communication technologies; development of communicative abilities; ability to navigate the information space, analyze information.

Key words: information competence, competence, structure, component, IT-competence of doctors, family doctors, professional information component.

УДК 37:050.486](477.53-25) Пед. журнал “1914/1917”
DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.34>

Палійчук Р. І.

ЗНАЧЕННЯ “ПЕДАГОГІЧНОГО ЖУРНАЛУ” (1914–1917 РР.) У ВИСВІТЛЕННІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто традиції української педагогічної журналістики, які позиціонуються автором як історично сформований стійкий аксіологічний і соціокультурний комплекс норм, правил, цінностей, ідей і підходів до висвітлення процесу розвитку вітчизняної освіти. Окреслено педагогічну журналістику як відображення попереднього досвіду діяльності та форму впливу минулого на події сьогодення, що мають історичний характер і аксіологічний іманентний зв'язок з інноваціями. Механізм їх взаємодії з суспільством, системою освіти слід розглядати в історичному контексті. Зазначено, що якісні характеристики педагогічної преси мають об'єктивну основу, залежать від “включення” видань в історично конкретизовану систему суспільних відносин у контексті формування традицій педагогічної журналістики як категорії педагогічної науки.

Ключові слова: преса, педагогічна преса, освіта, історія освіти, педагогіка, історія педагогіки, освітній процес, українська педагогічна освіта, інновації.

Проблема розвитку освітнього процесу нерозривно пов'язана з питанням дискурсу, в якому окреслений процес розгортається. При цьому дискурсивними щодо зазначеного явища можуть бути суспільно детерміновані чинники, одним з яких є педагогічна преса, значення якої є чи не найбільшим. Така важлива роль педагогічної преси закономірно пов'язана зі специфікою її природи: насамперед вона розглядається як джерело науково-педагогічної інформації. При цьому остання є найоперативнішою формою освоєння новітніх досягнень педагогічної науки, передового педагогічного досвіду, представленого у профільних ЗМІ як найбільш доступних, поширених і актуально оновлюваних джерелах. Своєю чергою, це сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного, освітнього, методичного та управлінського процесу.

У сучасних умовах відбувається зміна змісту так званого «портрета» вчителя. Адаже українська школа має переважно «жіноче» обличчя: нині 95% педагогів у Києві, Львові та інших регіонах України – це представники жіночої статі [7]. Що стосується вікового аспекту, молоді фахівці становлять 6,3% авторів журналів, а викладачі у віці 27–30 років, які вже набули певного викладацького досвіду, – 8%. Найбільша кількість педагогів – це фахівці у віці 31–40 років. Майже 90% педагогів нині виявляють інтерес до реформування освіти. Однак суть реформи при цьому для багатьох із них так і залишається не до кінця визначеною й зрозумілою.

Так, 60% оцінюють її як позитивне явище і 40% – як негативне. Протягом останніх років соціальний статус педагога продовжує різко знижуватися. 65% читачів журналів все ще вважають професію педагога непрестижною.

Проблемі дослідження ролі й значення української педагогічної журналістики в розвитку освітньої політики присвячено дослідження таких науковців, як М. Азарна, І. Бабурова, Г. Балицький, А. Бережний, Л. Березівська, Л. Бересневий, О. Бойко, В. Бондар, Н. Виноградова, М. Гейзер, Ю. Герасимова, Ф. Гольдін, П. Горностаєв, Я. Грицак, Т. Гуйван, Л. Зашкільняк, М. Захарченко, А. Елеонська, Б. Есін, Я. Калакура, О. Камишева, М. Каспар, Г. Касьянов, М. Келлі, Н. Кирилова, І. Колесник, Г. Кондратьєва, В. Лубашов, Є. Луняк, Є. Мединський, Ю. Новокшопова, О. Образцова, В. Парін, П. Рогова, В. Смолій, О. Сухомлинська, О. Царева, А. Федоров, В. Яремчук, О. Ясь та ін.

Мета статті – розглянути процес впливу традицій української педагогічної журналістики 1914–1917 років (на прикладі видання “Педагогічний журнал”) на розвиток вітчизняної освіти.

Традиції вітчизняної педагогічної журналістики є історично сформованим стійким аксіологічним і соціокультурним комплексом норм, правил, цінностей, ідей і підходів до висвітлення процесу розвитку української освіти, що є відображенням попереднього досвіду діяльності та формою впливу минулого на сьогодення [3]. Останні мають історичний характер і аксіологічний іманентний зв’язок з інноваціями. У зв’язку з цим і механізм їх взаємодії з суспільством, системою освіти варто розглядати в історичному контексті. Аналізуючи під цим кутом зору діяльність української педагогічної преси, зазначимо, що якісні характеристики її функцій мають об’єктивну основу, залежать від «включення» видань в історично конкретизовану систему суспільних відносин у контексті формування традицій педагогічної журналістики як категорії педагогічної науки [4, с. 101].

Основними традиціями вітчизняної педагогічної журналістики є: загострена турбота авторів публікацій про долю освіти, освіти українського народу, аналіз проблем, що стоять перед народною освітою; гуманістичний характер ставлення до суб’єктів освітнього простору, перш за все, до учнів і народних вчителів; усвідомлення педагогічною журналістикою своєї стрижневої ролі в розвитку народної освіти; розуміння аксіологічної і культурологічної місії педагогічної преси (дореволюційні журнали мали енциклопедичний характер); органічне поєднання в публікаціях проблематики педагогічної науки й освітньої практики; публіцистична і полемічна загостреність публікацій; стійкий зворотний зв’язок із читачами [10, с. 34; 11, с. 38].

Сформована до кінця XIX ст. система української педагогічної періодики була типологічною сукупністю видань різновекторної спрямованості з певним набором соціально-інформаційних функцій. Спираючись на положення соціології та генезу педагогічної преси, можна виокремити низку функцій, які вона виконувала в історико-педагогічному процесі стосовно організації професійно-педагогічної освіти вчителів вітчизняної школи, зокрема, комунікативну (інформаційну), інтерактивну, ціннісно-орієнтаційну, культуроформуючу і стимулюючу [4, с. 96]. Основною функцією педагогічної журналістики є комунікативна (інформаційна), яка полягає в тому, що педагогічні журнали виступають транслятором найважливіших подій у сфері освіти та державних перетворень у цій сфері. Відтак, у № 7 “Педагогічного журналу” 1915 р. розглядалися такі на той час важливі теми, як заходи щодо підвищення чисельності випускників курсів початкової школи – екзамен у початковій школі Заборської, зміни до освітнього законодавства: “Бажані зміни щодо правил учнівських з’їздів. – Новітні правила про народні бібліотеки”; “До питання про розповсюдження книжок у селі”; “Матеріали до наочного викладання математики у початковій школі”; “Методичні нариси про викладання рідної мови” Афанасієвої тощо.

Під інтерактивною функцією розуміється організація педагогічною пресою процесу комунікації всіх учасників освітнього процесу. Педагогічна періодична преса була і залишається своєрідною ареною обговорення не тільки суспільно значущих проблем навчання і виховання, а й багатьох інших аспектів еволюції системи освіти загалом. Так, у № 10 “Педагогічного журналу” 1917 р. одночасно з висвітленням змін в освітньому законодавстві та методик навчально-виховної роботи значне місце відводилося питанням організації комунікації між учасниками освітнього процесу в таких статтях, як “Основи нормальної організації природно-історичних шкільних екскурсій” (с. 29), “Огляд сучасних подій” (с. 36), “Література з політико-економічних питань” (с. 41), “Теми для бесід про сучасні події” (с. 42), “Звіт курсів про суспільні питання у м. Харкові” (с. 47).

При цьому редактори і автори зазначеного журналу, з огляду на успадковані традиції, прагнуть не тільки інформувати читачів про перетворення в цій найважливішій соціальній галузі, а й певною мірою позитивно впливати на їх світогляд, ідеали і цінності. Якщо виокремити в цьому контексті провідні ідеї публікацій, то очевидним є прагнення авторів “Педагогічного журналу” сприяти підвищенню рівня загальноосвітньої підготовки вчителів, якості психолого-педагогічної освіти педагогів, посиленню творчого компонента навчальної діяльності майбутніх викладачів.

Обговорюючи проблеми системи освіти, педагоги, політичні та культурні діячі виступали в ролі своєрідних громадських експертів, формуючи певне ставлення читачів до окреслених проблем. Так, у № 1–6 того самого журналу за 1917 р. широко висвітлювалися питання роботи Земських зборів стосовно народної освіти у таких темах: “З діяльності педагогічного бюро за 1916 р.”; “Доповідь екстремим губернським

земським зборам 20–22 червня – щодо модернізації шкільної освіти” (с. 45), “Журнал наради завідуючих відділами народної освіти повітів, що відбулася 5–6 травня 1917 р. у губернській земській управі” (с. 28). Таким чином, реалізувалася ціннісно-орієнтаційна функція.

Зважаючи на те, що більшість педагогічних періодичних видань мала яскраво виражену демократичну спрямованість, у багатьох читачів формувалися демократичні погляди на систему підготовки педагогів і систему української освіти загалом [8]. У “Педагогічному журналі” № 1–6 за той самий рік висвітлено гострі соціально-політичні теми. Упорядники не оминули питання набуття Україною незалежності й намагання вирватися з російських імперських пазурів. Так, у розділі “Законодавчі постанови та урядові розпорядження” розглянуто важливі події тієї епохи у статтях: “До українського народу” (с. 1), «Урядове повідомлення з українського питання» (с. 2), “Універсал Української Ради від 1917 року” (с. 3), “Від тимчасового уряду до українського народу” (с. 6), “Універсал Української Центральної Ради” (с. 7), “Декларація тимчасового уряду” (с. 8), “Циркуляри міністерства народної освіти” (с. 9). Одним із найважливіших виявів культуроформуючої функції журнальної педагогічної преси є підвищення педагогічної та інформаційної культури вчителів, зростання інтересу до педагогічної теорії і практики, питань модернізації вітчизняної освіти та активної участі в цих процесах.

На той час українська педагогічна журналістика була розгалуженою системою періодичних видань, представленою виданнями політематичними, монотематичними й такими, що висвітлюють кілька тем. Загалом коло розглянутих у педагогічній періодиці тематичних публікацій можна типологізувати в межах таких тематичних категорій: теорія і практика виховання, теорія навчання, методика викладання предметів, стан освітніх і виховних установ, стан педагогів (вчителів і вихователів), педагогічна література, історія педагогіки, видатні педагоги, економічний стан освітньої системи, регулювання діяльності педагогів, взаємодія школи і суспільства. Так, у № 6/7 “Педагогічного журналу” за 1916 р. одночасно з висвітленням роботи земської управи у сфері народної освіти було опубліковано дещо іронічні статті, присвячені буденному шкільному життю та нагальним питанням організації навчально-виховного процесу. Це, зокрема, статті “Учнівський спектакль у Федоровському дворічному земському училищі Константиноградського повіту” С. Чубової (с. 56), “Я не зубрю – в мене табличка є” М. Терещенко (с. 57), “Значення діяльності народного училища для держави” М. Степної (с. 70) тощо.

Серед педагогічної періодичної преси освітні журнали здійснили суттєвий позитивний вплив на розвиток системи української освіти і суттєво сприяли її прогресивному розвитку, фактично виконуючи стимулюючу функцію, однак при цьому не всіма педагогічними виданнями була успадкована еволюція своїх історичних попередників і здійснювалася трансляція позитивних традицій вітчизняної педагогічної журналістики [1, с. 24; 2].

Висновки. Проведене дослідження є певним внеском в уточнення низки положень історії української педагогічної журналістики в проєкції на розвиток чинної системи освіти і надає, таким чином, додатковий стимул для продовження наукових досліджень у цьому важливому для української педагогічної думки напрямі. Разом із тим виконане дослідження не претендує на повну комплексність і завершеність через досить багатоаспектну концептуальну змістову характеристику провідних видань, які потребують, безперечно, більш копіткого детального аналізу кожного з її представників, та з огляду на те, що рефлексії постійно відбуваються в цій галузі.

Найбільш перспективними з розглянутих проблем можна визначити прогностичні дослідження тенденцій розвитку педагогічної публіцистики як жанру педагогічної журналістики в контексті історичних традицій (як форми впливу минулого на сьогодні і майбутнє), дослідження їхнього змістового і етичного впливу на функціонування журналістики в системі педагогіки, розгляд відображення традицій педагогічної журналістики в інших ЗМІ.

Використана література:

1. Березівська Л. Д. Педагогічна історіографія : стан, проблеми, виклики. *Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри* : зб. матеріалів наук.-методол. семінару з історії освіти / ДНІПБ України ім. В. О. Сухомлинського [редкол.: Березівська Л. Д. (голова редкол.), Лапаєнко С. В., Сухомлинська О. В., Тарнавська С. В.; літ. ред. Деревянко Т. М.]. Київ : [ДНІПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2018. 32 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. : історіографія питання. *Історико-педагогічний альманах* / АПН України, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Всеукр. асоц. істориків педагогіки. Умань, 2009. Т. 1, № 10. С. 15–28.
3. Бойко О. Д., Луняк Є. М. Історіографія історії України : навч.-метод. посібник для студентів денної форми навчання. Ніжин : Ніжин. держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя, 2003. 44 с.
4. Бондар В. Сучасна українська історіографія : підсумки і виклики. *Історіографічні дослідження в Україні* : збірник наукових праць / НАН України, Ін-т історії України. Київ, 2014. Вип. 25. С. 95–113.
5. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. Киев : Изд. дом «Вильяме», 2004. 432 с.
6. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
7. Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991–2017) : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару, 16 трав. 2018 р. / ДНІПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін.] ; [редкол. : Березівська Л. Д. (голова редкол.), Лапаєнко С. В., Сухомлинська О. В., Тарнавська С. В.]. *Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського : веб-сайт*. URL: http://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2018/06/Sources_and_his-toriography_transformational_processes_2018.pdf (дата звернення: 16.10.2018).

9. Калакура Я. С. Цивілізаційні орієнтири новітньої історіографії початку XXI ст. *Історіографічні дослідження в Україні* : збірник наукових праць / НАН України, Ін-т історії України. Київ, 2014. Вип. 24. С. 23–37.
10. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
11. Сухомлинська О. В. Педагогічний дискурс XIX ст. – диференціація й інтеграція ідей. *Шлях освіти*. 2009. С. 30–40.

References:

1. Berezivska L. D. Pedagogichna istoriografija : stan, problemi, vikliki. Istoriografija jak vazhlivij skladnik doslidzhen' z istorii osviti: jevropejs'kij i vitchiznjanij vimiri : zb. materialiv nauk.-metodolog. seminaru z istorii osviti / DNPB Ukraïni im. V. O. Suhomlinskogo [redkol.: Berezivska L. D. (golova redkol.), Lapaenko S. V., Suhomlinska O. V., Tarnavska S. V.]; lit. red. Derevjanko T. M.]. Kyiv : [DNPB Ukraïni im. V. O. Suhomlinskogo], 2018. 32 s.
2. Berezivska L. D. Reformuvannya shkilnoji osviti v Ukraïni u XX st. : istoriografija pitanja. *Istoriiko-pedagogichnij almanah / APN Ukraïni, Uman. derzh. ped. un-t im. Pavla Tichini, Vseukr. asoc. istorikiv pedagogiki. Uman'*, 2009. T. 1, № 10. S. 15–28.
3. Bojko O. D., Lunjak Je. M. Istoriografija istoriji Ukraïni : navch.-metod. posib. dlja studentiv dennoi formi navchannja. Nizhin : Nizhin. derzh. ped. un-t im. Mikoli Gogolja, 2003. 44 s.
4. Bondar V. Suchasna ukrajinska istoriografija : pidsumki i vikliki. Istoriografichni doslidzhennja v Ukraïni : zb. nauk. pr. / NAN Ukraïni, In-t istorii Ukraïni. Kyiv, 2014. Vip. 25. S. 95–113.
6. Brajant Dzh., Tompson S. Osnovy vozdeystvija SMI. Kiev : Izd. dom "Viljame", 2004. 432 s.
7. Gupan N. M. Ukraïns'ka istoriografija istorii pedagogiki. Kyiv : A.P.N., 2002. 224 s.
8. Džherela ta istoriografija pro transformacijni procesi v osvitnomu prostori Ukraïni (1991–2017) : zbirnyk materialiv Vseukr. nauk.-prakt. seminaru, 16 trav. 2018 r. / DNPB Ukraïni im. V. O. Suhomlinskogo [ta in.]; [redkol. : Berezivska L. D. (golova redkol.), Lapaenko S. V., Suhomlinska O. V., Tarnavska S. V.]. *Derzhavna naukoivo-pedagogichna biblioteka Ukraïni im. V. O. Suhomlinskogo : veb-sajt*. URL: http://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2018/06/Sources_and_historiography_transformational_processes_2018.pdf (data zvernennja: 16.10.2018).
9. Kalakura Ja. S. Civilizacijni orijentiri novitnoji istoriografiji pochatku XXI st. Istoriografichni doslidzhennja v Ukraïni : zbirnyk nauk. pr. / NAN Ukraïni, In-t istorii Ukraïni. Kyiv, 2014. Vip. 24. S. 23–37.
10. Suhomlinska O. V. Istoriiko-pedagogichnij proces : novi pidhodi do zagalnih problem. Kyiv : A.P.N., 2003. 68 s.
11. Suhomlinska O. V. Pedagogichnij diskurs XIX st. – diferenciacija j integracija idej. *Shljah osviti*. 2009. S. 30–40.

Палийчук Р. І. Значение “Педагогического журнала” в отображении развития украинского педагогического образования.

Представлены традиции отечественной педагогической журналистики, которые позиционируются автором в качестве исторически сформированного стойкого комплекса аксиологических и социокультурных норм, правил, ценностей, идей и подходов отечественной педагогической журналистики к освещению процесса развития отечественного образования. Очерчена педагогическая журналистика как отражение предыдущего опыта деятельности и форма влияния прошлого на нынешнее время, которые носят исторический характер и имеют имманентную связь аксиологии с инновациями. Механизм их взаимодействия с обществом, системой образования следует рассматривать в историческом контексте. Отмечено, что качественные характеристики педагогической прессы имеют объективную основу, зависят от “включения” изданий в исторически конкретизированную систему общественных отношений в контексте формирования традиций педагогической журналистики как категории педагогической науки.

Ключевые слова: пресса, педагогическая пресса, образование, история образования, педагогика, история педагогики, образовательный процесс, украинское педагогическое образование, инновации.

Palyjchuk R. I. The value of the “Pedagogical Journal” in the development of the Ukrainian Pedagogical Education.

The article presents the traditions of national pedagogical journalism, which are positioned by the author as a historically formed resistant complex of axiological and sociocultural norms, rules, values, ideas and approaches of national pedagogical journalism to highlight the development of national education. Outlined pedagogical journalism as a reflection of previous experience and the form of the influence of the past on the current time, which are historical in nature and have an immanent connection between axiology and innovation. It has been postulated that the mechanism of their interaction with society, the education system should be considered in a historical context. It is noted that the qualitative characteristics of the pedagogical press have an objective basis, depend on the “inclusion” of publications in the historically specified system of social relations in the context of the formation of traditions of pedagogical journalism as a category of pedagogical science.

Key words: press, pedagogical press, education, history of education, pedagogy, history of pedagogy, educational process, Ukrainian pedagogical education, innovations.

УДК 371.15:81 243

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.35>

Перелома Т. С., Варава О. Г.

ПОРІВНЯННЯ ЗВУКІВ КИТАЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

Розглядається поняття ініціалів китайської мови. Розглянуті відмінності у вимові приголосних української та китайської мови та важливість підкреслення їх відмінностей під час викладання фонетики китайської мови. Досліджені теоретичні аспекти вимови китайських приголосних звуків, їх місце та спосіб творення, а також проведена порівняльна характеристика зі звуками української мови. Проаналізовано роботи науковців, які, своєю чергою, досліджували явище порівняння китайських звуків зі звуками інших мов. Виявлені відмінності у процесі формування звуків, а також підкреслена важливість формування компетентності у вимові фонем китайської мови на початковому рівні мовної підготовки з метою запобігання формування акценту та помилкового завчання звуків під впливом рідної мови.

Ключові слова: фонетика китайської мови, фонетична система китайської мови, ініціали, приголосні китайської мови, відмінність відтворення звуків, формування фонетичної компетентності, викладання китайської мови, викладання східних мов.

Фонетика – це фундаментальна дисципліна під час вивчення будь-якої мови. Китайська фонетична система являє собою неабияку складність для українських студентів, адже має певну кількість звуків, які не присутні у фонетичній системі української мови. Більшість звуків, до яких можна підібрати аналоги в українській мові, мають різні місця та способи творення, що є причиною неточності у вимові і, як наслідок, появи та розвитку акценту. І хоч здебільшого він не стає суттєвою перешкодою на шляху порозуміння з носіями мови, проте акцент у студентів, які вивчають іноземну мову, є проблемою, яка потребує вирішення на початковому рівні формуванні мовної компетентності.

На початковому рівні формування фонетичної компетентності студенти спираються на аналогічні звуки, наявні у рідній мові, для більш швидкого запам'ятовування відтворення звуків китайської мови. У подальшому процесі навчання первинно завчений спосіб відтворення запам'ятовується і, як наслідок, домінує у свідомості студента в подальшому відтворенні тих чи інших звуків. Такий вплив звуків рідної мови на відтворення звуків китайською мовою викликає явище мовної інтерференції, що спричиняє виникнення акценту та труднощів у подальшому формуванні фонетичної компетентності. Слід чітко розуміти схожість та відмінність у вимові китайських та українських звуків, їх місце та спосіб творення, аби уникнути виникнення найпоширеніших помилок, наявних у вимові студентів.

Свої праці на тему фонетики і фонології китайської мови опублікували такі дослідники, як Су Сюй, Чжао Юань Жень, Мао Ши Чжен, Сунь Де Цзін, Н. Кірносова, О. Алексахін, Т. Задюєнко, А. Кондрашевський, Н. Спешнев та інші. На жаль, більшість публікацій присвячені порівнянню звуків китайської та російської мов. Таким чином, проблема вимови китайських звуків із точки зору україномовного студента залишається актуальною.

Метою статті є розглянути теоретичні аспекти творення приголосних звуків китайської мови та їх порівняння з приголосними звуками української мови.

З фонетичної точки зору звуковий потік, або мова, розпадається на слуху на мінімальні одиниці, які ми називаємо складами. У разі аналітичного розгляду складу в ньому можна виділити окремі звуки або фонемі. Структура складу в китайській мові помітно відрізняється від структури складу української мови. Після детального аналізу творення звуків обох мов можна виділити наведені нижче найважливіші особливості, що відрізняють китайський склад від українського.

В українській мові склад може утворюватись із різної кількості звуків (і, чи, тут, лють, ллють, сплеск). У китайській мові кількість звуків у складі не перевищує чотирьох (*yi, li, lai, huan*) [4, с. 9].

В українській мові допускається різноманітна послідовність звуків у складі. Майже будь-який звук української мови може стояти на початку, в середині або наприкінці складу. В китайській мові звуки, що утворюють склад, розміщуються в певній послідовності: приголосний звук, нескладотворчий голосний, складотворчий голосний та кінцевий напівголосний (або носовий сонант *n*). Відповідно до цього склад може бути розчленований на структурні елементи іншого рівня, наприклад, склад (*duan*) включає ініціал (*d*) і фіналь (*uan*). Своєю чергою, останній поділяється на медіаль (*u*) і субфіналь (*an*), яка складається з централі (*a*) і терміналі (*n*).

В межах одного китайського складу неможливе поєднання приголосних, проте є нормою поєднання голосних, чого не буває в складах української мови (*mian, liu*).

Не всі звуки китайської мови можуть поєднуватись в одному складі. Так, не існує, наприклад, звуків *fi, kiang, jua*.

Один і той самий склад у китайській мові може вимовлятися чотирма різними способами – тонами.

Тон у китайській мові виконує таку саму смислову функцію, як і звук. Якщо один і той самий склад відтворювати за допомогою різних тонів, то значення слова буде змінюватись відповідно. Наприклад,

залежно від тону склад «da» може мати різні значення: першим тоном – «вішати» (搭), другим – «відповідати» (答), третім – «бити» (打), четвертим – «великий» (大) [2, с. 78–79]

Прийняття в 1958 р. в Китаї китайського фонетичного алфавіту на латинській основі (КФА) – pinyin – сприяло створенню умов для легшого вивчення фонетичної системи китайської мови іноземними студентами.

Використання латинізованої абетки для позначення характерних тільки для китайської мови звуків не достатньо чітко та точно виражає особливості вимови. Під впливом англійської мови виникає явище зовнішньої інтерференції, що спричиняє помилкове відтворення ініціалей (приголосних) та фіналей (голосних).

Саме на початковому етапі формування китайськомовної фонетичної компетентності важливим є ознайомлення студентів із теоретичними засадами творення звуків, оскільки первинне помилкове завчання вимови складніше піддається виправленню на вищих рівнях мовної компетентності.

Важливим є розуміння різниці між принципами творення звуків в китайській та рідній мовах. Це допоможе у постанові правильної вимови, уникненні або принаймні зменшенні поширених помилок та, як результат, кращому порозумінні з носіями мови.

Китайська мова налічує 21 ініціаль – приголосний звук. Всі вони класифікуються за різними критеріями: місце творення, спосіб творення, участь голосових зв'язок у творенні звуку. Всі зазначені характеристики треба враховувати, порівнюючи звуки китайської та української мов.

Детальніше розглянемо способи творення звуків китайської мови порівняно зі звуками української мови:

“b” – білабіальний (губно-губний), проривний, не придиховий звук. Характеризується як напівдзвінкий, тому і є результатом злиття звуків [п] та [б] української мови. Спочатку (в момент змикання губ) варто готуватися до вимови [п] і власне під час утворення звуку вимовляти [б]. Слід пам'ятати, що під час вимови українського [б] голосові зв'язки починають вібрувати на момент зімкнення губ, чого не має бути при вимові китайського “b”, слабка вібрація голосових зв'язок має початися власне під час вимови китайського звука [2, с. 78];

“p” – білабіальний, проривний звук. “P” є придиховим звуком, чим суттєво відрізняється від українського звуку [п], вимовляючись на сильному видиху (придих – це акустичний ефект у фонетиці, що характеризується наявністю шуму під час видиху повітря). З точки зору української мови придих – це фактичне додавання звуку [х] до приголосного. Тому звук “p” схожий на сполучення звуків [п] [х] в українській мові. За місцем творення “p” схожий на український звук: м'яке піднебіння підняте й не пропускає повітря в носову порожнину. Голосові зв'язки під час творення звуку не напружені й не вібрують;

“m” – білабіальний, назалізований, сонорний. Вимовляється схоже до українського [м], проте має довше звучання – м'яке піднебіння опускається й відкриває прохід до носової порожнини, тому цей звук має носове забарвлення [1, с. 18]. Губи мають бути менш напружені, ніж під час вимови українського звуку;

“f” – лабіодентальний (губно-зубний), фрикативний, щілинний звук. Під час вимови кінчик язика лежить на дні ротової порожнини, а язик дещо відсунутий назад [1, с. 26]. Загалом цей звук майже ідентичний з українським звуком [ф], але його китайський аналог є більш інтенсивним і довшим;

“d” – апікально-альвеолярний (зубний), проривний, не придиховий звук. Він також є напівдзвінким, має глухий початок, тому, змикаючи губи, треба готуватися до вимови [т] і власне в момент вимови вимовляти [д] [1, с. 46]. Таким чином, звук буде менш дзвінкий, ніж український [д]. Голосові зв'язки починають коливатися тільки під час вимови, не раніше, як у випадку з українським [д];

“t” – апікально-альвеолярний, проривний, придиховий звук. Ідентичний з українським сполученням звуків [т] та [х]. Звук твориться внаслідок зімкнення, що утворюється між кінчиком та передньою частиною спинки язика із верхніми зубами та альвеолами;

“n” – апікально-альвеолярний, назалізований, сонорний звук. Під час вимови кінчик язика має бути піднятим до альвеол, на відміну від українського [н], під час вимови якого кінчик язика опущений [1, с. 26];

“l” – апікально-альвеолярний, латеральний, сонорний звук. При вимові звук можна характеризувати як дещо середнє між українським твердим [л] та м'яким [л'], тому кінчик язика має торкатись альвеол, а сам язик має бути повністю опущеним [1, с. 26]. Під час вимови українського [л] кінчик язика, навпаки, опущений, а спинка язика торкається передніх зубів та альвеол;

“g” – задньоязиковий, проривний, не придиховий звук. Напівдзвінкий звук “g” зумовлює поєднання глухого [к] під час зімкнення губ та дзвінкого [г] під час вимови. Голосові зв'язки вібрують лише з початком вимови звуку. Кінчик язика тримається біля нижніх зубів, а задня спинка язика підіймається до м'якого піднебіння;

“k” – задньоязиковий, проривний, придиховий звук. Він є фактично ідентичним до сполучення українських звуків [к] та [х]. Задня спинка язика підіймається до м'якого піднебіння і на рівні останніх кутніх зубів утворює з ними зімкнення. Кінчик язика тримається за нижніми передніми зубами;

“h” – задньоязиковий, фрикативний, щілинний звук. Різниця з українським [х] виявляється в більшій м'якості звуку. Задня спинка язика підіймається до м'якого піднебіння й утворює широку щілину за останніми кутніми зубами. Кінчик язика тримається за нижніми передніми зубами [1, с. 18];

“j” – дорсальний (щілинний), африкат, непридиховий. Під час вимови середня частина спинки язика торкається піднебіння, утворюючи повне зімкнення, яка переходить у щілину. Звук вимовляється схоже до китайського [z], проте суттєво м'якше [1, с. 87]. Такого звуку в українській мові немає, проте його можна

порівняти зі звуком [цз']. Дещо схоже звучання зустрічається при вимові слів [вчіц':а], [л':ец'а], але за умови додавання [з']. Вимовляється з легким шиплячим призвуком;

“q” – дорсальний, африкат, придиховий. Під час вимови спинка язика торкається піднебіння й утворюється зімкнення, що одразу переходить у щілину. Вимовляється з характерним шиплячим призвуком [1, с. 87]. В українській мові найбільш схоже до цього звуку сполучення [тц']. Такий звук можна зустріти в таких українських словах, як “здає[ц':а]”, “мине[ц':а]”, “тріє[ц':а]” тощо. Проте варто пам'ятати, що звук є придиховим, тому має вимовлятися на сильному видиху;

“x” – дорсальний, фрикативний, щілинний. За місцем та способом творення схожий з українським пом'якшеним [с']. Як у словах [ос'ін'], [розваз'с'а], [дос'ці'] тощо. Середня спинка язика підіймається до твердого піднебіння. Вагома відмінність полягає в наявності шиплячого призвуку під час вимови звуку [5, с. 7];

“z” – передньоопікальний (альвеолярний), африкат, непридиховий. Є близьким за звучанням до сполучення звуків [дз]. Такий звук зустрічається у таких українських словах, як [дзїга], [дзїркало] тощо. Проте як дзвінкий звук становить опозицію глухому приголосному. “Z” в українській транскрипції передаємо через [ц], тому зазначений приголосний транскрибується через [цз]. Але варто пам'ятати, що під час вимови не можна розділяти їх на два окремі звуки, а вимовляти цілісно (особливість африкатів). При вимові спинка та кінчик язика торкаються альвеол, водночас утворюється щілина і вимовляється звук, голосові зв'язки не мають вібрувати до моменту утворення звуку [3, с. 41];

“c” – передньоопікальний, африкат, придиховий. Звук вимовляється твердо, схожий на сполучення звуків [ц] і [х]. Як і при вимові українського, китайський звук складається з двох неподільних частин. Спинка язика торкається альвеол, кінчик язика – задньої частини зубів, потім утворюється щілина. Вимовляється з придиханням [5, с. 6];

“s” – передньоопікальний, фрикативний, щілинний. Майже ідентичний з українським [с]. Зуби зближені, губи трохи розтягнуті, кінчик язика впирається в нижні зуби, спинка вигнута. Звучання китайського звуку дещо довше за український [с], подібно до звучання у словах [с:унути], [с:ипати];

“zh” – задньоопікальний (ретрофлексний), африкат, непридиховий. Є близьким до звучання українського сполученням звуків [д] та [ж], але вони вимовляються нероздільно. Як дзвінкий, звук становить опозицію глухому приголосному ch, який в українській транскрипції передається через [ч], тому зазначений приголосний доцільно транскрибувати через [чж] [3, с. 41]. Під час вимови кінчик язика підіймався до місця між піднебінням та альвеолами, далі, ніж під час вимови українського [дж] у словах [жджюра], [джеиреило]. Голосові зв'язки не вібрують до початку звуку;

“ch” – задньоопікальний, африкат, придиховий. Під час вимови варто слідкувати аби кінчик язика підіймався до місця між піднебінням та альвеолами, трохи далі, ніж при вимові сполучення українських звуків [чх], з яким зіставляється китайський звук. Характеризується наявністю придихання;

“sh” – задньоопікальний, фрикативний, щілинний. Схожий до українського [ш], проте під час вимови кінчик язика повинен ще далі загинатися назад [1, с. 18]. Порівнюючи звуки, доцільно додати, що китайський “sh” вимовляється більш глухо, ніж український аналог. Якщо по черзі “прошипіти” обидва звуки (спочатку український [ш], а потім, ще більше загнвши язик назад, вимовити китайський звук), ця різниця буде досить помітною;

“r” – задньоопікальний, фрикативний, сонорний. Може зіставлятися зі звучанням українського [ж], як у словах [йїжак], [ж:ару] тощо, однак, як і з ситуацією з попереднім звуком, під час вимови кінчик язика далі загинається назад. Іноді під час вимови звуку студенти занадто сильно загинають язик, роблячи звучання “r” більш схожим на англійський [r] у словах gain, red, ring тощо, що є грубою помилкою. Фактично язик під час вимови китайського звуку має займати середню позицію між положенням язика у процесі вимови українського [ж] та англійського [r]. Під час звучання голосові зв'язки вібрують.

Усі вищезазначені порівняння китайських звуків зі звуками української мови є важливим компонентом на початковому етапі формування фонетичної компетентності студентів. Коректне порівняння звуків не тільки допомагає студентам легше зрозуміти, яким чином вимовляються звуки китайської мови у співвідношенні зі звуками рідної мови, а й допомагає уникнути помилок, що можуть з'явитись під час вивчення цих звуків.

Висновки. Таким чином, підсумовуючи результати проведеного аналізу, можемо дійти висновку, що способи творення китайських звуків мають як невеликі нюанси (у випадках зі звуками “b”, “m”, “f”, “d”, “n”, “l”, “g”, “s”), так і принципово великі відмінності (у випадках зі звуками “p”, “t”, “k”, “h”, “x”, “c”, “ch”, “sh”) у вимові у порівнянні з українськими звуками, які, на перший погляд, здаються ідентичними. Особливу складність при сприйнятті на слух і відтворенні становлять африкати “j”, “q”, “z”, “zh”, а також сонорний “r”, тому вони заслуговують на окрему увагу в процесі навчання та становлення вимови студентів.

Використана література:

1. Задоев Т. П., Ши Хуан. Основы китайского языка. Вводный курс. Москва : Наука, 1993. 272с.
2. Каверина В. В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем). *Язык. Сознание. Коммуникация*. 1998. С. 78–92.
3. Кірносова Н. А. Засади транскрибування китайської лексики українською мовою. *Сходознавство*. 2009. Вип. 45-46. С. 38–57.
4. Спешнев Н. А. Введение в китайский язык. Фонетика и разговорный язык. Москва : Ворона, 2006. 252 с.
5. Rudnytska O. 针对乌克兰学生的汉语语音教学方法. 浙江: 浙江师范大学, 2011. 32页.

References:

1. Zadoenko T. P., Shi Huan. Osnovy kitajskogo yazyka. Vvodnyj kurs [Basics of the Chinese language. Introductory course]. Moscow. 272 p.
2. Kaverina V. V. Obuchenie russkomu proiznosheniyu lic, govoryashchih na kitajskom yazyke (na osnove sopostavitel'nogo analiza kitajskoj i russkoj foneticheskikh sistem) [Teaching Russian pronunciation to Chinese speakers (based on comparative analysis of Chinese and Russian phonetic systems)]. *Language. Consciousness. Communication*. P. 78–92.
3. Kirnosova N. A. Zasyady transkrybuвання kytajskoj leksyky ukrainskoju movoju [Basics of transcribing Chinese vocabulary in the Ukrainian language]. *Skhodoznavstvo*. Issue 45-46. P. 38–57.
4. Speshnev N. A. Vvedenie v kitajskij yazyk, Fonetika i razgovornyj yazyk [Introduction to Chinese, Phonetics and spoken language.]. Moscow. 252 p.
5. Rudnytska O. Zhendui Wukelan xueshengde hanyu yuyin jiaoxue fang fa [Chinese phonetic teaching method for Ukrainian students]. Zhejiang : Zhejiang Normal University. 32 p.

Перелома Т. С., Варавя О. Г. Сравнение звуков китайского и украинского языков как средство преодоления языковой интерференции.

Рассматривается понятие инициалов китайского языка. Рассмотрены различия в произношении согласных украинского и китайского языка и важность подчеркивания их отличий во время преподавания фонетики китайского языка. Исследованы теоретические аспекты произношения китайских согласных звуков, их место и способ создания, а также проведена сравнительная характеристика со звуками украинского языка. Проанализированы работы ученых, которые, в свою очередь, исследовали явление сравнения китайских звуков со звуками других языков. Выявлены различия в процессе формирования звуков, а также подчеркнута важность формирования компетентности в произношении фонем китайского языка на начальном уровне языковой подготовки для предотвращения формирования акцента и ложного заучивания звуков под влиянием родного языка.

Ключевые слова: фонетика китайского языка, фонетическая система китайского языка, инициалы, согласные китайского языка, отличия воспроизведения звуков, формирование фонетической компетентности, преподавание китайского языка, преподавание восточных языков.

Pereloma T. S., Varava O. G. Comparison of sounds of the chinese and ukrainian languages as a means of overcoming language interference.

The article deals with the concept of the initials in the Chinese language. The differences in the pronunciation of consonant Ukrainian and Chinese language and the importance of emphasizing their differences in teaching phonetics of the Chinese language are considered. The study of theoretical aspects of pronunciation of Chinese consonant sounds, their place and way of creation, as well as a comparative characteristic with the sounds of the Ukrainian language. The work of scientists, who in turn investigated the phenomenon of comparison of Chinese sounds with sounds of other languages, were analyzed. The differences in the process of formation of sounds are revealed, as well as the importance of forming the competence in pronunciation phonemes of the Chinese language at the initial level of language training to prevent the formation of accent and erroneous sounds of sounds under the influence of the native language.

Key words: Chinese phonetics, phonetic system of Chinese language, initials, consonants of the Chinese language, differences in the reproduction of sounds, the formation of phonetic competence, the teaching of the Chinese language, teaching of oriental languages.

УДК 371.3

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.36>

Рустамова Айгюнь Амир гызы

РОЛЬ ОТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ В АДАПТАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАЛОЛЕТНИХ ШКОЛЬНИКОВ

Отмечается роль отношений учителя и ученика, особенно учителей, в адаптации учебной деятельности малолетних школьников. Младший школьный возраст – один из самых важных и трудных моментов в жизни ребенка, означает его готовность к новым обязанностям. Именно в период младшего школьного возраста удачная адаптация к учебной деятельности становится причиной появления у ученика чувства коллективизма, а также межличностных отношений. Следует отметить, что ученик не может в одиночку справиться с этим трудным периодом. Он с самого начала обучения нуждается в помощи взрослых, особенно учителей. В школе существуют особые типы взаимоотношений между учителями и учениками. Именно под влиянием учебной деятельности малолетние школьники, выстраивая отношения с другими людьми, особенно с учителями и одноклассниками, учатся тому, как общаться с ними за пределами своих семей. В результате адаптации к обучению школьник, в рамках взаимодействия со сверстниками и учителями, принимает условия новой деятельности. Следует отметить, что в статье правильно установленное отношение учителя и ученика привлекает внимание как основной критерий во время адаптации. В то же время в исследовании отмечается, что для ребенка искренность и твердость первоначального отношения с учителем играют важную роль в его последующей деятельности. На самом деле адаптация к учебной деятельности помогает школьнику найти свое

место в системе взаимоотношений. Следует учесть, что невозможно осуществлять учебный процесс без участия учителя. В прямом смысле слова обучение – это процесс иммунизации знаний, умений и навыков школьнику с участием учителя. В статье как важный аспект рассматривается адаптация отношений учителя и ученика к учебной деятельности детей. Основная цель исследования – определение отношений учителя и ученика, в то же время фактора учителя в адаптации учебной деятельности.

Ключевые слова: малолетний школьник, учебная деятельность, адаптация, учитель, ученик, отношение, изучение.

(статтю подано мовою оригіналу)

В учебной деятельности адаптация – это активный процесс, способствующий повышению мотивации изучения малолетних школьников, развитию их умелости и способности, завоеванию успеха, создавая условие для развития творческих, интеллектуальных функций. С первых дней школы в жизненном условии ребенка правила и требования, связанные с обучением, стандартизируются как система. Так, в первую очередь, ребенок должен контролировать свое поведение и адаптироваться к требованиям. Адаптация к школьному обучению – это способность малолетних школьников адаптироваться к меняющимся условиям, в то же время процесс развития режима, необходимого для преодоления различных и острых проблем.

В период младшего школьного возраста закладывается основа отношения ребенка к школе и образованию. Малолетний школьник, поступив в школу, превращается в субъект учебной деятельности. Для школьника усложняется учебная деятельность, несмотря на то, что он был знаком с обучением еще до школы. Но дошкольное обучение строилось в форме игры. Школьное образование в любом случае является источником стресса для младшего школьника. Так, стресс, возникающий в это время, снижает развитие IQ, отрицательно влияя на интеллектуальное развитие ребенка [7, с. 128]. Начало младшего школьного возраста, особенно для 6-летних, в психологической литературе характеризуется началом кризисного периода. Даже этот кризис проявляет себя более остро, чем в 3 года. Потому что, в это время перед школьником ставятся ряд обязанностей, требующих от него мобилизации интеллектуальной и физической сил, он должен рано вставать, после возвращения домой уделять время домашнему заданию. Иногда проблемы, возникшие при адаптации к учебной деятельности, у малолетних школьников приводят к апатии и безразличию. Вот почему детям трудно реализовать многие аспекты учебного процесса.

Успешная адаптация к учебной деятельности помогает малолетнему школьнику получить новейшие знания и навыки и использовать свой интеллект самым лучшим образом. В то же время под влиянием учебной деятельности начинает ускоряться развитие познавательных процессов. Адаптация к обучению – это адаптация малолетнего школьника к учебной деятельности путем приобретения знаний, навыков, привычек в результате таких познавательных процессов, как внимание, эмоции, восприятие, память, мышление, воображение. Успешная адаптация помогает сосредоточить внимание ученика, облегчить развитие логической памяти, понять цель задания, а также выразить изученный материал своими словами, в результате школьник учится писать, читать, выполнять простые математические вычисления. Чтобы обеспечить успешную адаптацию малолетних школьников к учебной деятельности, необходимо научить их мобилизовать свои внутренние силы. Следует учесть, что ученик все еще не может эффективно организовать свою деятельность, поэтому он нуждается в помощи взрослых, особенно учителя. Обучение детей предыдущих поколений основывалось на играх, особенно коллективных. В наше время дети проводят время за телевизором и компьютером. Именно поэтому большинство малолетних школьников не умеет налаживать общение, негативно относятся к учебной деятельности [4, с. 47]. Поэтому учителя должны помочь малолетним школьникам адаптироваться к учебной деятельности.

Цель статьи – рассмотрение роли отношений учителя и ученика в адаптации учебной деятельности малолетних школьников.

В связи с началом школьного обучения в жизни ребят появляется учитель, который влияет на них точно также, как и родители. Учитель является важным компонентом в адаптации детей к учебной деятельности. Потому что первым человеком, влияющим на детей вне семьи, является учитель и это влияние продолжается и после школы, в последующих периодах.

Каждый учитель должен знать, что адаптация малолетних школьников к учебной деятельности важна и и что она, в конечном итоге, обеспечивает его умственное развитие [4], потому что основой управления в классе является взаимодействие детей друг с другом. С началом учебной деятельности детей их независимость постепенно увеличивается. Так, они могут принимать некоторые решения о себе, их отношения со сверстниками расширяются. В то же время у малолетних школьников формируются такие положительные черты, как помощь друг другу, выслушивание друг друга и принятие совместного решения. Для получения максимального результата в адаптации малолетнего школьника в учебной деятельности, в его личном развитии учитель, прежде всего, должен определить, как общаться с учеником.

В результате проведенных исследований стало известно, что в развитии личности малолетних школьников и показании интеллектуального результата большое значение имеет выстроенное отношение с учителем. Взаимодействие между учителем и учениками в классе, являясь основной моделью развития ребенка, обеспечивает их адаптацию к учебной деятельности (Бранфенбернер, 2005; Григгс, Гакнон, Хоелсман, Киддер, Эшли и Боллард, 2009) [11, с. 603; 10]. В первые годы школьного обучения положительное отношение детей к учителям приводит к тому, что они приобретают больше социальных навыков и становятся успешными с

точки зрения интеллектуальности (Hamre и Avante, 2001) [11, с. 605]. Таким образом, отношения учителя и ученика играют ключевую роль в установлении положительных отношений в учебной деятельности (Померрой, 1999). Согласно психологу Вентцеле (2009), система отношений, установленная с учителем, помогает малолетнему школьнику стать учеником, принятие положительной концепции самолюбия обеспечивает развитие учебной деятельности и адаптацию, мотивацию и другие навыки в социальной жизни.

Общение, совместная деятельность в классе между двумя основными фигурами школы, учителем и учеником, являются важным условием в эффективности образовательного процесса и формировании личности ученика. Характер учителя влияет на адаптацию, интеллектуальное и социальное развитие малолетних школьников. В частности, для школьников учителя-женщины являются матерями, потому что учителя не только адаптируют школьников к обучению, но при необходимости помогают им одеваться, собирать книги и тетради в сумку. Именно по этой причине учителя похожи на их матерей. Такое отношение учителя к малолетним ученикам положительно влияет на их развитие. Обычно малолетние школьники предпочитают приветливых учителей. Следует иметь в виду, что, когда учитель устанавливает положительные отношения с учениками, желание ребенка учиться возрастает, и в то же время, начиная со знаний и навыков, приобретенных в дошкольном периоде, получает новые знания. Ученики, которым не нравится учитель, могут просто читать и писать, но не могут правильно мыслить и делать выводы. Благодаря учителю ребенок учится правильно держать ручку, систематически читать, одним словом, осознать кем он хочет стать в будущем.

В начале младшего школьного возраста, поскольку отношение между учителем и учеником больше связано с обучением, ученики мало знают о своих учителях, и их союз основан исключительно на психологическом удовлетворении. Тем не менее, отношения с учителем занимают важное место в жизни детей, и ни один ученик не хочет оставаться в стороне от этого. Некоторые исследователи принимают учеников за объект в адаптации к учебной деятельности. В этом случае учитель определяет объем, содержание, цели и задачи используемого материала, а малолетний ученик является только исполнителем и подчиняется учителю. Другие исследователи рассматривают ученика в качестве субъекта учебной деятельности, в этом случае ученики младших возрастов осознают цели и задачи материала и пытаются чему-то научиться. В это время учитель следит за работой школьников и при необходимости руководит ими.

Основу отношения между учителем и учеником составляет совместная деятельность, завоевание успеха. В первые годы обучения поведение учителя сильно влияет на учеников. Когда учителя остаются довольными своими учениками, то дети считают себя счастливыми, в противном случае, печалются. Школьники иногда обращаются к учителям для того, чтобы узнать, как выполнить задание, а иногда просто привлечь внимание. Чтобы обеспечить успешную адаптацию детей к учебной деятельности, им, в первую очередь, необходимо привить статус школы. С другой стороны, учитель не должен делать различий между учениками в отношении того, как они учатся, адаптируются, классифицировать их как сильный и слабый ученик. Если учитель и его родители воспримут плохое чтение ученика, проблемы с адаптацией или неприятное поведение, в будущем будет очень трудно преодолеть такое поведение. Так, в первые годы обучения малолетний школьник, у которого есть проблема и который не может преуспеть, несмотря на усилие будет принят учителем как “неучащий”. Роль учителя в образовательном процессе заключается не в том, чтобы выбрать отличников и работать над ними, а в том, чтобы определить соответствующие навыки и способности каждого ребенка в классе. С. Кирыкок отмечал, что учитель должен подчеркивать не плохое поведение ученика, а желанное [9, с. 121]. Например: “Пожалуйста, слушайте меня внимательно” может означать нечто большее, чем просто сказать “Не смотрите в окно”. В результате малолетний школьник находит в себе силы выразить свои чувства. По этой причине, если у малолетнего школьника есть проблемы, он не понимает пройденный урок, не может выполнить домашнее задание, учитель должен создать надлежащую обстановку в классе, чтобы он мог обратиться к ней. Чтобы организовать адаптацию малолетних школьников к обучению, учитель, улыбаясь, должен строить визуальный контакт с учениками, формировать у них чувство уверенности к себе, понять, что они думают о задании и привить это им. Он должен выполнять где-то “зеркальную” функцию.

Учитель начальной школы – один из важных людей в жизни малолетних школьников. Однако, несмотря на это, влияние учителя на них не одинаково. Например, отличники принимают их как добрых и образовательных, а те, которые плохо учатся, хладнокровными [7]. Особенно ученики I–II класса все еще не могут полностью контролировать себя, поэтому большинство из них не обвиняют себя в проделанных ошибках во время учебной деятельности, они всегда думают, что правы. Поэтому в своих неудачах, например, в “низкой оценке” школьники обвиняют своего учителя, а не себя.

Отношение малолетнего школьника к обучению меняется в зависимости от его отношения к учителю. Даже в периоде младшего школьного возраста неправильное отношение учителя к ученику, безразличие или же использование им физического наказания приводят к тому, что дети во время адаптации испытывают проблемы. Исследования А. Бандуры (1986–1989) показывали, что физическое наказание может контролировать неприятное поведение, но не приводит к желаемому поведению и не уменьшает неприятное поведение. Дж. И. Коунин (1970) отмечал, что физическое наказание становится причиной нежеланного поведения, снижает интерес к уроку и увеличивает напряженность в классе [9, с. 122]. Следует иметь в виду, что использование учителем физического наказания означает неспособность решить проблему, возникшую в

процессе адаптации. Это препятствует адаптации малолетних школьников к обучению и негативно влияет на их личностное развитие. В то же время применение физического наказания означает, что учитель имеет временный успех над школьниками. То есть в это время малолетние школьники неохотно подчиняются учителям. У них формируется неправильное взаимоотношение не только с учителями, но и со сверстниками и другими людьми. Следует иметь в виду, что на процесс приобретения и адаптации отрицательно влияют гнев и страх [9, с. 123], потому что именно неправильный подход учителя к детям может подтолкнуть детей к негативному поведению. Примером этого может являться выполнение таких поведение, которые, как основной показатель дезадаптации к обучению, не соответствуют правилам школы. Дж. М. Эвертсон, Е. Т. Эмер, Б. С. Клементс, М. Э. Воршам (1997) к неприятым поведением относят несоблюдение школьных правил, отказ от выполнения учебных заданий, общение с одноклассниками во время занятий. Б. Йигит (2004) к этим примерам также относил такое поведение, как приход в школу без подготовки, несоблюдение правил вежливости, обрисывание парт, разговор арг, унижение, оскорбление одноклассников, неподчинение учителю, обида на него [9, с. 120]. Поэтому при адаптации к обучению основной задачей учителя является не только обучение детей и достижение успеха, но и контроль их психического состояния и поведения. Учитель, прежде всего, должен сформировать у малолетнего школьника силу воли. Следует иметь в виду, что роль взаимоотношений учителя и ученика в адаптации к обучению не ограничивается только обучением детей. В то же время они должны чувствовать себя комфортно в классе. Для этого учитель должен проявлять к малолетним школьникам чувствительное отношение. Потому что ученики готовы поделиться своей радостью, счастьем и проблемами. На самом деле, учебная деятельность для малолетнего школьника – это и весело, и сложно. Если ученик с радостью приходит в школу, он хочет получить знания и хорошо учиться. Почти все дети, начавшие обучение, проблему адаптации переживают по-разному. Некоторые из них слишком активны и привлекают внимание, не могут сидеть за партой, сконцентрировать свое внимание на объяснении учителя, громко говорят в классе, смеются, встают, ходят по классу и иногда переходят границу в отношении учителей, а другие бывают очень спокойными, им трудно общаться с учителями и одноклассниками [6, с. 1]. Исследования М. Й. Мелор, С. Ван и других подтверждают, что соответствующие отношения между учителем и учеником приводят к значительному увеличению успеха учеников в учебной деятельности. Следует иметь в виду, что если учитель хорошо объясняет задания ученику, малолетний школьник хорошо учится и получает положительные оценки.

М. Ю. Санникова и Т. С. Антропова отмечают, что учебная деятельность учащихся связана не только с личными качествами учителя, но и с его педагогическими способностями. Надо отметить, что важно не только то, что изучается в школе, а как оно изучается. Как говорил В. О. Ключевский, для того, чтобы стать хорошим учителем, надо любить то, кого и чему ты обучаешь [2, с. 3]. Известный американский психолог Г. Лефрансуа объясняет “проблему развития и обучения” следующими словами: чтобы хорошо обучить ученика, учитель должен знать, чего ожидать от него.

Некоторые психологи считают учителя представителем авторитарности, силы. Успех и неудача в адаптации малолетних школьников к обучению зависит от того, как учителя используют свою силу. С началом учебной деятельности для малолетних школьников учителя, как и их родители, являются важным лицом. Даже иногда его способности выше, чем у ее родителей. Потому что именно учителя являются источником приобретенных ими знаний и организуют учебную деятельность. На самом деле ученики нуждаются в поддержке со стороны учителей не только в периоде младшего школьного возраста, но и во все школьные годы. Учитель начальной школы для малолетнего школьника является авторитаром, который прав во всем сказанном. И, естественно, каждое его поведение, слово важно для школьника. Таким образом, учитель должен обладать лидерскими качествами, чтобы адаптировать школьников младшего возраста к учебной деятельности. В школьной среде, хотя общей целью учеников является обучение, но из-за того, что они обладают разными индивидуальными особенностями, в организации их адаптации нужен лидер-учитель. Б. Берри и Р. Гинсбург отмечали, что учитель может хорошо преподавать, объяснять урок в понятной всем форме, но если у него нет признаков авторитарности и лидерства, он не сможет организовать адаптацию малолетних школьников [7, с. 152]. Следует иметь в виду, что успехи учеников в учебном процессе, их эффективная деятельность и успешная адаптация напрямую зависят от репутации учителя в классе. Если в классе отсутствует репутация учителя, отношения между учителями и учениками, одно из ключевых условий адаптации к обучению, не будут должным образом установлены.

Выводы. Таким образом, поступая в школу, основным видом деятельности малолетнего ученика является обучение, в результате чего он приобретает соответствующие знания, создается условие для его умственного развития. Обучение – это двусторонний процесс между учителем и учеником, созданный в результате взаимодействия обучающегося и учащегося. Именно в процессе обучения ученик – учащийся приобретает знания и навыки под руководством учителя, обучающего его. В это время перед учителем ставятся 2 основных требования:

- 1) изучать малолетних школьников;
- 2) обучать их.

Прежде всего, учитель должен знать индивидуальные особенности ученика, быть знаком с их умственными качествами, формировать у них любовь к учебе. Основной целью адаптации к учебной

деятельности является формирование личностей с крепким психическим и физическим здоровьем. Учитель должен привить ученику самоуверенность, потому что для удачной адаптации к учебной деятельности ученик младшего школьного возраста должен верить в то, что сможет учиться. Для этого учитель должен обладать высокими педагогическими навыками. На самом деле адаптация малолетнего школьника связана с содержанием учебного процесса и с тем, кто и как реализует его. Марсо и Пигге (1994) отмечают, что основной задачей учителя, организующего удачную адаптацию малолетних школьников к учебной деятельности является то, что он должен любить детей, интересоваться ими, но, прежде всего, он должен подходить к своей профессии с большой любовью [10]. Адаптация к обучению – сложный процесс, требующий от малолетнего школьника настойчивость и силу воли, который служит определению его отношения к учебе, в то же время ученик осознает цель обучения, зачем он должен учиться, одним словом, что изучение и обучение являются важными аспектами. Следует иметь в виду, что учебная деятельность вызывает у школьника стресс, усталость. Поэтому должна быть создана среда для выражения их желаний и потребностей. Есть ряд задач, которые учителя должны выполнять, чтобы адаптировать школьников к обучению:

- учитель должен иметь способность строить эмпатию;
- у учителя должна быть красивая дикция, должен правильно использовать тон голоса (иногда повышать, а иногда снижать), жест и мимику [11, с. 603];
- должен скрывать личные проблемы от учеников;
- быть честным, не допускать пристрастного отношения между учениками;
- уметь завоевать любовь и доверие малолетних школьников;
- создать в классе продолжительные позитивные отношения с малолетними школьниками [8, с. 136];
- создать условия, чтобы ученики могли полностью понимать урок, не сердиться на них при невыполнении заданий;
- развить у школьников способность читать и писать;
- помочь малолетнему школьнику преодолеть трудности, с которыми он сталкивается;
- учитывать мнения школьников и поддержать их;
- наблюдать за развитием школьников в процессе обучения, оценить его и формировать у них адекватную самооценку;
- убедиться в том, что пройденная тема воспринята школьниками, побольше воспользоваться повторами.

Адаптация малолетних школьников к учебной деятельности зависит только от того, выполняет ли учитель эти обязанности, потому что способность учителей успешно выполнять свою роль и функцию оказывает особое влияние на развитие у учеников интереса и навыка к учебной деятельности. Следует иметь в виду, что школьник в школе не один, он находится в учебном процессе с учителем и одноклассниками. Если отношения учителя и ученика не отвечают потребностям обеих сторон, то нельзя говорить о качестве образования.

Использованная литература:

1. Барисова Н. Б. Взаимодействие учителя начальных классов с родителями обучающихся. Екатеринбург, 2017.
2. Балина Т. И. Какой учитель нужен современной школе. Москва, 2012.
3. Васильевна В. Н. Учитель и ученик проблемы взаимоотношений и взаимодействия. 2014.
4. Голушка И. Г., Микерова Г. Г., Чебелко А. Г. Успешная адаптация первоклассников к обучению в школе как следствие взаимодействия учителя и родителей. *Научно-методический электронный журнал*. 2017. С. 47–54.
5. Играева И. А. Роль учителя в период адаптации первоклассников. URL: <https://pedportal.net/nachalnye-klassy/raznoe/rol-uchitelya-v-period-adaptatsii-pervoklassnikov-493132>.
6. Мацакова Н. В. Роль учителя в адаптации обучающихся первых классов к условиям обучения в школе. МБОУ «Большег-неушевская средняя общеобразовательная школа» Рыльского района Курской области, 2015. URL: <https://infourok.ru/rol-uchitelya-v-adaptatsii-obuchayuschih-sya-pervogo-klassa-k-usloviyam-obucheniya-v-shkole-vistuplenie-na-pedagogicheskoy-razrabotke-557691.html>.
7. Brown B., Rosenbaum L. Stress and competence. *J.H Humphrey (ED) Stress in childhood*. Ams Press, New York USA. 1985. Pp. 127–154.
8. Gelbal S., V. Duyan İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakultesi Dergisi* 2010. (127–137).
9. Meşeci F. Öğretmenin sosyalleştirici rolü ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma. 2008. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakultesi Dergisi. S. 120.
10. Mussen H., Conger J. Kagan J. *Child Development and Personality*, Harper and Row Publishers, New York. USA. 1969.
11. Sünbül A. M. Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. Konya. 1996.

References:

1. Barisova N. B. Vzaimodeystviye uchitelya nachal'nykh klassov s roditelyami obuchayushchikhsya. Yekaterinburg. 2017.
2. Balina T.I. Kakoy uchitel nuzhen sovremennoy shkole. Moskva. 2012.
3. Vasil'yevna V. N. Uchitel' i uchenik problemy vzaimootnosheniya i vzaimodeystviya. 2014.
4. Golushka I. G., Mikerova G. G., Chebelko A. G. Uspeshnaya adaptatsiya pervoklassnikov k obucheniyu v shkole kak sledstviye vzaimodeystviya uchitelya i roditel'ey. *Nauchno metodicheskiy elektronnyy zhurnal*. 2017. S. 47–54.
5. Igrayeva I. A. Rol' uchitelya v period adaptatsii pervoklassnikov. 2014.

6. Matsakova N. V. Rol' uchitelya v adaptatsii obuchayushchikhsya pervykh klassov k usloviyam obucheniya v shkole. MBOU "Bol'shegneushevskaya srednyaya obshcheobrazovatel'naya shkola" Ryl'skogo rayona Kurskoy oblasti, 2015. URL: <https://infourok.ru/rol-uchitelya-v-adaptacii-obuchayushchikhsya-pervogo-klassa-k-usloviyam-obucheniya-v-shkole-vistuplenie-na-pedagogicheskoy-sovete-557691.html>.
7. Brown B., Rosenbaum L. Stress and competence *J.H. Humphrey (ED) Stress in childhood*. Ams Press, New York USA. 1985. Pp. 127–154.
8. Gelbal S. V. Duyan İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakultesi Dergisi 2010. (127–137)
9. Meşeci F. Öğretmenin sosyalleştirici rolü ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma. 2008. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakultesi Dergisi. S. 120.
10. Mussen H., Conger J., Kagan J. Child Development and Personality. Harper and Row Publishers, New York. USA. 1969.
11. Sünbül A. M. Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. Konya. 1996.

Рустамова Айгюн Амір гизи. Роль відносин вчителів і учнів в адаптації до навчальної діяльності малолітніх школярів.

Йдеться про роль відносин вчителя і учня, особливо вчителів, в адаптації навчальної діяльності малолітніх школярів. Молодший шкільний вік – один із найбільш важливих і важких моментів у житті дитини – означає його готовність до нових обов'язків. Саме в період молодшого шкільного віку вдала адаптація до навчальної діяльності стає причиною появи в учня почуття колективізму, а також міжособистісних відносин. Варто зазначити, що учень не може самостійно впоратися з цим важким періодом. Він із самого початку навчання потребує допомоги дорослих, особливо вчителів. У школі існують особливі типи взаємин між учителями і учнями. Саме під впливом навчальної діяльності малолітні школярі, вибудовуючи відносини з іншими людьми, особливо з вчителями і однокласниками, вчать тому, як спілкуватися з ними за межами своїх сімей. У результаті адаптації до навчання школяр у рамках взаємодії з однолітками і вчителями приймає умови нової діяльності. Варто зазначити, що в статті правильно встановлене ставлення вчителя і учня привертає увагу як основний критерій під час адаптації. Водночас у дослідженні наголошується, що для дитини щирість і твердість початкових відносин з учителем відіграють важливу роль у його подальшій діяльності. Насправді адаптація до навчальної діяльності допомагає школяреві знайти своє місце в системі взаємин. Слід врахувати, що неможливо здійснювати навчальний процес без участі вчителя. У прямому сенсі слова навчання – це процес імунізації знань, умінь і навичок школяреві за участю вчителя. У статті як важливий аспект розглядається адаптація відносин вчителя і учня до навчальної діяльності дітей. Основна мета дослідження – визначення відносин вчителя і учня, в той же час фактора вчителя в адаптації навчальної діяльності.

Ключові слова: малолітній школяр, навчальна діяльність, адаптація, учитель, учень, ставлення, вивчення.

Rustamova Aygyun Amir gyzy. The role of the relations of teachers and students in adaptation to the educational activity of minor-year schoolchildren.

The article notes the role of teacher and student relationships, especially teachers, in adapting the learning activities of young schoolchildren. The younger school age is one of the most important and difficult moments in a child's life, which means his readiness for new responsibilities. It was during the period of primary school age that a successful adaptation to learning activity causes a student to have a sense of collectivism, as well as interpersonal relations. It should be noted that the student cannot alone cope with this difficult period. From the very beginning of his studies, he needs the help of adults, especially teachers. In school, there are special types of relationships between teachers and students. It is under the influence of learning activities that young schoolchildren, building relationships with other people, especially with teachers and classmates, learn how to communicate with them outside their families. As a result of adaptation to learning, the student, in the framework of interaction with peers and teachers, accepts the conditions of a new activity. It should be noted that in the article the correctly established attitude of the teacher and the student draws attention as the main criterion during adaptation. At the same time, the study notes that for the child the sincerity and firmness of the initial relationship with the teacher play an important role in his follow-up. In fact, adaptation to learning activities helps the student to find their place in the system of relationships. It should be noted that it is impossible to carry out the educational process without the participation of the teacher. In the literal sense of the word, learning is the process of immunizing the knowledge and skills of a student with the participation of a teacher. The article considers as an important aspect the adaptation of the relationship of a teacher and a student to the educational activities of children. The main goal of the research is to determine the relationship between a teacher and a student, while at the same time the factor of a teacher in adapting educational activities.

Key words: young schoolchild, learning activity, adaptation, teacher, student, attitude, learning.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Розглянуто теоретичні підходи до дослідження соціальної активності особистості. Проаналізовано погляди на активність особистості в різні історичні періоди. Розкрито бачення активності особистості мислителями давньогрецького періоду, Середньовіччя, Відродження, Нового часу, а також у XIX – XX ст. Охарактеризовано дослідження сучасних педагогів, психологів, спрямовані на вивчення цього феномена. Доведено, що активність людини і форми її прояву розвивалися поетапно і мають соціально спрямований характер. Досліджено поняття «активна життєва позиція», що виступає інтегральною характеристикою активності людини. Окреслено форми й види соціальної активності студентської молоді, характеристики суб'єкта як міри соціальної активності. Охарактеризовано прояви, наведено приклади соціальної активності в різних сферах діяльності молоді.

Ключові слова: соціальна активність, активна життєва позиція, студентська молодь, соціальна діяльність, форми прояву, соціальні групи, сфери діяльності.

Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури з проблем соціальної активності дає змогу стверджувати про існування розмаїтих підходів щодо визначення природи цього явища. Однозначного трактування цього поняття у сучасній науці немає. Тому метою нашої статті є подальший теоретичний аналіз поняття “соціальна активність”, аналіз та зіставлення різних думок і позицій учених стосовно її природи.

Розкриваючи сутність поняття “соціальна активність”, звернемося до наукового визначення його родового поняття. За новим тлумачним словником української мови, “активний” значить “енергійний, діяльний” [8, с. 23]. А питання енергійності й діяльності цікавило людей здавна, від незапам'ятних часів. Спершу це були примітивні уявлення первісних людей про вищі сили, які керують усім, у тому числі й людською активністю. У працях давньогрецьких філософів трактування цього поняття тісно пов'язане з їхніми філософськими поглядами, ідеалістичними чи матеріалістичними. За Платоном, активність внутрішньо притаманна людині, адже є породженням вищих сил, належить душі, свідомості. Аристотель у контексті свого вчення про активний і пасивний розум стверджував, що тільки активний розум в одиничному може досягти загального.

За середньовічною релігійно-філософською ідеологією, згідно з якою першопрчиною всього є бог, а людина – лише пасивна істота, активність тлумачилася як різноманітні сили душі, хоча вже тоді спостерігали спроби виокремити частину з-під божественного впливу.

У часи Відродження погляди на розуміння пізнавальної активності суб'єкта зазнають значних змін. Активна діяльна людина є предметом досліджень Л. Альберті, Дж. Манетті та ін. [5, с. 86]. Саме завдяки активності творчих натур Л. да Вінчі, Тіціана, Мікеланджело, Ф. Брунеллескі, Донателло та інших митців постала багата культура, твори якої належать до всесвітньовідомих перлин мистецтва, архітектури, скульптури.

У Новий час автор соціально-політичної концепції лібералізму і “громадянське суспільство” Дж. Локк трактує активність особистості як конструювання складних ідей із простих. Французькі філософи й педагоги (Ж. Ламетрі, К. Гельвецій, Д. Дідро та ін.) розвинули вчення про зв'язок активності живих систем з їхньою матеріальною природою, а не наявністю особливої субстанції. У творі “Еміль, або Про виховання” Ж.-Ж. Руссо, розкриваючи систему виховання ідеальної людини, звертає увагу, передусім, на її власну активність. Виховання, на його думку, має сприяти максимальному розвитку самостійності й ініціативи учнів.

Розвиток ідей про активність суб'єкта знаходимо також у працях німецьких філософів Й. Фіхте, Ф. Гегеля. Вони доводили, що людська свідомість є активною не лише тоді, коли мислить, а й тоді, коли сприймає навколишній світ. Й. Фіхте зазначав, що суб'єкт є, насамперед, суб'єктом, що діє [5, с. 86]. Х. Вольф, автор теорії “психологія здібностей”, намагався дати наукове пояснення різним психічним якимостям людини. Йому належить ідея спонтанної активності душі. Спонтанна – це така активність, що не залежить від будь-яких впливів, яка першочергово притаманна душі, надає активності всім душевним процесам, насамперед, процесам пізнання [5, с. 154].

У XIX ст. досягнення німецьких психологів попереднього століття, у т.ч. ствердження активного характеру всіх пізнавальних процесів, що визначається вродженою активністю душі, продовжують розвиватися. Г. Спенсер, І. Герbart, В. Вундт, пропонуючи свої варіанти побудови психології, розвивають ідеї активності суб'єкта [5, с. 154]. Інші погляди обстоював представник англійської асоціативної психології Дж. Мілль: він виступав проти активності особистості і вважав організм повністю пасивним.

Потреби виробництва, розвиток техніки у другій половині XIX ст. сприяли розширенню інтересу до природничо-наукових проблем. Зростання промислового виробництва, інтенсифікація суспільної потреби в наукових знаннях загострила потребу людини активної, діяльної. Питання активності дедалі більше потребувало інтеграції зусиль вчених різних спеціальностей задля його комплексного вирішення.

На межі XIX – XX ст. питання активності вивчають представники різних психологічних шкіл: структурної психології, функціоналізму, Вюрцбурзької та Французької шкіл, описової психології. Психоаналітики обстоювали думку, що джерела активності людини є внутрішніми, це – потяги. З. Фройд задля пояснення

активності особистості ввів термін “психічна енергія”, наголошуючи, що причиною будь-якої активності виступають інстинктивні спонукання, які вона має від народження і які передаються спадково. Це світ інстинктів, біологічних і фізіологічних потягів, неусвідомлюваних імпульсів із невідомою природою. Вчений звертається до царини підсвідомого у психіці людини, що істотно позначається на життєдіяльності [5, с. 212]. Послідовники фрейдизму розробили нові моделі активності. Спонукуваннями до активності К. Хорні вважає корінну тривогу, Е. Фромм – прагнення любові [3, с. 222]. За переконанням А. Адлера, джерелом активності суб'єкта виступають потяги самоствердження: люди володіють творчою силою, котра дозволяє їм бути творцями свого життя. Вільну усвідомлену активність вчений вважав визначальною рисою людини [1, с. 96].

Е. Фромму належить думка про “продуктивну” і “відчужену” активність особистості. Продуктивна – це активність, що виявляється в єдності її “Я” та діяльності. Відчужена активність – це відділення особистості від діяльності, професії, її результату. Часто відчужена активність спричиняє професійне вигорання.

У гуманістичній психології модель активності виражають формулою: потреба – активність. Вчені доводять: людина є відкритою системою, яка намагається встановлювати нові зв'язки з оточуючим середовищем. Творча особистість спрямована на досягнення і постійно ставить перед собою дедалі важчу мету. К. Роджерс доводить: на активність дитини впливає лише знання, пов'язане з відкриттям, що його дитина зробила самостійно. У руслі цих поглядів А. Маслоу обґрунтовує прагнення особистості до реалізації життєвого потенціалу, самоактуалізації як вищу потребу особистості. Вищим рівнем активності вчений вважав творчість.

У психологічній науці 20-х рр. ХХ ст. активність розглядалася і як фізіологічна функція живого організму, і як соціальна характеристика людської особистості. Після переосмислення принцип активності став одним із методологічних принципів психології [7, с. 77]. У напрацюваннях Л. Виготського, С. Рубінштейна, М. Добриніна викристалізовується психологічна теорія, в якій активність суб'єкта виступає єдиною системою суспільно визначеної предметної діяльності, що включає зовнішню (матеріальну) і внутрішню (психічну) діяльність.

Із розширенням уявлень про практичну матеріальну діяльність зародилося й нове уявлення про активність психічних процесів, котрі почали розглядатися як особливі види дій. У працях Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Леонт'єва функція психічної діяльності була визначена як орієнтувальна щодо зовнішньої практичної діяльності. Наприклад, О. Леонт'єв розглядає активність як суспільну позицію [6, с. 74].

Питання вивчення особистості у процесі діяльності розкривають праці М. Басова, П. Блонського. Вчені розглядають людину як активного діяча в оточуючому середовищі. Представники наукової школи Д. Узнадзе вивчали несвідому “сферу активності”, котру тлумачили як готовність до певної діяльності, або ж установку. Остання, за переконанням Д. Узнадзе, виникає за наявності двох факторів: потреби і ситуації, в якій вона може бути задоволена [10, с. 187].

К. Альбуханова-Славська, О. Брушлинський, В. Татенко та ін. активність особистості розглядають як властивість суб'єкта життєдіяльності, що забезпечує його самореалізацію. І. Джидар'ян, В. Мерлін, В. Петровський, С. Максименко та ін. активність розглядають як процес діяльності. У працях О. Киричука, Г. Костюка, С. Максименка активність особистості розглядається як внутрішнє самовизначення і засіб самовиховання. М. Боришевський, Л. Сердюк акцентують на активності як самотворенні особистості.

О. Безпалько розглядає соціальну активність у двох аспектах. По-перше, це характеристика способу життєдіяльності соціального суб'єкта – як індивіда, так і групи, що фіксує свідому спрямованість його діяльності й поведінки на зміну соціального середовища, умов, інститутів відповідно до назрілих потреб, інтересів, цілей тощо. По-друге, це здатність людини здійснювати соціально значущі перетворення, ініціювати зміни у мікро- і макросередовищі. По-третє, це сукупність методів, процедур, спрямованих на зміну соціальних умов відповідно до потреб, інтересів, цілей та ідеалів особистості, на висунення й реалізацію соціальних інновацій, формування в собі необхідних соціальних якостей [4, с. 81].

Н. Осипова визначає соціальну активність як системну соціальну якість, де виявляється та реалізується рівень її соціальності, тобто глибина й повнота зв'язків особистості з соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин [9, с. 28].

А. Базиленко в межах суб'єктно-діяльнісного підходу визначає активність особистості як якісну характеристику просоціальної спрямованості особистості, внутрішньо детерміновану її індивідуальними потребами, ціннісними орієнтаціями, вольовими характеристиками та особливостями, яка назовні проявляється у прагненні до перетворення соціуму і себе та відповідних діяч (соціальній діяльності) [2, с. 14].

Загальною інтегральною характеристикою активності людини є її життєва позиція. Життєва позиція передбачає орієнтацію в навколишньому середовищі, ціннісні орієнтації, ставлення до інших людей, а також установку й готовність до здійснення певних дій, форми і способи цього здійснення. Активна життєва позиція є необхідною умовою успішної соціалізації людини. Показником пасивної життєвої позиції є байдужість людини до соціальної дійсності, небажання брати участь у громадському житті, пріоритет власних інтересів та бажань.

Активна життєва позиція притаманна не всім, оскільки вона передбачає, передусім, діяльність. Мало прагнути змін, важливо щось робити в цьому напрямі і мати сформовані відповідні особистісні якості,

власні принципи, погляди й переконання. Вплив соціально активної особистості на конструктивні зміни в соціальному середовищі можливий, якщо людина діє усвідомлено, володіє теоретичними знаннями щодо реконструкції дійсності, а також уявляє, як має виглядати нове вдосконалене буття. Соціальна активність людини має гармонійно поєднуватися зі здоровим глуздом, інтелектом, почуттям міри, відчуттям реальності. Буває, що в людини є високі ідеали, вона прагне втілити їх у життя, не враховуючи того факту, що в людей може відрізнятись світогляд. Це, як правило, егоцентрики, які спрямовують свою діяльність не на благо суспільства, а на задоволення особистих інтересів.

У контексті нашого дослідження суб'єктом соціальної активності виступає студентська молодь. Соціальна активність цієї соціальної групи здійснюється в індивідуальній, груповій, колективній, масовій формах і передбачає різноманітні види діяльності й поведінки. Саме через соціальну активність реалізуються діяльнісні потенції студентів, їхні знання, вміння, потреби, інтереси, прагнення. Вона проявляється у різних сферах діяльності студентської молоді: навчальній, дозвіллевій, суспільній, політичній, культурологічній, побутовій тощо.

Сучасний світ є надзвичайно динамічним та мінливим. Ми щораз стикаємося з новими викликами, запитамі, на які треба реагувати. Зрозуміти ці виклики, вибрати оптимальні способи відповіді на них та вирішення актуальних суспільних потреб може саме молодь із високим рівнем соціальної активності як особливим способом реагування людських індивідів і соціальних груп на ці суспільні запити. Соціально активна особистість здатна до перетворення оточення, в той час як соціальна пасивність відчужує людину від участі в розв'язанні соціальних проблем і завдань.

Розрізняють творчу (продуктивну) і нетворчу (репродуктивну) соціальну активність, яка проявляється в різних сферах діяльності: трудовій, суспільній, політичній, культурологічній, побутовій та ін. Трудова соціальна активність характеризує студентську молодь із позицій виконання нею професійних соціальних функцій. Для майбутніх соціальних працівників формами її прояву є активне долучення до соціальних акцій, робота з різними категоріями населення (малозабезпеченими, літніми людьми, особами, що опинилися в складній життєвій ситуації) як волонтерами, пошук шляхів удосконалення соціальної роботи. Громадсько-політична активність студентської молоді проявляється у створенні й участі в діяльності політичних і громадських організацій, рухів, реалізації соціальних ініціатив, обговоренні нормативних документів, вирішенні соціальних завдань і проблем. Найменш формалізованою є культурологічна соціальна активність, яка більшою мірою залежить від індивідуальних якостей особистості, її інтересів і прагнень. Так, у студентів – майбутніх соціальних працівників, що навчаються в Прикарпатському національному університеті ім. В. Стефаника, вона проявляється в різних формах підвищення культурного й освітнього рівня особистості: заняття в гуртках “Соціальна педагогіка в іменах”, “Діяльність релігійних організацій у сфері соціального захисту”, “Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі” та проблемних групах “Актуальні проблеми соціально-педагогічної діяльності”, “Основи соціально-педагогічного попередження девіацій у молодіжному середовищі”, “Соціально-педагогічна реабілітація дітей з особливими освітніми потребами”, “Підготовка соціального педагога до організації дозвіллевої діяльності”, “Сучасні проблеми соціальної та молодіжної політики в Україні”, які проводять викладачі кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи; участь у Школі волонтерів; робота у студентському сенаті.

О. Безпалько зазначає, що міру соціальної активності зумовлюють такі характеристики суб'єкта: а) мобільність – гнучкість поведінки, що проявляється у здатності особи вчасно змінювати стратегію або спосіб дій у відповідності до умов; б) розмаїття сфер і способів діяльності – рівень соціальної активності вищий у тих, хто залучений до більшої кількості соціальних спільнот і суспільних зв'язків; в) усвідомленість своїх дій як суспільно значущих вчинків; г) використання соціально позитивного досвіду інших суб'єктів, що дає змогу посилити інтенсивність перетворюючої діяльності; г) творчий потенціал як підґрунтя для генерації нових способів удосконалення чи перетворення соціокультурного середовища [4, с. 82].

Таким чином, активність людини і форми її прояву розвивалися поетапно і мають соціально спрямований характер. За нашим переконанням, кожна людина може якимось чином впливати на суспільство, адже світ не є однаковим, він постійно змінюється. Особистість, якій не байдужа доля держави, яку хвилюють глобальні проблеми, не заціклюється лише на власних переживаннях, а прагне удосконалити світ навколо себе. Її активність спрямована на позитивну зміну природного, предметного та соціального середовища і власної поведінки, життя за законами краси, добра і справедливості.

Динамізм розвитку суспільства значною мірою зумовлений рівнем соціальної активності його громадян, передусім молоді як особливої соціальної групи. Від соціальної активності молодих людей залежить майбутнє, вони є генераторами позитивних змін у соціумі. Тому актуальною є потреба стимулювання діяльності й поведінки людей, розширення меж для їхньої соціальної взаємодії.

Використана література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва : Прогресс, 1995. 296 с.
2. Базиленко А. Психологічні чинники формування соціальної активності студентської молоді (на прикладі студентського самоврядування) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2018. 20 с.
3. Гречкосій Р. М. Філософія Е. Фромма та Ф. Ніцше: свобода та самореалізація особистості. *Гілея: науковий вісник*. 2015. Вип. 92. С. 221–227.

4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [Алексеев Т. Ф. та ін.]; за заг. ред. І. Д. Зверевої; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ін-т проблем виховання НАПН України [та ін.]. Київ; Сімферополь : Універсум, 2012. 535 с.
5. Історія психології: від античності до початку XX століття : навч. посібник / авт-уклад. О. П. Коханова. Київ : НВП «Інтерсервіс», 2016. 235 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
7. Мачушник О. Л. Пізнавальна активність у контексті психологічного знання. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Київ, 2014. Вип. 11. Ч. 2. С. 74–78.
8. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. Вид. 2-ге, виправл. Т. 1. Київ : АКОНІТ, 2008. 928 с.
9. Соціологія : підручник / за ред. Н. П. Осипової. Київ : Юрінком Інтер, 2003. 336 с.
10. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.

References:

1. Adler A. *Praktyka u teoryi yndyvudualnoi psykholohyy*. Moskva : Prohress, 1995. 296 s. [in Russian]
2. Bazylenko A. *Psykholohichni chynnyky formuvannia sotsialnoi aktyvnosti studentskoi molodi (na prykladi studentskoho samovriaduvannia) : avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk*. Kyiv, 2018. 20 s. [in Ukrainian]
3. Hrechkosii R. M. *Filosofiiia E. Fromma ta F. Niitshe: svoboda ta samorealizatsiia osobystosti*. Hileia: naukovyi visnyk. 2015. Vyp. 92. S. 221–227. [in Ukrainian]
4. *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery / [Aliexsieienko T. F. ta in.]; za zah. red. I. D. Zvierievoi; M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy [ta in.]*. Kyiv; Simferopol : Universum, 2012. 535 s. [in Ukrainian].
5. *Istoriia psykholohii: vid antychnosti do pochatku XX stolittia: navch. posibnyk / avt-uklad. O. P. Kokhanova*. Kyiv : NVP «Interservis», 2016. 235 s. [in Ukrainian].
6. Leontev A. N. *Deiatelnost. Soznanye. Lychnost*. Moskva : Polytyzdat, 1975. 304 s. [in Russian].
7. *Machushnyk O. L. Piznavalna aktyvnist u konteksti psykholohichnoho znannia. Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka: Psykholohiia osobystosti. Psykholohichna dopomoha osobystosti*. Kyiv, 2014. Vyp. 11. Ch. 2. S. 74–78. [in Ukrainian].
8. *Novyi tлумачnyi slovnyk ukraïnskoi movy: u 3 t. / uklad. V. Yaremenko, O. Slipushko*. Vyd. 2-he, vypravl. T. 1. Kyiv : AKONIT, 2008. 928 s. [in Ukrainian].
9. *Sotsiolohiia : pidruchnyk / za red. N. P. Osypovoi*. Kyiv : Yurinkom Inter, 2003. 336 s. [in Ukrainian].
10. *Uznadze D. N. Psykholohiia ustanovky*. Sankt-Peterburh : Pyter, 2001. 416 s. [in Russian].

Sabat N. V., Voloshyn A. M. Теоретические подходы к исследованию социальной активности личности.

Рассмотрены теоретические подходы к исследованию социальной активности личности. Проанализированы взгляды на активность личности в разные исторические периоды. Раскрыта интерпретация активности личности мыслителями древнегреческого периода, Средневековья, Возрождения, Нового времени, а также в XIX–XX вв. Охарактеризованы исследования педагогов, психологов, направленные на изучение этого феномена. Доказано, что активность человека и формы ее проявления развивались поэтапно и имеют социально направленный характер. Исследовано понятие “активная жизненная позиция”, которое выступает интегральной характеристикой активности человека. Определены формы и виды социальной активности студенческой молодежи, характеристики субъекта как мера социальной активности. Охарактеризованы проявления, приведены примеры социальной активности в различных сферах деятельности молодежи.

Ключевые слова: социальная активность, активная жизненная позиция, студенты, социальная деятельность, формы проявления, теоретические подходы, социальные группы, сферы деятельности.

Sabat N. V., Voloshyn A. M. The theoretical approaches to the research of social activity of the individual.

The article considers the theoretical approaches to the research of social activity of the individual. The views on the individual activity in different historical periods were analyzed. The visions of the personality's activity stated by the thinkers of the ancient Greek period, the Middle Ages, the Renaissance, the New Time, as well as the nineteenth and twentieth centuries were discovered. The research of modern educators and psychologists aimed at the studying of this phenomenon is characterized. It is proved that human activity and the form of its manifestation have evolved gradually and have a socially directed character. The concept of the “active life position” acting as an integral characteristic of the human activity is explored. The forms and types of social activity of the student youth are outlined as well as the subject characteristics as a measure of social activity. The manifestations are characterized; the examples of social activity in the various spheres of youth activities are given.

Key words: social activity, active life position, student youth, social activity, forms of manifestation, theoretical approaches, social groups, spheres of activity.

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА ТЕХНОЛОГІЯ РЕБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Здійснено спробу концептуалізації сучасного практичного досвіду використання музикотерапії для дітей з особливими освітніми потребами, систематизовано її основні теоретичні положення. Розкрито мистецькі здоров'язберігаючі технології інклюзивного навчання та їх лікувально-педагогічні можливості; охарактеризовано музикотерапію як засіб психосоціального відновлення особистості; проаналізовано теоретичні основи використання музикотерапії у психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП. Доведено, що застосування МТ в інклюзивно-педагогічному процесі сприяє підвищенню результативності навчальної діяльності дітей, збереженню й поліпшенню їх здоров'я; розвитку музичних здібностей, уяви та фантазії; посиленню творчої активності; гармонізації емоційної сфери; урегулюванню проблем міжособистісного спілкування.

Ключові слова: музикотерапія; напрями музикотерапії; діти з особливими освітніми потребами; тривожність; самооцінка.

Важливість зазначеної проблеми зумовлена тим, що сьогодні, в добу інтенсивних соціальних трансформацій, дітям (у тому числі з особливими освітніми потребами) життєво необхідно набути досвіду внутрішньої гармонізації та креативного підходу до розв'язання численних завдань. Здатність мистецтва ефективно впливати на особистісне зростання індивіда стала підґрунтям такого напрямку педагогіки, як музикотерапія. Її фахівці практикують підхід до людини як до творчої особистості, котра з певних причин обмежена фізичними і психічними вадами. Музикування, що передбачає креативну діяльність дитини з ООП, стимулює її бажання спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки. Це один із чудових способів "пом'якшити" стан ізольованості від інших і запевнити себе в приналежності до життя не тільки своєї соціальної групи, а й суспільства.

У результаті наукового пошуку було з'ясовано, що фахівці тлумачать музикотерапію як поліфункціональну систему використання цілеспрямованого впливу музики та звуків на особистість із метою розкриття резервних і адаптивних можливостей людського організму, його специфічного життєвого тону, що отожднюється з ресурсами опірності, емоційної стійкості й позитивного мислення. Відтак музична освіта дитини, ізольованої від соціуму та його цінностей, постає важливим чинником її соціокультурної реабілітації, вміння доволі керувати своїми емоціями, а також розвитку емоційної сфери, виховання естетичних смаків. Звідси використання музикотерапії як здоров'язберігаючої технології у педагогічній роботі серед дітей з ООП є цілком аргументованим.

Крізь призму інклюзивної педагогіки, психології, філософії, соціології відбувається теоретичне осмислення головних концептуальних ліній проблеми, а також апробуються універсальні технології з метою емпіричного дослідження цього феномена (І. Бех, Г. Бондаренко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва та інші).

У контексті музикотерапевтичного впливу аналізують застосування музики та звуків із метою оздоровлення й гармонізації психофізіологічного стану особистості такі вітчизняні й зарубіжні вчені, як О. Антонова-Турченко, В. Драганчук, Д. Кемпбел, Л. Кузьмінська, Г. Лозанов, С. Нечай, В. Петрушин, Г. Побережна, Н. Савельєва-Кулик, Б. Теплов, М. Чепига, К. Щедролосоєва та інші. Аналіз літературних джерел підтверджує відсутність практичних розробок із музикотерапії для дітей з ООП, незважаючи на зростаючу популярність арт-терапії як самостійного напрямку корекційної діяльності.

Метою статті є спроба концептуалізації практичного досвіду використання музикотерапії для дітей з ООП, систематизації її основних теоретичних положень.

Саме з музикотерапії почалася історія арт-терапії як психотерапевтичного методу. Зародившись у надрах культури суспільства, музикотерапія розвивалася разом із нею. Свідчення про лікувальний вплив музики відображені у стародавніх міфах, у філософсько-естетичних поглядах і трактатах, науково-методичних розробках. Практикування музики з терапевтичною метою бере свій початок із доісторичної доби, коли перша музика була обов'язковою частиною "магічних", релігійних та цілювальних ритуалів. Однак першими письмовими пам'ятками, де згадується про вплив музики на людське тіло, стали єгипетські папіруси. Музика в них описана як засіб, здатний лікувати тіло, заспокоювати розум та очищувати душу. За твердженням відомих давньогрецьких філософів Піфагора, Арістотеля і Платона, вона ще може відновлювати порушену хворобами гармонію особистості.

Музикотерапія (далі – МТ) – метод, що послуговується музикою як засобом корекції, як провідним фактором лікувального впливу під час прослуховування відповідно підібраних творів, під час індивідуальних та групових занять. У нашій роботі поняття "музикотерапії" трактується як поліфункціональна система цілеспрямованого використання впливу музики і звуків на особистість задля розкриття резервних та адаптивних можливостей дитячого організму [7].

Суголосне тлумачення аналізованого терміна простежуємо у багатьох дослідників. Наприклад, К. Шваббе твердить, що музична терапія – це спеціальний метод психотерапії, котрий ґрунтується на суспільній значущості музики [1].

Зі свого боку О. Федій яскраво увиразнює психолого-педагогічний та естетотерапевтичний вплив музикотерапії на особистість [6].

А. Вольграфт вважає музикотерапію засобом лікування функціональних рухових, психогенних і соціальних відхилень [2].

Крім того, як наголошує Е. Гастон, музична терапія сприяє встановленню й підтримці міжособистісних відносин та підвищенню оцінки власної особистості в результаті самоактуалізації [1].

Музичне мистецтво в образно-звуковій формі відображає й узагальнює досвід емоційного ставлення до навколишньої дійсності. Тому саме в музичній діяльності дитина (а особливо дитина з ООП) має можливість найкраще реалізувати притаманну їй потребу в самовираженні. Музикотерапія займає особливе місце у практичній діяльності педагога як один із відмінних методів підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації в суспільстві.

Як наголошує Т. Гаміна, мистецтво – це особлива організація переживань, що має свою систему правил, умовностей і обмежень, свою логіку, закони й поняття, без розуміння яких сприйняття мистецтва доступне не всім, а вплив ускладнюється й стає малоефективним [2]. Такий же системний характер притаманний і музикотерапії.

Узагальнення і систематизація науково-практичного матеріалу з музикотерапевтичної проблематики дають підстави виокремити такі цілі музичної терапії (Л. Кузьмінська):

а) активізація емоційних процесів (інтроспекція), що сприяє інтрапсихічному аналізу патопсихологічних конфліктів та їх усуненню;

б) активізація соціально-комунікативних взаємодій на невербальному та вербальному рівнях, які викликають подолання розладів поведінки [3].

Зі свого боку, Е. Лекорд уточнює й конкретизує мету застосування МТ: для усунення блокування комунікації із соціальним оточенням (наприклад, при аутизмі); для підготовки до сеансів психотерапії й релаксації; для зняття тривоги і страху перед лікувальними процедурами; як підтримку при релаксації, пов'язаній з аутогенним тренуванням; для подолання тяжких станів, спричинених неврозами.

Усе більш поширеним стає одночасне використання музики разом із аутогенним тренуванням та іншими методами релаксації. Мають місце приклади застосування кольорової музики, що дає змогу отримати седативний і тонізуючий ефект.

Окрім уже наведених, дослідження О. Федій запропонувала власну класифікацію форм музикотерапії, серед яких авторка виокремлює:

1) комунікативну: спільне прослуховування музичних творів із метою підтримки вербальних комунікативних контактів;

2) реактивну: задля досягнення катарсису;

3) терапевтично спрямовану: відтворення казок, оповідань, фантазування уявних образів, мовленнєво-мовна імпровізація [6].

Для музично-рухових ігор і вправ з дітьми з ООП доцільно застосовувати: “Марш із балету “Лускунчик” (П. Чайковський); “Метелик” (С. Майкапар); “Увертюру до опери “Руслан і Людмила” (М. Глінка); “Угорську рапсодію” (Ф. Ліст); “Нова лялька” (П. Чайковський); “Гопак”, “Тру дітей” (М. Мусоргський); “Лісові сцени”, “Одинокі квіти” (Р. Шуман); “Полонез” (І. С. Бах); “Кучерява Катерина” (М. Лисенко) [5].

Апробація вже згадуваних музикотерапевтичних технологій та їх активне впровадження серед дітей з ООП дали відчутні результати. Дослідницько-експериментальна робота здійснювалася нами на базі Львівської середньої спеціалізованої музичної школи-інтернату імені Соломії Крушельницької.

Загальна кількість респондентів у дослідженні – 24 дитини з особливими освітніми потребами (12 осіб в експериментальній групі, де проводилися заняття музикотерапії, та 12 у контрольній).

Основним завданням нашого дослідження було визначення впливу МТ на рівень тривожності й емоційний стан дітей з ООП. Музикотерапевтичні заняття проводилися нами у груповій формі. Кількість дітей у групі – 12. Періодичність і тривалість заняття – 1 раз на тиждень, 35–40 хв.

Для заняття МТ нами було обрано просторе приміщення з регульованим освітленням. Кожен сеанс музикотерапії включав такі види роботи: *привітання-звертання, музично-танцювальна діяльність, рухова імпровізація, слухання і прислухання, спів та інсценізація пісень, дихальна гімнастика, музична релаксація, пантоміма, музикотерапевтичні ігри, прощання-звертання*. Їх послідовність передбачала дотримання принципу контрасту (чергування активних і пасивних видів діяльності) та вимог до динаміки такого роду занять (досягнення кульмінаційного сплеску емоційно-почуттєвої сфери дітей і поступове приведення її до спокійного стану).

Важливим організаційним елементом занять був ритуал їх *початку й закінчення*. Кожен сеанс ми розпочинали та завершували звуком одного й того самого музичного інструмента, що давало змогу дітям психологічно налаштуватися на ці фази музикотерапевтичного процесу. Після ритуалу початку заняття нами

практикувалося вокально-інструментальне привітання (“інструментальний діалог” із групою або з кожною дитиною особисто) мовою комах, звірів тощо.

Далі ми організували з досліджуваними *музично-танцювальну діяльність*. Упродовж неї діти вчилися гармонійно поєднувати ритм рухів свого тіла з ритмом музики, позбуватися психофізичного напруження, вивільняти невикористану енергію. Адже нашим завданням було не опанування рухів, а “переживання” музики, відтворення її образів у спонтанній імпровізації. До речі, остання зарекомендувала себе як надзвичайно дієвий та ефективний музикотерапевтичний засіб. У психологічному сеансі він увиразнює глибинні почуття дітей значно легшим шляхом, ніж під час вербального спілкування, а також сприяє усуненню негативізму з підсвідомості обстежуваних соціально прийнятним і природним чином. Як засвідчили результати експерименту, вдалий підбір атрибутики дає змогу дитині глибше відчувати музичні вібрації, поринути у захоплюючий світ гри, фантазії, казки, що своєю чергою сприяє розвитку такої важливої особистісної риси, як креативність [4, с. 22].

Наступним видом роботи на наших заняттях із МТ було *слухання та прислухання*, спрямовані на розвиток уваги та посилення діяльності слухового каналу дитини з ООП. Застосування прийому “чую те, чого не бачу” сприяло формуванню вміння концентрувати увагу на звукових процесах дійсності та активізації мислення досліджуваних під час з’ясування ними джерела звуку. Спочатку діти вслуховуються у звучання, далі намагаються визначити його першоджерело (дощ, грім, вітер, шурхіт листя, музичні інструменти тощо) і у своїй уяві “імітують” звукове явище голосом.

Упродовж занять із МТ нами було використано музичні програми для релаксації, а також звуки живої й неживої природи (фрагментом записів голосів пташок у лісі, шуми водяних мешканців, нічні звуки, звукові явища природних стихій). Головним ефектом цього методу є природність і пізнання власного “Я” через музичне вираження звуків, відтворюючи його.

Після слухання ми спонукали дітей до співу й *інсценізації українських дитячих пісень* (“Черепашка – ах-ах-ах”, “Лисичка”, “Чорна гора”, “Ой у виневому садочку”, “Через ліс, через ліс”, “Золоті крилечка”, “Смачна хлібина”, “Щебетала пташечка” тощо). Під час цієї діяльності ми прагли активізувати не тільки голосові зв’язки, а й усю внутрішню сутність дітей. Співаючи, вони відчують власну духовну наповненість.

На заняттях ми *слухали музичні твори*, що узгоджуються з “емоційним портретом класу”: перший музичний твір “Ранок” (Е. Гріг) мав сформувати відповідну атмосферу (для налагодження контакту з учнями); другий “Полька-Яринка” (Т. Шутенко), більш динамічний за змістом, – оптимізувати комунікацію між учнями; третій “Коліскова” (Я. Степовий) – заспокоїти, усунути труднощі спілкування, вселити оптимізм.

На заняттях із МТ ми вдавалися і до *дихальних вправ із музичним супроводом (або дихальної гімнастики)*, а саме “Квіти”, “Пахоці”, “Реве, свище завірюха”, “Летить сніжинка”, “Новорічна свічка” та інші. Їх психокоригувальна дія полягає в усуненні м’язових спазмів у ділянці шиї та горла, поверхні голови (лоб, тім’я, потилиця), у подоланні негативних емоцій, масажуванні внутрішніх органів порожнини живота, збагаченні організму киснем.

Задля зменшення фізичного напруження та вивільнення завуальованих емоцій і почуттів обстежуваних дітей нами було застосовано різноманітні методи тілесно-орієнтованої терапії. Психологи запевняють, що механізм фізіологічного та психологічного захисту особистості формує “м’язову броню”, яка включає напруження повної групи м’язів, зміну дихання. Відомо, що наші емоції та почуття визначають фізичний стан організму: негативні переживання спричиняють спазми м’язових тканин, і цей “м’язовий панцир” автоматично не зникає. Саме тому педагоги рекомендують: якщо дитина має психофізіологічні відхилення – їй обов’язково треба рухатися, за можливості танцювати, бити подушку тощо.

Специфічним засобом у реабілітаційному процесі з дітьми постає також і *пантоміма* – вид сценічного мистецтва, в якому головними художніми засобами створення образу є пластична виразність людського тіла в динаміці і статиці, жест, міміка (рухи м’язів обличчя, рук, відповідно до почуттів людини). На наших заняттях із МТ спочатку пантоміму виконував один учасник, а потім до нього приєднувалася вся група. Звучала музика, діти придумували до неї певну історію, відображаючи її в пантомімі. У роботі ми використовували певні пантомімічні зображення: весела чи сумна ситуація; те, чого найбільше бояться діти, тощо.

Однією з найулюбленіших складників музикотерапевтичного заняття діти визнали *музичні ігри*. До того ж вони ще дуже ефективні в лікувальному аспекті: розвивають емоційно-образну сферу особистості, стимулюють її творчу активність, вивільняють пригнічені емоції та почуття. Наведемо стислу характеристику двох застосованих нами упродовж занять із МТ музичних ігор. Перша з них – гра “*Шарф із чарівними історіями*” – призначена насамперед для дітей із вираженою гіперактивністю, синдромом дефіциту уваги. Для проведення гри ми вмикали музику, відповідно дібрану за інтенсивністю звучання та ритмом, і рухали над дитиною великий яскравий шарф, водночас розповідаючи якусь вигадану історію про неї. Під час гри педагог намагався синхронізувати рухливі і спокійні епізоди в руках шарфа, у музиці та в історії.

Наступна гра – “*Кольорова музика*” – містила елементи кольоротерапії, а саме передбачала використання різних предметів певного забарвлення. Ми запропонували дітям створити танцювальну імпровізацію під музику вальсу, використовуючи при цьому шовкові шарфи синього, блакитного чи зеленого кольорів. Музичним матеріалом для гри було обрано аудіозапис “Ранок” із сюїти “Пер Гюнт” (Edvard Grieg), шум лісу, спів птахів.

Завданням вправ завершального виду роботи на музикотерапевтичному занятті було гальмування емоційного збудження дітей і приведення їх до спокійного, врівноваженого емоційно-почуттєвого стану, а також розвиток уміння зосереджуватися на внутрішніх відчуттях і формування навичок емоційної саморегуляції.

Емоційний стан класу після занять ми фіксували за допомогою двох карток – червоного та зеленого кольорів. Червона картка символізувала втому, роздратування; зелена – позитивний настрій. Картки пропонувалися дітям на початку й наприкінці сеансів із МТ. На завершальному етапі дослідження було зафіксовано зниження психоемоційного напруження у 91% дітей (причому незнайомі музичні твори зумовлювали кращі результати).

Висновки. Доведено, що застосування МТ в інклюзивно-педагогічному процесі сприяє підвищенню результативності навчальної діяльності дітей з ООП, збереженню й поліпшенню їх здоров'я. Ефективність музикотерапії полягає ще й у тому, що вона прискорює процес оздоровлення, оскільки внутрішні переживання дитини легше виражаються за допомогою музики, ніж вербальним шляхом.

Проблема використання музикотерапії в освітньому процесі складна, тому проведене дослідження не вичерпує всіх її аспектів. Ґрунтовних наукових пошуків потребують змістові характеристики й технологічні особливості підготовки фахівців музично-педагогічної діяльності до реалізації особистісної парадигми упродовж навчання дітей з ООП.

Використана література:

1. Антонова-Турченко О., Дробот Л. Музична психотерапія: хрестоматія. К.: ІЗИН, 1997. 260 с.
2. Гаміна Т. Музикотерапія як складова артсинтезтерапії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2009. № 11 (174). С. 82–90.
3. Кузьмінська Л. Зміст та цілі музикотерапії в соціально-педагогічній роботі з дітьми-інвалідами. *Український науковий журнал "Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації"*. 2011. № 4. С.12.
4. Малашевська І. А. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку "Музикотерапія". Тернопіль : Мандрівець, 2015. 44 с.
5. Садова І. Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць*. Випуск III. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. С. 197–205.
6. Федій О. Музикотерапія в професійній діяльності сучасного педагога. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2009. № 11(174). С. 282-292.
7. Щедролюсева К. Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури. Аврореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. URL: <https://www.google.com.ua/search>

References:

1. Antonova-Turchenko O. & Drobot L. (1997). *Muzychna psykhoterapiia: khrestomatia* [Musical Psychotherapy: textbook]. Kyiv: IZYN, 260 p. [in Ukrainian].
2. Hamina T. (2009). *Muzykoterapiia yak skladova artsyntezterapii* [Music therapy as an ingredient in arsinthetherapy]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 11 (174), pp.82–90. [in Ukrainian].
3. Kuzminska L. (2011). *Zmist ta tsili muzykoterapii v sotsialno-pedahohichnii roboti z ditmy-invalidamy* [The content and purpose of music therapy in social pedagogical work with children with disabilities]. *Ukrainskyi naukovyi zhurnal "Osvita rehionu. Politohiia, psykhohiia, komunikatsii"*, №4, pp. 12. [in Ukrainian].
4. Malashevskaya I. (2015). *Prohrama ozdorovcho-osvitnoi roboty z ditmy starshoho doshkilnoho viku "Veselkova muzykoterapiia"* [The program of recreational and educational work with children of the senior preschool age "Music Therapy"]. Ternopil: Mandrivets, 2015, 44 p. [in Ukrainian].
5. Sadova I. (2012). *Art-terapiia yak suchasnyi metod u systemi sotsialnoi roboty pedahoha z ditmy z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku* [Art therapy as a modern method in the system of social work of a teacher with children with disorders of psychophysical development]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk III. Kamianets-Podilskyi: PP Medobory-2006*, 2012, pp. 197-205. [in Ukrainian].
6. Fedii O. (2009). *Muzykoterapiia v profesiinii diialnosti suchasnoho pedahoha* [Music therapy in the professional activity of a modern teacher]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 11 (174). pp. 282-292. [in Ukrainian].
7. Shchedrolosieva K. *Formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv muzyky i khudozhnoi kultury* [Formation of professional skills of future teachers of music and artistic culture]. *Avroreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk*. Retrieved from: <http://www.google.som.ua/searsh>.

Садовая И. И., Кобенко С. М. Музикотерапія как здоровьесберегающая технология реабилитации детей с особыми образовательными потребностями.

Сделана попытка концептуализации современного практического опыта использования музыкотерапии для детей с особыми образовательными потребностями, систематизированы ее основные теоретические положения. Раскрыты художественные здоровьесберегающие технологии инклюзивного обучения и их лечебно-педагогические возможности; охарактеризовано музыкотерапию как средство психосоциального восстановления личности; проанализированы теоретические основы использования музыкотерапии в психолого-педагогическом сопровождении детей с ООП. Доказано, что применение МТ в инклюзивно-педагогическом процессе способствует повышению результативности

учебной деятельности детей, сохранению и улучшению их здоровья; развитию музыкальных способностей, воображения и фантазии; усилению творческой активности; гармонизации эмоциональной сферы; урегулированию проблем межличностного общения.

Ключевые слова: музыкотерапия; направления музыкотерапии; дети с особыми образовательными потребностями; тревожность; самооценка.

Sadova I. I., Kobenko S. M. The music therapy as a means of rehabilitation of children with special educational needs.

In the article it has been summarized and tried out to conceptualize the modern practical experience of using of the music therapy for children with special educational needs, its main theoretical positions have been systematized. The artistic technologies of inclusive education and their therapeutic and pedagogical possibilities have been revealed; it has been characterized the music therapy as a means of psychosocial restoration of the personality; forms and varieties of music therapy have been described; the classification of musical and therapeutic in fluencies has been carried out.

It has been proved that the use of MT in the inclusive and pedagogical process contributes to increasing the effectiveness of educational activities of children with special educational needs, preservation and improvement of their health; the development of their musical abilities, fantasy and imagination; the strengthening of their creative activity; the harmonization of the emotional sphere; the settlement of the problems of inter personal communication.

Key words: the music therapy; directions of the music therapy; children with special educational needs; anxiety; self-esteem.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.39>

Самойленко В. Г., Григор'єва В. Б.

ОСОБЛИВОСТІ ВВЕДЕННЯ ПОНЯТТЯ ІНТЕГРАЛУ РІМАНА ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЯМ МАТЕМАТИКИ

Зміст математичної підготовки майбутніх вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах суттєво відрізняється від змісту підготовки фахівців в класичних і технічних університетах. Це пов'язано з тим, що фундаментальна математична підготовка майбутнього вчителя математики повинна забезпечити дієві знання, а також професійні компетенції, які виходять за межі шкільного курсу математики. Серед дисциплін, які забезпечують фундаментальну математичну підготовку, провідне значення має математичний аналіз. У статті на прикладі розгляду конкретного питання даного курсу визначені математичні аспекти, які стосуються особливостей викладання матеріалу з урахуванням тих вимог, що висувуються нині до процесу підготовки фахівців в галузі освіти. Розглянуто введення поняття інтегралу Рімана для функцій, заданих на метричних просторах з мірою. Переваги такого підходу пояснюються тим, що кратні, поверхневі та криволінійні інтеграли вписуються в дану схему та одержуються, таким чином, в якості прикладів під час відповідного вибору простору та міри.

Ключові слова: математична підготовка майбутніх вчителів математики, функція, задана на метричному просторі з мірою, інтеграл Рімана.

Основні пріоритети, що зумовлюються реформами в українській освіті, стосуються оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців у вищій школі. У зв'язку з цим підготовка майбутніх вчителів математики, які володіють необхідними характеристиками конкурентоспроможного фахівця, стає нагальною потребою. Професійна підготовка майбутніх вчителів математики передбачає процеси викладання та навчання, формування та оволодіння системою відповідних знань, умінь та навичок, розвиток та саморозвиток особистості студента педагогічного закладу в процесі здобуття математичної освіти, результатом якого буде готовність до професійної діяльності. Важливе місце у професійній підготовці вчителів математики відводиться курсу математичного аналізу. Проблема підготовки майбутніх вчителів математики у процесі навчання математичного аналізу є досить багатоаспектною. Проте однією з проблем сьогодення є розкриття можливостей даної дисципліни в процесі здійснення професійно-педагогічної спрямованості навчання та вдосконалення професійної підготовки вчителів математики. Ми зупинимось на математичному аспекті введення поняття інтегралу Рімана для функцій, заданих на метричних просторах з мірою.

Усюди нижче (без додаткових застережень) будемо припускати, що (X, ρ) – обмежений метричний простір, \mathfrak{R} – вихідна алгебра на X , на якій задана міра, $\tilde{\mathfrak{R}}$ – алгебра вимірних за Жорданом множин; $\hat{A}(X)$ – $L(X)$ -алгебра вимірних множин за Борелем, а $L(X) (L(X) \supset \tilde{\mathfrak{R}})$ – σ -алгебра вимірних множин за Лебегом; μ – міра Лебега на $L(X)$, побудована за вихідною мірою і є її продовженням [1, с. 214].

Розбиттям P множини X назвемо довільну систему $\{P_i\}_{i=1}^n$ підмножини X , що задовольняє наступним умовам: а) $P_i \in \mathfrak{R}$, $i = 1, \dots, n$; б) $\bigcup_{i=1}^n P_i = X$, $\mu(P_i \cap P_j) = 0$, $i \neq j$; в) $\mu(P_i) > 0$; $i = 1, 2, \dots, n$.

Число $\lambda(P) = \max_{i=1, \dots, n} d(P_i)$ – параметр розбиття, де $d(P_i)$ діаметр множини P_i $\left(d(P_i) = \sup_{x, x' \in P_i} \rho(x, x') \right)$. При цьому будемо припускати, що вихідна алгебра \mathfrak{R} і міра такі, що виконується умова: $\forall \delta > 0$ існує розбиття P таке, що $\lambda(P) < \delta$. Відмітимо, що ця умова виконується всюди нижче в усіх конкретних ситуаціях.

Нехай на X визначена функція $f: X \rightarrow R^1$. Інтегральною сумою $\sigma(f, (P, \xi))$, для функції f та розбиття з обраними точками (P, ξ) ($\xi = \{\xi_i\}_{i=1}^n$, $\xi_i \in P_i$), будемо називати суму $\sigma(f, (P, \xi)) = \sum_{i=1}^n f(\xi_i) \mu(P_i)$. Число I називається інтегралом Рімана від функції f на множині X з мірою μ , а сама функція інтегрованою за Ріманом на множині X з мірою μ , якщо: $\forall \varepsilon > 0 \exists \delta(\varepsilon) \forall (P, \xi) \lambda(P) < \delta \quad |I - \sigma(f, (P, \xi))| < \varepsilon$, незалежно від обраних точок ξ .

Введемо позначення $I = (R) \int f(x) d\mu(\delta) = \lim_{\lambda(P) \rightarrow 0} \sigma(f, (P, \xi))$

Зауваження 1. Із означення лєгко випливає наступне твердження. Якщо на (X, ρ) задані алгебри \mathfrak{R}_1 та \mathfrak{R}_2 такі, що $\mathfrak{R}_1 \subset \mathfrak{R}_2$ і міри μ_1 , μ_2 визначені, відповідно, на алгебрах \mathfrak{R}_1 , \mathfrak{R}_2 та $\mu_1(A) = \mu_2(A)$, $\forall A \in \mathfrak{R}_1 \subset \mathfrak{R}_2$ (тобто μ_2 – розширення μ_1), тоді з інтегрованості за Ріманом f відносно міри μ_2 випливає інтегрованість за мірою μ_1 і $(R) \int_X f(x) d\mu_1(\delta) = (R) \int_X f(x) d\mu_2(\delta)$.

Теорема (необхідна умова інтегрованості). Нехай $f: X \rightarrow R^1$ інтегрована на X за мірою μ , тоді $f(x)$ обмежена на множині X .

Доведення. Візьмемо довільне розбиття P множини X . Припустимо, що f необмежена на X , тоді існує i_0 , для якого f буде необмежена на P_{i_0} . В цьому випадку за рахунок вибору ξ_{i_0} величину $|f(\xi_{i_0}) \cdot \mu(P_{i_0})|$ можна зробити скільки завгодно великою. Тоді для довільного I величина $|I - \sigma(f, (P, \xi))|$ може бути зроблена скільки завгодно великою за рахунок вибору ξ_{i_0} . Оскільки розбиття P довільне, це суперечить означенню інтегрованості. Таким чином, наше припущення невірне і функція f обмежена на X .

Властивості та необхідна і достатня умова існування інтегралу Рімана співпадають з класичними властивостями інтегралу Рімана [2, с. 115], доведення яких можна перегорити в даній ситуації.

Нехай (X, ρ) – компактний простір, алгебра \mathfrak{R} і міри, задані на X , такі, що $B(X) \subset L(X)$. Крім того, будемо припускати, що міра Лебега μ , яка побудована на вихідній мірі, задовольняє умові:

- $\forall x \in X, \quad \{x\} \in B(X) \subset L(X), \quad \mu(\{x\}) = 0$;
- $\forall a \in X, \quad \forall \alpha, R \quad \mu(S(a, \alpha R)) \leq K(\alpha) \mu(S(a, R))$, де $S(a, R) = \{x \mid x \in X, \rho(a, x) < R\}$;
- Якщо $A \in L(X)$ і $\mu(A) = 0$, то $\forall \varepsilon > 0$ існує не більш ніж зчисленна система відкритих куль, яка є покриттям A , сума мір яких менше ε .

Значимо, що дані умови виконуються для міри Лебега в R^n , (при цьому $k(\alpha)$ залежить тільки від розмірності n і коефіцієнту гомотетії α), а також і в інших ситуаціях, які будуть розглянуті нижче.

Теорема (Лебега). Нехай X – компактний простір; $f: X \rightarrow R^1$ обмежена на X і μ задовольняє вказаним умовам. Для того, щоб $f(x)$ була інтегрована на X необхідно і достатньо, щоб вона була неперервна на X за винятком множини точок міри Лебега 0.

Доведення. Необхідність. Нехай E – множина точок розриву функції f . Припустимо, що $\mu(E) \neq 0$. Якщо x – точка розриву $f(x)$, то $\omega(f, x) = \lim_{\delta \rightarrow 0} \omega(f, S(x, \delta)) \neq 0$ (тобто $\omega(f, x) = 0$ у випадку неперервності f в точці x). Тоді $E = \bigcup_{n=1}^{\infty} E_n$, де $E_n = \left\{ x \in X \mid \omega(f, x) \geq \frac{1}{n} \right\}$ (E_n – замкнений, отже, $E_n \in \mathfrak{B}$ і $E \in \mathfrak{B}$), тоді за властивістю міри Лебега існує E_{n_0} таке, що $\mu(E_{n_0}) \neq 0$. Нехай P – довільне розбиття X .

Розглянемо систему множин

$$A = \left\{ P_i \in P / P_i \cap E_{n_0} \neq \emptyset, \omega_i = \omega(f, P_i) \geq \frac{1}{2n_0} \right\}, B = P \setminus A.$$

Система A утворюється наступним чином. Кожна точка $x \in E_{n_0}$ або внутрішня для будь-якого P_i , і тоді $P_i \in A$, або гранична для будь-яких P_i $i = i_1, \dots, i_m$. В останньому випадку хоча б на одній із множин $P_i \cup \{x\}$ ($i = i_1, \dots, i_m$) коливання функції повинно бути не менше ніж $\frac{1}{2n_0}$ (у протилежному випадку в силу нерівності трикутника [3] коливання в точці x буде менше $\frac{1}{n_0}$).

Нехай $P_{i_j} \cup \{x\}$ має таку властивість, тоді перепозначимо $P_{i_j} = P_{i_j} \cup \{x\}$ (якщо $x \notin P_{i_j}$) і $P_{i_j} \in A$. Таким чином, $\bigcup_{P_i \in A} P_i \supset E_{n_0}$ і $\omega(f, P_i) \geq \frac{1}{2n_0}$ ($P_i \in A$). З точки зору розбиття нові множини відрізняються від

початкових на одноточкову множину міри 0; при цьому параметр розбиття не зміниться, оскільки точка, додана до P_{i_j} , гранична. Враховуючи раніше сказане, отримаємо, що який би не був параметр $\lambda(P)$ роз-

биття P $\sum_{i=1}^n \omega(f, P_i) \mu(P_i) \geq \sum_{P_i \in A} \omega(f, P_i) \mu(P_i) \geq \frac{1}{2n_0} \sum_{P_i \in A} \mu(P_i) \geq \frac{1}{2n_0} \mu(E_{n_0})$, тобто для $\forall \varepsilon < \frac{1}{2n_0} \mu(E_{n_0})$ необхідна і достатня умова інтегрованості функції не виконується, що суперечить інтегрованості $f(x)$. Наше припущення невірне і $\mu(E) = 0$.

Достатність. Нехай $\varepsilon < 0$ довільне; $E_\varepsilon = \{x \in X / \omega(f, x) \geq \varepsilon\}$, тоді $\mu(E_\varepsilon) = 0$ і E_ε – замкнена (що доводиться безпосередньо із означень E_ε , $\omega(f, x)$ і граничної точки). Оскільки X – компактний простір, то E_ε – компактна підмножина X .

Через компактність E_ε і властивості 3 міри існує скінченна система відкритих куль $S_i = S_i(a_i, r_i)$ ($i = 1, \dots, k$), таких, що $E_\varepsilon \subset \bigcup_{i=1}^k S_i$ і $\sum_{i=1}^k \mu(S_i) < \varepsilon$. Позначимо

$$C_1 = \bigcup_{i=1}^k S_i, C_2 = \bigcup_{i=1}^k S(a_i, 2r_i) \text{ і } C_3 = \bigcup_{i=1}^k S(a_i, 3r_i).$$

Зрозуміло, що $E_\varepsilon \subset C_2$. Крім того, відстань d між границями C_2 і C_3 строго додатна. Дійсно, границя C_2 складається із поверхонь куль $V_i(a_i, 2r_i) = \{x \in X / \rho(x, a_i) = 2r_i\}$, а границя C_3 – із поверхонь куль $V'_i(a_i, 3r_i) = \{x \in X / \rho(x, a_i) = 3r_i\}$, $i = 1, \dots, k$.

Якщо x належить границі C_2 , а y – границі C_3 , то можливі два варіанти:

1. $x \in V_i$, а $y \in V'_i$, тоді $3r_i = \rho(y, a_i) \leq \rho(x, y) + \rho(x, a_i) = \rho(x, y) + 2r_i$, тобто $\rho(x, y) \geq r_i$, $i = 1, \dots, k$;
2. $x \in V_i$, а $y \in \bar{V}'_i$, або $o \notin S(a_i, 3r_i) = \{y / \rho(a_i, y) < 3r_i\}$, оскільки y – точка з границі C_3 (C_3 – відкрита множина).

Отже, $3r_i < \rho(a_i, y) \leq \rho(a_i, x) + \rho(x, y) = \rho(x, y) + 2r_i$, тобто знову $\rho(x, y) \geq r_i$, $i = 1, \dots, k$. Таким чином, $\forall x, y$, що знаходяться на границях C_2 і C_3 відповідно, $\rho(x, y) \geq d = \min_{i=1, \dots, k} r_i > 0$.

Враховуючи властивість 2 міри, ми отримаємо:

$$\mu(C_3) \leq \sum_{i=1}^k \mu(S(a_i, 3r_i)) \leq k(3) \sum_{i=1}^k \mu(S_i) < k(3)\varepsilon$$

Довільна підмножина C_3 , діаметр якої менше d , або міститься в C_3 , або знаходиться в компактній множині $X \setminus C_2 = K$ (K – компактна, оскільки є замкненою підмножиною компактного простору X).

Нехай P – довільне розбиття X з параметром $\lambda(P) < d$, тоді

$$\sum_{i=1}^n \omega_i \mu(P_i) \leq \sum_1 \omega_i \mu(P_i) + \sum_2 \omega_i \mu(P_i) \quad (\omega_i = \omega(f, P_i)),$$

де перша сума береться по i , для яких $P_i \subset C_3$, а друга по i , для яких $P_i \subset K$.

Оскільки $|f(x)| \leq M$ на X , то замінюючи ω_i в першій сумі на $2M$, отримаємо

$$\sum_1 \omega_i \mu(P_i) \leq 2M \mu(C_3) \leq 2Mk(3)\varepsilon.$$

Оцінимо другу суму. Із включення $E_\varepsilon \subset C_2 = X \setminus K$ випливає, що $\forall x \in K \quad \omega(f, x) < \varepsilon$, тобто $\exists \delta(\varepsilon)$

таке, що $\forall x_1, x_2$ таких, що $\rho(x, x_1) < \delta \quad \rho(x, x_2) < \delta$ виконується нерівність: $|f(x_1) - f(x_2)| < \varepsilon$.

Із цієї обставини і компактності K , повторюючи доведення теореми Кантора [1, с. 87], отримаємо, що

$\forall \varepsilon > 0 \quad \exists \delta(\varepsilon)$ таке, що $\forall x_1, x_2 \in K$, для яких $\rho(x_1, x_2) < \delta$ виконується нерівність $|f(x_1) - f(x_2)| < \varepsilon$.

Обираючи $\lambda(P)$ менше відповідного $\delta(\varepsilon)$, отримаємо $|f(x_1) - f(x_2)| < \varepsilon \quad \forall x_1, x_2 \in P_i$ (отже, $\omega_i \leq \varepsilon$)

для $P_i \subset K$. Таким чином, $\sum_2 \omega_i \mu(P_i) \leq \varepsilon \mu(X)$, якщо $\lambda(P) < \delta$. Враховуючи вище зазначене, оста-

точно будемо мати, що $\forall \varepsilon > 0 \quad \exists \delta(\varepsilon)$ таке, що

$$\forall P \quad \lambda(P) < \min(\delta(\varepsilon), d) \quad \sum_{i=1}^n \omega_i \mu(P_i) \leq (2Mk(3) + \mu(X))\varepsilon,$$

а отже, що для $f(x)$ виконується необхідна і достатня умови інтегрованості функції.

Розглянемо приклади застосування інтегралу Рімана.

Інтеграл на декартовому добутку просторів. Нехай задані простори (X_1, ρ_1) , (X_2, ρ_2) з визначеними алгебрами \mathfrak{R}_1 , \mathfrak{R}_2 і мірами μ_1 і μ_2 відповідно. Розглянемо простір $X = X_1 \times X_2 = \{(x, y) \mid x \in X_1, y \in X_2\}$ з метрикою $\rho((x_1, y_1), (x_2, y_2)) = \sqrt{\rho_1^2(x_1, x_2) + \rho_2^2(y_1, y_2)}$; алгеброю \mathfrak{R} , натягнутою на $\mathfrak{R}_1 \times \mathfrak{R}_2 = \{A_1 \times A_2 \mid A_1 \in \mathfrak{R}_1, A_2 \in \mathfrak{R}_2\}$ і мірою $\mu = \mu_1 \times \mu_2$, яка є розширенням міри, що задана на $\mathfrak{R}_1 \times \mathfrak{R}_2$ рівністю $\mu(A_1 \times A_2) = \mu_1(A_1) \cdot \mu_2(A_2)$.

Розглянемо функцію $f(x, y): X_1 \times X_2 \rightarrow R^1$. Якщо вона інтегрована на X за мірою μ , то можна ввести

позначення $\int_{\tilde{O}} f(x, y) d\mu(x, y) = \int_{X_1 \times X_2} f(x, y) d\mu_1(x) \times d\mu_2(y)$. Для довільної підмножини $A \subset \tilde{O}$ позначимо

$$A_x = \{y \in X_2 \mid (x, y) \in A\}, \quad \forall x \in X_1.$$

Розглянемо в R^2 область D , обмежену кривими $x = a$, $x = b$ і $y = \varphi_1(x)$, $y = \varphi_2(x)$, $x \in [a, b]$. Ми будемо припускати, що $\varphi_1(x) \leq \varphi_2(x)$, $x \in [a, b]$ і $\varphi_1(x)$, $\varphi_2(x)$ неперервні на $[a, b]$. Тоді

$D = \{(x, y) \mid x \in [a, b], \varphi_1(x) \leq y \leq \varphi_2(x)\} \subset R^2$ замкнена, обмежена і квадрована (відносно стандартної міри Лебега) множина (враховуючи умову квадрованості криволінійної трапеції). Крім того,

$$\forall x \in [a, b] \quad D_x = \{y \mid \varphi_1(x) \leq y \leq \varphi_2(x)\} = [\varphi_1(x), \varphi_2(x)].$$

Використовуючи вище сказане, сформулюємо теорему Фубіні [2] для даної ситуації.

Теорема. Нехай $f(x, y)$ інтегрована на області D і $\forall x \in [a, b]$ існує $I(x) = \int_{\varphi_1(x)}^{\varphi_2(x)} f(x, y) dy$, тоді $I(x)$ інтегрована на $[a, b]$ і $\iint_D f(x, y) dx dy = \int_a^b dx \int_{\varphi_1(x)}^{\varphi_2(x)} f(x, y) dy$

Справедливість теореми випливає з теореми Фубіні, (де $X = [a, b] \times [c, d]$, $c = \min_{x \in [a, b]} \varphi_1(x)$, $d = \max_{x \in [a, b]} \varphi_2(x)$),

оскільки границя області D задана неперервними кривими. Площа неперервної кривої (в R^2) дорівнює 0 (з квадрованості криволінійної трапеції), отже, міра Лебега границі області D дорівнює 0. Крім того, міра Лебега в $X \subset R^2$ задовольняє вимогам теореми Лебега.

Зауваження. Все викладене вище справедливе, якщо \mathcal{P}_1 і \mathcal{P}_2 – кусково-неперервні. Для того, щоб в цьому переконатися, достатньо область розбити на скінчену кількість областей вказаного виду і скористатися властивістю інтегралу: інтеграл по об'єднанню областей, що не перетинаються, дорівнює сумі інтегралів по складовим областям.

Нехай (\bar{O}, ρ) – компактний простір, \mathfrak{R} – алгебра і μ – міра. Нехай $f(x): X \rightarrow R^1, f(x) \geq 0 \quad x \in X$ і обмежена $f(x) \leq M$. Розглянемо множину

$$\Phi = \{(x, y) \mid x \in X, 0 \leq y \leq f(x)\} \subset X \times [0, M].$$

В просторі $X \times [0, M]$ розглянемо міру $\nu = \mu \times m$ (де m – міра Лебега на $[0, M]$).

Теорема. Нехай $f(x): X \rightarrow R^1$ – неперервна, тоді Φ – кубована множина в $X \times [0, M]$ і $\nu(\Phi) = \int_X f(x) d\mu(x)$.

Доведення. Нехай P – довільне розбиття множини X . Для кожного $i = 1, \dots, n$ $m_i = \inf_{P_i} f(x)$, $M_i = \sup_{P_i} f(x)$, тоді $G(P) = \bigcup_{i=1}^n P_i \times [0, m_i] \subset \Phi \subset F(P) = \bigcup_{i=1}^n P_i \times [0, M_i] \subset X \times [0, M]$. Множини $G(P)$, $F(P)$ – кубовані і

$$\nu(G(P)) = \sum_{i=1}^n m_i \mu(P_i) = \bar{S}(f, P) \quad \nu(F(P)) = \sum_{i=1}^n M_i \mu(P_i) = \underline{S}(f, P).$$

Оскільки $f(x)$ – неперервна, то вона інтегрована на X , тобто $\forall \varepsilon > 0 \exists \delta(\varepsilon), \forall P \lambda(P) < \delta$ виконується нерівність $\nu(F(P)) - \nu(G(P)) = \underline{S}(f, P) - \bar{S}(f, P) < \varepsilon$. Таким чином, $\forall \varepsilon > 0$ існують кубовані множини $G(P), F(P) \subset X \times [0, M], G(P) \subset \Phi \subset F(P)$ і $\nu(F(P)) - \nu(G(P)) < \varepsilon$ тобто Φ – кубована.

Покажемо, що $I = \int_X f(x) d\mu(x)$ дорівнює $\nu(\Phi)$. Враховуючи вище викладені факти і означення квадратної множини, отримаємо, що $\forall P$ множини

$$X \bar{S}(f, P) \leq I \leq \underline{S}(f, P), \quad \nu(G(P)) = \bar{S}(f, P) \leq \nu(\Phi) \leq \underline{S}(f, P) = \nu(F(P)),$$

тобто $|I - \nu(\Phi)| < \underline{S}(f, P) - \bar{S}(f, P)$. Отже, $\forall \varepsilon > 0$ обираючи P таке, що $\lambda(P) < \delta$ (існування якого наведено вище), отримаємо $|I - \nu(\Phi)| < \varepsilon$ (враховуючи інтегрованість f). Оскільки $\varepsilon > 0$ – довільне, то $I - \nu(\Phi) = 0$, або $\nu(\Phi) = \int_X f(x) d\mu(x)$

Приклад 1. Нехай $X=[a, b], \tilde{\mathfrak{R}}$ – алгебра множин, вимірних за Жорданом,

$$\mu(A) = \mu\left(\bigcup_{i=1}^n [\alpha_i; \beta_i)\right) = \sum_{i=1}^n (\beta_i - \alpha_i) \quad (\forall A \in \tilde{\mathfrak{R}}).$$

Розглянемо розбиття $P = \{P_i\}_{i=1}^n, P_i = [\tilde{\alpha}_i, x_{i+1}]$, $a = x_0 < x_1 < \dots < x_n = b$ (розбиття вказаного виду задовольняє усі умови означення). Тоді $\mu(P_i) = \tilde{\alpha}_{i+1} - \tilde{\alpha}_i = \Delta \tilde{\alpha}_i$, і $\xi_i \in [\tilde{\alpha}_i, \tilde{\alpha}_{i+1}], i = 0, \dots, n-1$; $\lambda(P)$ – довжина найбільшого відрізка. Інтегральна сума в цьому випадку буде мати вигляд: $\sigma(f, (P, \xi)) = \sum_{i=0}^{n-1} f(\xi_i) \Delta \tilde{\alpha}_i$. В даному випадку для інтеграла використовуємо позначення $I = \int_a^b f(x) dx$.

Відмітимо, що коли f інтегрована по даній мірі, оскільки границя існує для будь-яких P , то $I = \lim_{\lambda(P) \rightarrow 0} \sigma(f, (P, \xi))$, де в інтегральній сумі можна брати розбиття тільки вказаного виду (оскільки границя існує для будь-яких P).

2. Якщо в попередньому прикладі міру задати за допомогою зростаючої, обмеженої та неперервної зліва функції $g(x)$, шляхом рівності $\mu([\alpha, \beta)) = g(\beta) - g(\alpha)$, тоді інтегральна сума, вказана у прикладі 1, буде мати вигляд: $\sigma(f(P, \xi)) = \sum_{i=0}^{n-1} f(\xi_i) (g(x_{i+1}) - g(x_i))$.

Інтеграл I в цьому випадку називають *інтегралом Рімана-Стільтєса* і позначають

$$(\mathcal{R}) \int_{[a,b]} f(x) d\mu(x) = \int_a^b f(x) d\mathcal{G}(x) .$$

3. Нехай $E \subset R^2$, E – обмежена квадратна множина, а $\mathfrak{R}(E)$ – алгебра квадратних підмножин E , $\mu(A) = S(A)$ – площа A , для довільної $A \in \mathfrak{R}$. Для довільного розбиття P множини E , P_i ($i = 1, \dots, n$) – квадратні множини, інтегральна сума для функції $f(\xi, \eta): E \rightarrow R^1$ має вигляд: $\sigma(f, (P, (\xi, \eta))) = \sum_{i=1}^n f(\xi_i, \eta_i) S(P_i)$, $(\xi_i, \eta_i) \in P_i$ – обрані точки). В цьому випадку I позначають $I = \iint_E f(x, y) dx dy$ і називають *подвійним інтегралом* від функції $f(x, y)$ по множині $E \subset R^2$.

4. Нехай $\Phi \subset R^3$, Φ – обмежена кубована множина, $\mathfrak{R}(\Phi)$ – алгебра кубованих підмножин Φ , $\mu(A) = V(A)$ – об'єм A , для довільної $A \in \mathfrak{R}$.

Для довільного розбиття P множини Φ P_i ($i = 1, \dots, n$) – кубовані множини, інтегральна сума для функції $f(x, y, z): \Phi \rightarrow R^1$ має вигляд: $\sigma(f, (P, (\xi, \eta, \zeta))) = \sum_{i=1}^n f(\xi_i, \eta_i, \zeta_i) V(P_i)$ ((ξ_i, η_i, ζ_i) – обрані точки в P_i).

В цьому випадку I позначають $I = \iiint_{\Phi} f(x, y, z) dx dy dz$ і називають *потрійним інтегралом* від функції $f(x, y, z)$ на множині $\Phi \subset R^3$.

5. Нехай $E \subset R^n$, E – обмежена і вимірна за Жорданом (кубована), $\mathfrak{R}(E)$ – алгебра кубованих підмножин в E , а $\mu(A)$ – об'єм A , де A – кубована підмножина E . Тоді, повторюючи міркування прикладів 3 і 4, для функції $f(x_1, \dots, x_n): E \rightarrow R^1$ отримаємо $I = \iiint_E \dots \int f(x_1, \dots, x_n) dx_1 \dots dx_n$, який називають *n -кратним інтегралом* від функції $f(x_1, \dots, x_n)$ на множині $E \subset R^n$.

Поверхневий інтеграл. Розглянемо в R^n F -кубовану область, стандартна міра Лебега – об'єм в n -вимірному просторі, тоді одержуємо кратний інтеграл в R^n .

Нехай в R^3 задана поверхня Φ , проєкція якої на площину XOY – квадратна замкнена область $D \subset R^2$. При цьому будемо припускати, що поверхня Φ в кожній точці має дотичну площину (а значить і нормаль), тобто диференційована в кожній точці області D функція, що задає дану поверхню. Це означає, що в кожній точці області D існує окіл, в якому поверхня відрізняється від дотичної площини (в даній точці) на нескінченно малу більш високого порядку, ніж діаметр околу.

Крім того, будемо припускати, що нормаль до поверхні Φ неперервним чином змінюється, якщо основа її неперервно переміщується по поверхні і пряма, паралельна осі OZ , що проходить через довільну точку області D , перетинає поверхню Φ в одній точці, тобто проєктування Φ на D – взаємно-однозначне відображення.

Тоді $\psi: D \rightarrow \Phi$ – гомеоморфізм, який здійснює проєктуванням Φ на площину XOY . На алгебрі $\tilde{\mathfrak{R}}$ квадратних підмножин Φ визначена міра $S(A)$ ($A \in \tilde{\mathfrak{R}}$) – площа і $S(A) = \iint_{\psi^{-1}(A)} \frac{1}{|\cos \nu|} dx dy$. Причому усі умови на алгебру і міру виконуються.

Припустимо, що на поверхні Φ задана неперервна функція $F(x, y, z)$, тоді, згідно з вище зазначеним, існує інтеграл Рімана $\iint_{\Phi} F(x, y, z) dS$, який будемо називати *поверхневим інтегралом* від функції F по поверхні Φ .

Криволінійний інтеграл. Нехай задана дуга $AB \subset R^2$ і $\psi: AB \rightarrow [a, b]$ – гомеоморфізм, який здійснює проєктуванням дуги AB на вісь OX . На алгебрі $\tilde{\mathfrak{R}}$ спрямних дуг (підмножин) дуги AB визначена природна

міра – довжина дуги $l(A) = \int_{\psi^{-1}(A)} \frac{1}{|\cos(n, y)|} dx$, $\forall A \in \tilde{\mathfrak{R}}$. При цьому алгебра $\tilde{\mathfrak{R}}$ і міра задовольняють всім умовам означення інтегралу Рімана. Припустимо, що вздовж дуги AB задана неперервна функція $f(x, y)$, тоді існує інтеграл Рімана $\int_{AB} f(x, y) dl$, який будемо називати *криволінійним інтегралом I роду* від функції f вздовж дуги AB .

Зауваження. На відміну від інтегралу Рімана, на відрізку $\int_{AB} f(x, y) dl = \int_{BA} f(x, y) dl$, тому в інтегралі справа нижня границя менша за верхню, незалежно від обходу від A до B чи навпаки.

Нехай задана дуга AB , що взаємно-однозначно проєктується на $[a, b]$ осі OX . Розглянемо функцію $f(x, y)$ визначену вздовж дуги AB . Розіб'ємо дугу AB дугами $A_i A_{i+1}$ $i = 1, \dots, k-1$ і оберемо $(\xi_i, \eta_i) \in A_i A_{i+1}$, тоді сума $\sigma(f, (P, (\xi, \eta))) = \sum_{i=0}^{k-1} f(\xi_i, \eta_i) \Delta x_i$, R^3 являє собою інтегральну суму для інтегралу Рімана від функції $f(x, y)$, що визначена на множині $X = AB$. При цьому алгебра $\mathfrak{R}(\%)$ – множини, проєкції яких співпадають з множинами із стандартної вихідної алгебри \mathfrak{R} на півінтервалі $[a, b]$, а міра дуги $A_i A_{i+1}$ дорівнює $\Delta x_i = x_{i+1} - x_i$.

Якщо існує відповідний інтеграл Рімана, то ми його будемо називати *криволінійним інтегралом II роду* від функції $f(x, y)$ вздовж дуги AB при переході від A до B . І позначимо $\int_{AB} f(x, y) dx$. Аналогічно, якщо в інтегральній сумі замість Δx_i взяти $\Delta y_i = y_{i+1} - y_i$ отримаємо криволінійним інтегралом II роду від функції $f(x, y)$ вздовж дуги AB при переході від A до B . І позначимо $\int_{AB} f(x, y) dC$.

Переваги такого підходу введення інтегралу Рімана пояснюються тим, що кратні, поверхневі та криволінійні інтеграли вписуються в дану схему та одержуються, таким чином, в якості прикладів за відповідного вибору простору та міри. Саме тому такий підхід під час підготовки майбутніх вчителів математики сприяє професійній орієнтації навчання математичного аналізу.

Використана література:

1. Березанский Ю.М. Функциональный анализ. Киев : Вища Школа, 1990. 600 с.
2. Давидов М.О. Курс математического анализа. В 3-х ч. Київ : Вища школа, 1991. 648 с.
3. Зорич В.А. Математический анализ. Москва : МЦНМО, 2002. 476 с.

References:

1. Berezanskiy, U.M. (1990). Funkcionalniy analiz [Functional Analysis]. Kiev, 600 [in Ukrainian].
2. Davidov, M.O. (1991). Kurs matematichnogo analizu [Course of mathematical analysis]. Kiev, 648 [in Ukrainian].
3. Zorich, V.A. (2002). Matematicheskiy analiz [Mathematical analysis]. Moscow, 476 [in Russian].

Самойленко В. Г., Григорьева В. Б. Особенности введения понятия интеграла Римана при преподавании математического анализа будущим учителям математики.

Содержание математической подготовки будущих учителей математики в высших педагогических учебных заведениях существенно отличается от содержания подготовки специалистов в классических и технических университетах. Это связано с тем, что фундаментальная математическая подготовка будущего учителя математики должна обеспечить действенные знания, а также профессиональные компетенции, которые выходят за пределы школьного курса математики. Среди дисциплин, которые обеспечивают фундаментальную математическую подготовку, ведущее значение имеет математический анализ. В статье на примере рассмотрения конкретного вопроса данного курса определены математические аспекты, касающиеся особенностей преподавания материала с учетом требований, предъявляемых сегодня к процессу подготовки специалистов в области образования. Рассмотрено введение понятия интеграла Римана для функций, заданных на метрических пространствах с мерой. Преимущества такого подхода объясняется тем, что кратные, поверхностные и криволинейные интегралы вписываются в данную схему и получаются, таким образом, в качестве примеров при соответствующем выборе пространства и меры.

Ключевые слова: математическая подготовка будущих учителей математики, функция, заданная на метрическом пространстве с мерой, интеграл Римана.

Samoylenko V. G., Hryhorieva V. B. Features of the introduction of Riemann integral concept at a mathematical analysis for future teachers of mathematics.

The article deals with the methodical features of the introduction of the concept of the Riemann integral in the course of teaching the course of mathematical analysis in the pedagogical specialty. The future teacher of mathematics must obtain a basic mathematical training, which will provide him with effective knowledge, professional competences, beyond the boundaries of the course of mathematics that is taught in school. Mathematical analysis plays a leading role in the training of future mathematics teachers. In the article, on the example of consideration of a particular issue of this course, mathematical aspects related to the peculiarities of the teaching of the material are determined, taking into account those requirements that are being made today to the process of training specialists in the field of education. We consider the introduction of the concept of the Riemann integral for functions given on metric spaces with measure. The advantages of this approach are explained by the fact that multiple, surface, and curvilinear integrals fit into this scheme and are thus obtained as examples, with the appropriate choice of space and measure.

Key words: mathematical preparation of future teachers of mathematics, mathematical analysis, function given on metric space with measure, Riemann integral.

УДК 378.141.+ 81.28+811.114

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.40>

Самоненко Н. В.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ

Рассматривается проблема обучения англоязычной деловой письменной речи будущих судоводителей. Выявляются и обосновываются дидактические принципы организации процесса обучения англоязычной деловой письменной речи специалистов морского флота, а именно: взаимосвязи обучения и воспитания, научности изучаемого материала, наглядности в презентации изучаемого материала, последовательности в обучении изучаемого материала, доступности для усвоения материала, прочности сохранения изученного языкового и речевого материала в памяти, правомерности перехода к изучению каждой следующей части языкового и речевого материала при условии их относительно полного усвоения, актуальности изучаемого содержания, интегрированного обучения. Данные принципы и смысловое содержание профессиональной деятельности будущих судоводителей обеспечивают основу для разработки соответствующей лингводидактической модели процесса обучения.

Ключевые слова: профессиональное обучение, методика обучения, англоязычная деловая письменная речь, принципы организации процесса обучения, будущие судоводители.

(статтю подано мовою оригіналу)

Практическое владение иностранным языком для профессионального общения является одним из показателей конкурентоспособности на современном рынке труда, поэтому обучение языку становится приоритетным направлением системы высшего профессионального образования. Особое значение имеет иноязычная подготовка специалистов морского транспорта. Английский язык выступает языком международного морского общения, и, следовательно, является важнейшей составляющей профессиональной деятельности моряков. Практика преподавания иностранного языка на морских специальностях наглядно свидетельствует о том, что фактический уровень владения языком выпускниками зачастую не соответствует выдвигаемым программным требованиям и требованиям, которые определены Международной Конвенцией “О подготовке и дипломировании моряков и несении вахты”.

В Конвенции указано, что судоводитель должен знать, как надо “вести коммуникацию <...> для обеспечения безопасности человеческой жизни и сохранности имущества, <...> снижения риска ошибок при передаче информации” [3, с. 506], управления операциями судна, судовыми установками и механизмами, навигационными системами и приборами, управления движением водного транспорта. К его компетенции относятся вопросы ведения деловой переписки с портовыми властями, судовладельцами, представителями морских компаний, агентами, юридическими лицами.

Поэтому возникла необходимость качественной профессиональной подготовки будущих специалистов морского флота в соответствии с международными стандартами в сфере письменного общения, а соответственно, и разработки соответствующей методики обучения. Однако любая методика, прежде всего, основывается на определенных дидактических принципах.

Поэтому **целью нашей работы** было выявить дидактические принципы организации процесса обучения англоязычной деловой письменной речи будущих судоводителей.

Организация учебного процесса всегда происходит по определенным принципам. Под принципами обучения понимаются исходные положения, которые определяют различные аспекты обучения – содержание, методы, средства, формы. Дидактические принципы отражают общие требования к формированию

содержания образования и организации учебно-воспитательного процесса – как в целом, так и в отдельных его звеньях. Структура дидактических принципов обусловлена структурой законов и закономерностей обучения [4, с. 42].

Применительно, что в организации любого процесса обучения, в том числе и иностранному языку, такими принципами являются следующие: взаимосвязи воспитания и обучения, научности изучаемого материала, наглядности в его презентации, последовательности в его обучении, доступности для его усвоения и прочности для его сохранения в памяти. В соответствии со спецификой нашего исследования это также будут принципы правомерности перехода к изучению следующего языкового и речевого материала при условии относительно полного усвоения предыдущего [2]; принцип актуальности изучаемого содержания, а также принцип интегрированного обучения. Рассмотрим детально реализацию каждого из названных принципов в предполагаемом нами процессе обучения.

Принцип взаимосвязи обучения и воспитания в нашей работе закладывает основу проявления культуры и вежливости в изложении письма, а также толерантности в решении возникающих проблем. Кроме того, письменное общение судоводителя с портовыми властями не должно допускать возникновения конфликтных ситуаций. Любые производственные споры должны решаться в установленном законодательном порядке.

Принцип научности изучаемого материала проявляется в лингвистически-нормативном изложении материала и в англоязычной стандартизации организации деловой переписки. В профессиональном аспекте делового письма необходимо использовать общепринятую научную терминологию, обозначающую: 1) названия главных и дополнительных частей судна (a tank – *танк*; a hold – *трюм*; a superstructure – *надстройка*; a cargo hatch – *грузовой люк*; a deck crane – *палубный кран*); 2) виды груза (general cargo – *генеральный груз*; gas cargo – *груз газа*; goods in packages – *товары в упаковках*; containerized cargo – *груз в контейнерах*; timber cargo – *лес*; machinery – *машинное оборудование*); 3) операции, связанные с погрузкой, разгрузкой и размещением груза (to deliver – *доставлять*; to discharge – *разгружать*; to load – *загружать*; to secure – *крепить*; to stow – *размещать*; to ship – *перевозить*; to tally – *подсчитывать*).

Принцип наглядности в презентации изучаемого материала состоит в использовании зрительно-графических опор при изучении языковых явлений и образцов делового письма. Такие речевые образцы могут представлять собой аутентичные, англоязычные письма, ранее полученные от портовых властей в связи с разными проблемами обращения к ним. В профессиональном аспекте наглядность используется в ее предметной форме для демонстрации курсантам конкретных частей судна, в которых могут происходить различные поломки. Также целесообразно демонстрировать виды грузов, тару для их упаковки, технические средства для их погрузки и разгрузки, а также повреждения, которые могут возникать в процессе работы с грузом и в случаях форс-мажорных обстоятельств.

Принцип последовательности в обучении изучаемого материала проявляется в поэтапной организации учебной деятельности, состоящей вначале в приобретении профессиональных знаний на родном языке, затем в усвоении языковых явлений, выражающих эти знания на иностранном языке и в последующем развитии предречевых и реально речевых форм письменного общения. Последовательность в обучении также проявляется в таком структурировании изучаемого содержания, которое учитывает логическую взаимосвязь каждой следующей дозы материала со всеми предыдущими. Например, если тематической лексикой в связи с повреждением груза являлась такая: inefficient and improper slinging – *неумелая и неверная строповка груза*; the use of cargo hooks – *использование грузовых крюков*; crushing – *сминание груза*; excessive loads – *чрезмерные перегрузки*, то ее усвоение должно проходить от развития способностей воспроизводить эти слова на иностранном языке при их восприятии на родном (репродуктивные знания); употреблять их в словосочетаниях и предложениях бегло и безошибочно (репродуктивные навыки); использовать их в учебной переписке (предречевые умения); употреблять их в самостоятельных речевых контактах с воображаемыми портовыми властями (речевые умения) и использовать их в реально-производственной переписке (интегрированные умения).

Принцип доступности для усвоения материала проявляется в дозированном объеме: а) языковых единиц, предназначенных для усвоения на одном занятии; б) предречевых действий, возможных для выполнения за определенное учебное время; в) речевых действий, возможных для выполнения каждым обучаемым в течение учебного занятия; г) интегрированных коммуникативных действий в виде профессиональной переписки в течении всего последующего курса обучения.

Принцип прочности сохранения изученного языкового и речевого материала в памяти проявляется в способности использовать в письменной речи любые из ранее изученных языковых явлений для написания такого письма по содержанию, которое требуется в настоящий производственный момент. Для этого изученный языковой материал должен находиться в долговременной памяти обучаемых и всегда быть готовым к операционным действиям с ним. Для поддержки прочности сформированных навыков употребления языкового материала в деловой переписке необходимо ее регулярное проведение. В случае отсутствия постоянной потребности в ней, целесообразно организовывать деловые игры и разрабатывать деловые проекты предполагаемой производственной деятельности.

Принцип правомерности перехода к изучению каждой следующей части языкового и речевого материала при условии их относительно полного усвоения. Учет этого принципа не допускает забывание изу-

ченного и тем самым позволяет стабильное расширение речевых возможностей обучаемых. Оно проявляется в использовании в речи языковой и речевой информации из предыдущих частей усвоенного, например, Судоводитель обращается к Портовым Властям с просьбой предоставить свободный причал для разгрузки груза. При этом он использует лексику, обозначающую оборудование для разгрузки, которое изучалось ранее. В англоязычном изложении это выглядит так: *“This is to inform you that the M/V “Elbrus” under my command has arrived at this port today at 16:00 hours local time and is in all respects ready to discharge 3000 tons of Cotton. In connection with it I require the vacant berth for discharging. Discharging must be done under the supervision of the Boss Stevedore and his gang. The winches, slings and nets must be also ready for discharging. The lay time for discharging the cargo under Charter Party will expire in 5 days.”* Как видно из примера, в речи судоводителя используются не только новые лексические единицы, которые изучались в теме N 1 “Loading” (*winches, slings, nets, under the supervision, to be under command*), а также лексические единицы, которые изучались в теме N 2 “Discharging” (*to discharge, a stevedore, in connection with*) и в теме N 3 “Damage to cargo” (*lay time, Charter Party, to expire*). Такой эффект нарастания уровня речевых умений, оказывается возможным только при прочном усвоении каждой лингворечевой дозы информации и при ее обязательном употреблении при изучении последующих доз.

Принцип актуальности изучаемого содержания предполагает обучение написанию писем по проблемам, возникающим в условиях реального времени. Этот принцип проявляется в необходимости решать вопросы, связанные с работой современного оборудования, в условиях современно-обустроенных грузовых портов, а также учитывать современные средства навигации, такие как: буи и береговые знаки, огни, плавающие маяки и т.д. Это обуславливает отбор соответствующего языкового материала в его нестандартной лексической форме: аббревиатур, фразеологических выражений и стилистических оборотов. Таким образом, актуальными должны быть и просьбы судоводителей к Портовым Властям, содержание их письменной коммуникации с ними.

Принцип интегрированного обучения реализуются путем углубления профессиональных знаний будущих судоводителей средствами иностранного языка. Это значит, что процесс обучения англоязычной деловой переписки осуществляется не только с целью развития англоязычной письменной речи на материале предмета профессионального курса, а и с целью углубления профессиональных знаний по данному курсу при помощи изложения его основных направлений на иностранном языке [1, с. 159]. Именно поэтому конечным видом развиваемых умений в нашей методике будут интегрированные умения, которые состоят в решении реально-производственных задач, путем англоязычных способов их выражения. Так, например, судно, находясь в открытом море, получило пробойну. Судоводитель, в случившейся производственной ситуации обязан решить эту проблему средствами английского языка. Для этого он обращается к Портовым Властям и пишет следующее: *“Dear Sirs, my m/v “Elbrus” got some damages in the underwater part of my vessel due to the Northern breakwater in position about 33o18’N.67o15’E. Please send a diver to examine the rudder, screw and the ship’s hull. At the same time I would like you to make arrangements with the tug owners to send a tug boat to look for, and recover, our starboard anchor with about three shackles of chain which we lost in the area of the Northern breakwater. I will be very grateful to you for your prompt action in this matter.”* Как видно из примера, в письме употребляется языковая информация из ранее изученных тем. Только прочно сформированные предыдущие умения могут обеспечить судоводителю такую мгновенную речевую реакцию, изложенную в ее нормативном лингворечевом представлении. Достижение такого уровня сформированности интегрированных умений возможно лишь на основе постепенно накапливающихся лингвистических знаний и развитий на их основе, постепенно усложняющихся речевых действий.

Выводы. Таким образом, в данной статье мы рассмотрели и обосновали необходимость применения в работе таких дидактических принципов организации процесса обучения англоязычной письменной коммуникации студентов морских специальностей, как: взаимосвязи обучения и воспитания, научности изучаемого материала, наглядности в презентации изучаемого материала, последовательности в обучении изучаемого материала, доступности для усвоения материала, прочности сохранения изученного языкового и речевого материала в памяти, правомерности перехода к изучению каждой следующей части языкового и речевого материала при условии их относительно полного усвоения, актуальности изучаемого содержания, интегрированного обучения. Эти принципы и смысловое содержание профессиональной деятельности будущих судоводителей обеспечивают основу для разработки соответствующей лингводидактической модели процесса обучения.

Використана література:

1. Боднар С. В. Проблема формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2016. Вип. 1 (11). С. 158–165.
2. Мартинова Р. Ю. Цілісна загально методична модель навчання іноземних мов : [монографія]. Київ : Вища школа, 2004. 454 с.
3. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 г., измененная конференцией 1995 г. Санкт-Петербург : ЗЛО НИИМФ, 1996. 551 с.
4. Онишук В. А. Дидактика современной школы : пособие для учителей. Киев : Радянська школа, 1987. 351 с.

References:

1. Bodnar S.V. (2016). Problema formuvannya inshomovnoyi dyskursyvnoyi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv [The problem of formation of foreign language discursive competence of future economists]. Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu imeni Al'freda Nobelya. Seriya "Pedahohika i psykholohiya", no. 1 (11), pp. 158–165. [in Ukrainian]
2. Martynova R. Yu. (2004). Tsilisna zahal'nometodychna model' navchannya inozemnykh mov : monohrafiya [A holistic universal methodological model of teaching foreign languages : monograph]. K. : Vyshcha shkola, 454 s. [in Ukrainian]
3. Mezhdunarodnaya konventsyya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vakhty 1978 g., izmenennaya konferentsiyey 1995 g. [International Convention on the Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping 1978, amended by the 1995 conference]. (1996). St. Petersburg: ZLO NIIMF. 551 s. [in Russian]
4. Onishchuk V. A. (1987). Didaktika sovremennoy shkoly : posobiye dlya uchiteley [The didactics of the modern school: a manual for teachers]. K : Radyans'ka shkola, 351 s. [in Russian]

Самоненко Н. В. Принципи організації процесу навчання англomовного ділового писемного мовлення майбутніх судноводіїв.

Розглядається проблема навчання англomовного ділового писемного мовлення майбутніх судноводіїв. Виявляються і обґрунтовуються дидактичні принципи організації процесу навчання англomовного ділового писемного мовлення майбутніх судноводіїв, а саме: взаємозв'язку навчання і виховання, науковості матеріалу, що досліджується, наочності в презентації матеріалу, послідовності в навчанні матеріалу, що вивчається, доступності для кращого засвоєння матеріалу, міцності збереження вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу в пам'яті, правомірності переходу до вивчення кожної наступної частини мовного і мовленнєвого матеріалу за умови їх повного засвоєння, актуальності та змісту навчальної діяльності, інтегрованого навчання. Вищезначені принципи і смисловий зміст професійної діяльності майбутніх судноводіїв забезпечують основу для розробки відповідної лінгво-дидактичної моделі процесу навчання.

Ключові слова: професійне навчання, методика навчання, англomовне ділове писемне мовлення, принципи організації процесу навчання, майбутні судноводії.

Samonenko N. V. Principles of organizing the process of teaching Business English written communication to future seafarers.

The article deals with the problem of teaching Business English written communication to future seafarers. The didactic principles of organizing the process of teaching Business English written communication to future seafarers are revealed and grounded in the work. Among the didactic principles there are the following: the interconnection between education and upbringing, the scientific nature of the material under study, the use of visual aids during the presentation of the material under study, the sequence of the material training, the availability of the material, the durability of keeping the language and speech material in memory, the relevancy of the transition to study the next part of the language and speech material under the condition of their complete mastering, the topicality of the contents under study and integrated learning. These principles and the meaningful content of the professional activities of future seafarers provide the basis for developing an appropriate lingua-didactic model of the teaching process.

Key words: professional training, methods of teaching, Business English written communication, principles of organizing the teaching process, future seafarers.

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.41>

Слободиська О. А.

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сьогодні в Україні відбуваються глобальні зміни як в освіті, так і в інших галузях. Одним із основних завдань загальної середньої освіти є робота над вихованням особистості, яка буде розвиненою духовно та інтелектуально, соціалізованою, стресостійкою та конкурентоспроможною. Предмети мистецького циклу в системі загальної середньої освіти мають не лише вирішувати завдання безпосереднього духовного розвитку особистості, естетичної та загальної культури, але й сприяти оволодінню нею комплексом соціально-психологічних компетентностей. Тому майбутні вчителі музичного мистецтва у процесі навчання та підготовки до практичної роботи повинні оволодіти хорошими професійними знаннями, вміннями та навичками.

Одним із методів такого різнобічного впливу на майбутнє покоління є використання арт-терапевтичних технологій, щоб допомогти учням долати суб'єктивні труднощі, які чекають їх за дверима школи. Актуальність та ефективність різних видів арт-терапії в навчально-виховному процесі з метою творчого розвитку особистості, вільного самовираження та самопізнання підтверджується підвищеним інтересом вчителів та психологів, великою кількістю наукових праць та подальших досліджень у цій галузі.

Ключові слова: мистецька освіта, музикотерапія, здоров'язберігаючі технології, Нова українська школа, дихальні вправи, лікування мистецтвом.

Сучасний світ – це світ великих швидкостей, де дуже нестабільне соціальне середовище: напружений ритм життя, постійні перенавантаження і стреси захоплюють все більші аудиторії, починаючи вже з молодшого шкільного віку. Кожен з нас щодня стикається з потребою опанування великого об'єму інформації, використання знань і навичок. Здоров'я підрастаючого покоління є головною умовою та показником особистісно-зорієнтованої освіти. Саме тому головним завданням сучасної школи є розкриття здібностей кожного учня, виховання особистості, готової до життя у високотехнологічному конкурентному світі.

Предмети мистецького циклу в системі загальної середньої освіти мають не лише вирішувати завдання безпосереднього духовного розвитку особистості, естетичної та загальної культури, але й сприяти оволодінню нею комплексом соціально-психологічних компетентностей [5, с. 156]. Важливим напрямом роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва можна виділити розробку мети і завдань, методів, прийомів роботи з використанням здоров'язберігаючих технологій, які не актуалізовані у сучасних програмах з музичного мистецтва. У сучасній системі освіти актуальним є питання використання унікальних можливостей уроку музичного мистецтва як засобу реалізації здоров'язберігаючих технологій шляхом впровадження методів арт-терапії.

Мета статті – виділити основні види арт-терапевтичних технологій та підкреслити доцільність їх використання у процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Термін **“арт-терапія”** (*art therapy* – зцілення мистецтвом) означає зцілення за допомогою творчості з метою висловлення людиною свого психоемоційного стану.

Актуальність та ефективність різних видів арт-терапії в навчально-виховному процесі з метою творчого розвитку особистості, вільного самовираження та самопізнання підтверджується широким спектром наукових праць з музикотерапії (Г. Батищева, О. Отіча, Т. Борисова, Л. Гаврилова, В. Драганчук, В. Дутчак, О. Олексюка, Т. Крижанівської, В. Петрушина, С. Шушарджана та інші), танцювально-рухової терапії (Г. Волкова, І. Вольпера, В. Паробій та інші), казкотерапії (О. Бреусенко-Кузнєцова, І. Вачкова, А. Гнезділова, Д. Соколова, О. Тихонова та інших).

Вивчаючи різні підходи та пояснення поняття арт-терапії, можна виділити три головних її функції:

- 1) катарсична – очищаюча, допомагає подолати різноманітні негативні стани;
- 2) регулятивна – регулює психосоматичні процеси, забезпечує зняття нервово-психічної напруги;
- 3) комунікативно-рефлексивна – сприяє корекції порушень спілкування, формуванню адекватної міжособистісної поведінки.

У міжнародній класифікації арт-терапія представлена у чотирьох напрямках:

- 1) власне арт-терапія (у деяких джерелах «ізотерапія») – за допомогою образотворчого мистецтва;
- 2) драматерапія – за допомогою сценічної гри;
- 3) танцювально-рухова терапія – з використанням руху і танцю;
- 4) музикотерапія – за допомогою звуків і музики.

Звісно, на уроках музичного мистецтва, найбільш актуальною виступає саме музикотерапія, складниками якої є вокальна та дихальна терапії.

Голос – це своєрідний індикатор здоров'я людини. Термін **“вокалотерапія”** запропонований основоположником наукової музикотерапії С. В. Шушарджаном у 1991 році, який з успіхом використав вокал у лікуванні бронхіальної астми. Виявлено, що під час співу виникають вібрації у внутрішніх органах, які здійснюють своєрідний акустичний масаж, активізуючи мікроциркуляцію та кровообіг, таким чином покращуючи самопочуття [8].

Вокалотерапія нерозривно пов'язана з дихальною терапією, адже спів – це складний психофізіологічний акт, в якому поєднуються дихання з одночасними коливаннями голосових зв'язок. На фазі видиху голосові зв'язки, розташовані в гортані, є джерелом звукоутворення. Вдих носом за відкритого рота можна визначити терміном «активна пауза» [9]. Головною якістю співочого вдиху є безшумність – за нерухомості плечей і грудної клітини автоматично тягне за собою всю основну установку дихальної мускулатури.

Працюючи над подовженням видиху з метою якісного виконання повільних пісень, ми не лише створюємо умови для збільшення обсягу легень та їхньої вентиляції, але і сприяємо покращенню вокальних умінь учня. Майбутньому вчителю музичного мистецтва у контексті використання дихальної терапії буде корисно ознайомитися з дихальною гімнастикою О. М. Стрельнікової [10]. Після таких занять дихання стає більш економним, та від цього, як стверджують вчені, безпосередньо залежить працездатність людини.

Дихальна гімнастика являє собою цілеспрямовану свідому активність людини, в основі якої лежить довільна регуляція дихання. Вчителю музичного мистецтва під час занять дихальною гімнастикою варто враховувати деякі особливості її використання, а саме:

- 1) перед заняттям забезпечити якісне провітрювання приміщення;
- 2) використовувати певний інвентар для візуалізації процесу дихання, наприклад: надувати повітряні кульки, видувати повітря у склянку з водою через соломинку, піддувати клаптики паперу або вату тощо;
- 3) використовувати метод наочності та контакту (показувати учню на власному прикладі різницю між різними типами дихання, вчити учня сприймати на дотик положення грудної клітини та м'язів живота під час дихання);

- 4) акцентувати увагу саме на внутрішніх відчуттях учня;
- 5) забезпечити ігровий характер вправ;
- 6) заохочувати дитину відчувати задоволення від занять тощо.

Також на уроках музичного мистецтва доцільно використовувати фольклорну арт-терапію. Фольклор є ідеальною платформою для розвитку усіх органів чуття, пам'яті, уваги, волі, а також фундаментом для формування національної самосвідомості. Мелодії народних пісень та обрядів супроводжуються танцем, заклинаннями, театралізованими діями. Вони виникали як природні прояви психофізичних станів людини, її природних фізіологічних можливостей, саме тому фольклорна арт-терапія забезпечує здорову взаємодію людини з навколишнім світом, людьми та із собою. Дуже інформативним у цій галузі є досвід Л. Д. Назарової [6], яка пропонує використовувати пісенний фольклор як природну систему інтегративної арт-терапії, що містить у собі лікування звуком, музикою, рухом, драмою, малюнком, кольором і несе в собі приховані інструкції по збереженню цілісності людської особистості.

Важко переоцінити позитивний музично-педагогічний вплив фольклорного матеріалу на розвиток вокальних умінь та формування творчої особистості. Розспівки, побудовані на українській мелодиці, містять в собі інформацію, яка також виконує психокорекційну роботу. Висота, тривалість та сила звучання певних тонів має терапевтичний вплив як на внутрішні органи, так і на психічний стан особи. Використання зразків української народної творчості у процесі навчання підростаючого покоління є однією з найактуальніших проблем в сучасній системі національного виховання. Як зазначає І. Єгорова, "її успішне вирішення зумовлює пошук як новітніх технологій в галузі теорії і методики навчання, так і відродження та творче переосмислення багатого досвіду попередніх поколінь" [1, с. 254].

Нині в Україні розпочато масштабну реформу загальної середньої освіти, що має перетворити школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку та конкурентоспроможності [2, с. 70]. Саме тому використання фольклору на уроках музичного мистецтва є актуальним не лише в контексті арт-терапевтичних технологій, а й відповідає основним завданням Нової української школи.

Також музикотерапія тісно пов'язана з казкотерапією, принципи якої можна ототожнити з драматерапією насамперед через передачу музичного образу героя, теми і сюжету в музиці. Т. Д. Зінкевич зазначав, що казка так само багатогранна, як і життя. Саме це робить казку ефективним психотерапевтичним, виховним і розвиваючим засобом. Народна казка несе в собі культуру етносу, що її створив, а отже – національний образ світу, національні цінності та ідеали, традиційні моделі і стереотипи поведінки [3].

Цікавою є драматерапія у поєднанні з фольктерапією. В нашому епосі є багато тем, які можна застосувати у драматерапії – ігри, ритуали, пісні, танці. Виконання пісні може доповнюватися драматерапією, що буде мати додатковий ефект. У драматерапії доцільним є використання масок (створення мальованих масок, масок з пап'є-маше, робота з готовими масками) та ляльковий театр.

Доцільним є використання на уроках музичного мистецтва різноманітних рухів, пластичних імпровізацій, танців під музику, що також можуть виступати як окремий засіб арт-терапії. Загальновідомо, що рухи контролюються центральною нервовою системою, яка координує узгоджену роботу органів і м'язів. Допмагаючи учням проявляти в рухах під музику свободу їх тіла, вчитель музичного мистецтва надає їм можливість відчуті і духовну свободу, свободу дій і самовираження.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, можна з упевненістю констатувати, що арт-терапія покликана сприяти духовно-моральному вихованню учнів, відкриваючи перед ними нові простори для самопізнання та вільного творчого самовираження. Арт-терапія допомагає усунути прояви негативного психо-емоційного стану, вирішити наявні психологічні проблеми та є ефективним методом лікування неврозів, які сьогодні все більше вражають не тільки учнів, а й вчителів, як в процесі отримання освіти, так і в сучасному житті.

Тому майбутні вчителі музичного мистецтва у процесі навчання та підготовки до практичної роботи повинні оволодіти не лише хорошими професійними знаннями, вміннями та навичками, але й методикою та особливостями використання арт-терапевтичних технологій, щоб допомогти учням долати суб'єктивні труднощі, які неминуче виникають на життєвому шляху кожної людини.

Використана література:

1. Єгорова І. В. Методичні засади формування національної свідомості у підлітків на уроках музики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 1 (6) : збірник наукових праць*. Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 284 с.
2. Задорожна-Книгицька Л. В., Нетреба М. М. Наукові підходи до професійної підготовки педагогів для Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 66 : збірник наукових праць*. Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. 228 с.
3. Зінкевич Т. Д., Михайлов А. М. Теория и практика сказкотерапии. Санкт-Петербург : "СМАРТ", 1996. 100 с.
4. Морозов В. П. Об экспериментально-теоретических исследованиях голоса певца и их значения для вокальной педагогики. *Сборник статей : Вопросы вокальной педагогики. Вып. 6*. Санкт-Петербург : "Музыка", 1982. с. 141–180.
5. Назаренко Л. М. Інтерактивне спілкування школярів як засіб формування їх соціально-психологічних компетентностей. *Підготовка вчителя у контексті Європейського простору : Збірник наукових праць / За ред. проф. Левківського М.В. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2005. 260 с.*
6. Назарова Л. Д. Фольклорна арт-терапія. Санкт-Петербург : "Речь". 2002. 239 с.

7. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : «ВЛАДОС», 2000. 176 с.
8. Шушарджан С. В. Музыкальная психотерапия и резервы человеческого организма. Москва : Антидор, 1998. 363 с.
9. Шушарджан С. В. Физиологические особенности воздействия вокалотерапии на организм человека. Москва : РУДН, 1994. С. 142–146.
10. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой. Москва : «Метафора», 2007. 128 с.

References:

1. Egorova, I. V. (2004) *Metodychni zasady formuvannya natsional'noyi svidomosti u pidlitkiv na urokah muzyky*. Kyiv : Vydavnytstvo NPU im. M. P. Dragomanova. P. 284 [in Ukrainian].
2. Zadorozhna-Knignitska, L. V., Natreba, M. M. (2019) *Naukovi pidhody do profesiynoi pidgotovky pedagogiv dlya Novoyi ukrayinskoyi*. Kyiv : Vydavnytstvo NPU im. M. P. Dragomanova. P. 228 [in Ukrainian].
3. Zinkevich, T. D., Mihaylov A. M. (1996) *Teoriya i praktika skazkoterapii*. Sankt-Peterburg : «SMART». P. 100 [in Russian].
4. Morozov, V. P. (1982) *Ob eksperimentalno-teoreticheskikh issledovaniyah golosa pevtsa i ih znachenii dlya vokalnoy pedagogiki*. Sankt-Peterburg : «Muzyka». P. 141–180 [in Russian].
5. Nazarenko, L. M. (2005) *Interaktyvne spilkuvannya shkolyariv yak zasib formuvannya yih sotsialno-psihologichnyh kompetentnostey*. Zhitomir : Vidavnytstvo ZhDU Im. I. Franka. P. 260 [in Ukrainian].
6. Nazarova, L. D. (2002) *Folklornaya art-terapiya*. Sankt-Peterburg : «Rech». P. 239 [in Russian].
7. Petrushin, V. I. (2000) *Muzykalnaya psihoterapiya*. Moskva : «VLADOS». P. 176 [in Russian].
8. Shushardzhan, S. V. (1998) *Muzykoterapiya i rezervy chelovecheskogo organizma*. Moskva : «Antidor». P. 363 [in Russian].
9. Shushardzhan S. V. (1994) *Fiziologicheskie osobennosti vozdeystviya vokaloterapii na organizm cheloveka*. Moskva : «RUDN». P. 142–146 [in Russian].
10. Shchetinin M. N. (2007) *Dykhatel'naya gimnastika Strel'nikovoy* [Breathing exercises Strelnikova]. Moscow : «Metafora». P. 128 [in Russian].

Слободиская Е. А. Использование арт-терапевтических технологий в подготовке будущих учителей музыкального искусства.

Сегодня в Украине происходят глобальные изменения как в образовании, так и в других отраслях. Одна из основных задач общего среднего образования – это работа над воспитанием личности, которая будет развитой духовно и интеллектуально, социализированной, стрессоустойчивой и конкурентоспособной. Предметы художественного цикла в системе общего среднего образования должны не только решать задания непосредственного духовного развития личности, эстетической и общей культуры, но и способствовать овладению комплексом социально-психологических компетентностей, поэтому будущие учителя музыкального искусства в процессе учебы и подготовки к практической работе должны овладеть хорошими профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Одним из методов такого разностороннего влияния на будущее поколение является использование арт-терапевтических технологий, с целью помочь ученикам преодолевать субъективные трудности, которые ожидают их за пределами школы. Актуальность и эффективность разных видов арт-терапии в учебно-воспитательном процессе с целью творческого развития личности, свободного самовыражения и самопознания подтверждается повышенным интересом учителей и психологов, большим количеством научных работ и дальнейших исследований в этой отрасли.

Ключевые слова: искусство, музыкотерапия, здоровьесберегающие технологии, Новая украинская школа, дыхательные упражнения, лечение искусством.

Slobodyska O. A. The use of art-therapies technologies is in preparation of future teachers of musical art.

Today in Ukraine there are global changes in education and in other sectors. One of the main objectives of General secondary education is the education of the individual, which will be developed spiritually and intellectually, socially competent, resilient and competitive. Subjects of the artistic cycle in the system of General secondary education must not only solve the immediate task of the spiritual development of the personality, aesthetic and General culture, but also contribute to the mastery of her complex social and psychological competences. Therefore, future teachers of musical art in the process of studying and preparation for practical work should possess good professional knowledge, abilities and skills.

One of the methods such a versatile influence on the future generation is the use of art therapeutic techniques to help students overcome the subjective difficulties that await them outside the school. The relevance and effectiveness of different types of art therapy in the educational process with the purpose of creative development of personality, free expression and self-exploration confirmed the increased interest of teachers and psychologists, a large number of scientific papers and further research in this field.

Key words: musical art, therapy, health saving technologies, the New Ukrainian school, breathing exercises, art therapy.

ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ТЕСТІВ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ

Представлена технологія створення тестів з нормативної навчальної дисципліни “Методика навчання математики”, яку вивчають студенти, що здобувають вищу освіту за спеціальністю 014 “Середня освіта. Математика”. Увага приділена найбільш поширеним типам тестових завдань, до яких належать: завдання за вибором однієї правильної відповіді, завдання на встановлення відповідності (логічні пари) та завдання відкритої форми з короткою відповіддю. Проаналізовано необхідні умови для створення кожного типу тестів на матеріалі окремих тем загальної методики навчання математики та спеціальних методик навчання окремих математичних предметів загальноосвітньої школи. Конкретизовано мету використання запропонованих у статті тестів кожного типу та наведено відповідні приклади тестів, які створені за запропонованою технологією і використовувались під час проведення модульного контролю, написання комплексної контрольної роботи після опанування студентами магістрантами курсу “Методика навчання математики”.

Ключові слова: технологія створення тестів, дисципліна “Методика навчання математики”, типи тестових завдань, загальна методика навчання математики, спеціальна методика навчання математики.

Тести вважають одним з провідних інструментаріїв педагогічної діагностики. Вони переважно спрямовані на виявлення досягнень учнів та студентів з тієї чи іншої дисципліни. Особливості створення та використання тестів в навчальному процесі безпосередньо визначаються кожною навчальною дисципліною.

На думку З. І. Слєпкань, тести не можуть бути єдиною формою контролю якості успішності. Їх потрібно застосовувати у комплексі з іншими формами, зокрема традиційними [6, с. 126].

До традиційних форм контролю відносять контрольні й самостійні роботи, усні відповіді, заліки, іспити. Для їх проведення викладачі мають змогу використовувати дидактичний матеріал з численних навчальних посібників, які існують з математичних дисциплін, та методики навчання математики. Що стосується тестових завдань, то з математичних дисциплін вони розроблені різними колективами авторів, серед яких є тести зі шкільної математики та вищої математики. Проблема створення тестових завдань з методики навчання математики є сьогодні доволі актуальною.

Тести з математики, починаючи з 2006 року, використовуються для проведення ЗНО (зовнішнього незалежного оцінювання). Існує численна кількість посібників, серед яких є посібники, що призначені для підготовки випускників загальноосвітніх шкіл до проходження ЗНО [3; 5]. Авторськими колективами створені посібники тестових завдань з вищої математики та з курсу математики, який вивчають студенти факультетів початкового навчання педагогічних університетів [1; 7].

Проблеми створення тестових завдань, призначених для навчання курсу “Методика навчання математики”, присвячена стаття А. С. Кушнірук та А. Л. Іщенко [2]. Автори статті пропонують окремі приклади тестових завдань з курсу “Спеціальна методика навчання математики”, присвячені питанням методики навчання курсу алгебри та планіметрії основної школи.

Проведений аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про актуальність проблеми створення тестів з нормативної навчальної дисципліни “Методика навчання математики”, яку вивчають студенти, що одержують вищу освіту за спеціальністю 014 “Середня освіта. Математика”.

Мета статті – проаналізувати необхідні умови створення найбільш поширених типів тестових завдань з дисципліни “Методика навчання математики” на матеріалі окремих тем загальної методики навчання математики та спеціальних методик навчання окремих математичних предметів загальноосвітньої школи. Запропонувати технологію їх створення та навести відповідні приклади тестів.

Під час проведення традиційних форм контролю самостійних та контрольних робіт з дисципліни “Методика навчання математики” використовуються задачі з методики навчання математики, численна кількість яких представлена у збірнику [4]. Для проведення модульного контролю знань студентів досить ефективно використовувати найпоширеніший вид тестів досягнень – тести успішності.

Найбільш поширеними *типами (формами) тестових завдань* з математики та методики навчання математики є: 1) завдання за вибором однієї правильної відповіді; 2) завдання на встановлення відповідності (логічні пари); 3) завдання відкритої форми з короткою відповіддю.

Зупинимось на *необхідних умовах* створення названих типів тестових завдань з дисципліни “Методика навчання математики”.

Для створення *завдання за вибором однієї правильної відповіді* необхідно взяти за основу поняття з загальної методики (загальна розумова дія, певна характеристика поняття, метод чи спосіб розв’язування задач та інші) або спеціальної методики, яке має декілька альтернатив.

Наявність 4-х альтернатив до поняття загальної методики має місце не часто, тому доводиться в ролі дискреторів використовувати інші поняття.

Наприклад, є більше 4-х альтернатив до кожної розумової дії (логічного прийому). Тому тест може бути таким.

Приклад 1. Розумова дія (логічний прийом), спрямована на виділення в предметах і явищах суттєвого і відокремлення несуттєвого в них, називається:

А	Б	В	Г	Д
абстрагування	синтез	аналіз	порівняння	узагальнення

Взявши за основу певну характеристику математичного поняття (в даному випадку його *обсяг* (приклад 2)), в якості дистракторів, поряд з характеристиками поняття використовуються характеристики математичних понять “функція”, “відповідність”.

Приклад 2. Множина об’єктів, які охоплюються певним поняттям, є:

А	Б	В	Г	Д
змістом поняття	областю визначення	множиною значень	множиною відправлення	Обсягом поняття

До тем загальної методики навчання математики, з яких можливо та доречно створювати тести, належать наступні: 1) “Загальні та специфічні розумові дії та прийоми розумової діяльності у вивченні математики”, 2) “Методи навчання математики”, 3) “Математичні поняття. Методика формування математичних понять”, 4) “Математичні твердження. Методика навчання учнів доведення математичних тверджень”, 5) “Задачі у навчанні математики. Методи і способи розв’язання задач” та ін.

Працюючи над таким тестом з питань *загальної методики навчання математики*, студент:

1) Аналізує *формулювання означення* (загальної розумової дії, певної характеристики поняття, методу чи способу розв’язування задачі тощо), *суть методу доведення теореми* та вибирає відповідний до цього *термін, назву методу, способу* з запропонованих варіантів.

Приклад 3. Умовивід, у правильності якого переконуються, розглядаючи всі окремі випадки (об’єкти, фігури, числа), що утворюють скінченну множину, називається:

А	Б	В	Г	Д
неповна індукція	повна індукція	математична індукція	узагальнення	дедукція

2) Вибирає, який спосіб означення *певного математичного поняття* з запропонованих варіантів в даному випадку використовується.

Приклад 4. Який спосіб означення використано: “Прямокутником називається паралелограм, у якого всі кути прями”?

А	Б	В	Г	Д
генетичне	індуктивне	через рід та видову відмінність	через узгодження	непредикативне

3) Установлює відповідність між *логічним законом* та *методом доведення*, теоретичною основою якого є даний закон.

Приклад 5. Логічною основою якого методу доведення є закон виключного третього: $A \vee \bar{A} \equiv 1$?

А	Б	В	Г	Д
аналітичного	аналітико-синтетичного	методу доведення відсупротивного	математичної індукції	повної індукції

4) За *правилом-орієнтиром методу доведення* визначає відповідну йому назву.

Приклад 6. *Правило-орієнтир* якого методу складається з таких кроків: 1) твердження, що доводиться, розбити на скінченну кількість тверджень; 2) довести кожне з окремих тверджень; 3) зробити висновок про правильність даного твердження в цілому:

А	Б	В	Г	Д
повної індукції	аналітико-синтетичного	методу доведення відсупротивного	математичної індукції	аналітичного

5) Визначає *необхідні і достатні умови* та виконує інші завдання.

Приклад 7. В якому з тверджень заміна крапок на слова "тоді і тільки тоді" приводить до твердження, що справджується?

А	"Кути рівні, ... , коли вони вертикальні"
Б	" $(x - 3)(x + 9) < 0$, ... , коли $-9 < x < 3$ "
В	"Кути суміжні, ... , коли їх сума дорівнює 180^0 "
Г	" $\cos x = 0$, ... , коли $x = \frac{\pi}{2}$ "
Д	"$|x - 2| > 1$, ... , коли $x > 3$ "

Працюючи над таким типом тесту з питань спеціальної методики навчання математики, зокрема, курсу алгебри і початків аналізу старшої профільної школи, студент демонструє:

1) знання програми (змісту навчального матеріалу) курсу.

Приклад 1. Яку з названих властивостей функції учні починають вивчати в курсі алгебри і початків аналізу 10 класу?

А	Б	В	Г	Д
Нулі функції	Періодичність функції	Зростання функції	Найбільше (найменше) значення	Знакосталість функції

2) знання означень математичних понять курсу та вміння їх застосовувати під час розв'язування задач.

Приклад 2. Як правильно завершити означення: "Перерізом множин A і B називають множину, яка складається з усіх елементів ..." ?

А	Б	В	Г	Д
$\{x|x \in A \text{ і } x \notin B\}$	$\{x|x \in A \text{ або } x \in B\}$	$\{x|x \in A \text{ і } x \in B\}$	$\{x|x \notin A \text{ і } x \in B\}$	$\{x|x \notin A \text{ і } x \notin B\}$

Приклад 3. Досліджуючи на парність функцію $f(x) = \sqrt{x-1} \cdot \sqrt{x+1}$, учню достатньо з'ясувати:

А	Чи виконується рівність $f(-x) = f(x)$
Б	Чи виконується рівність $f(-x) = -f(x)$
В	Чи симетрична $D(f)$ відносно початку координат
Г	Чи симетрична $D(f)$ відносно початку координат і чи виконується рівність $f(-x) = f(x)$
Д	Чи симетрична $D(f)$ відносно початку координат, і чи виконується рівність $f(-x) = -f(x)$

3) знання зв'язків між математичними поняттями курсу.

Приклад 4. Яке з тверджень правильне?

А	Множина коренів рівняння містить область визначення рівняння
Б	Множина коренів рівняння містить множину коренів рівняння-наслідку
В	Множина коренів рівняння містить корені, які не належать області визначення рівняння
Г	Множина коренів рівняння містить корені, які не належать множині коренів рівняння-наслідку
Д	Область визначення рівняння містить множину коренів рівняння

4) знання властивостей математичних понять курсу.

Приклад 5. Використовуючи які властивості функцій $y = \sin x$, $y = \cos x$ та формули учень зможе порівняти $\sin 58$ і $\cos 58$?

А	властивість монотонності та формули зведення
Б	властивість періодичності та формули зведення
В	властивість знакосталості та формули додавання
Г	властивість монотонності та формули додавання
Д	властивості парності (непарності) та формули додавання

5) знання формул, зокрема формул тригонометрії.

Приклад 6. Для засвоєння якого типу формул учням пропонують розв'язати завдання на обчислення значення виразу $(\sin 18^\circ \cos 7^\circ + \cos 18^\circ \sin 7^\circ)^2 + (\cos 19^\circ \cos 6^\circ - \sin 19^\circ \sin 6^\circ)^2$?

А	Б	В	Г	Д
Формул перетворення добутку тригонометричних функцій у суму	Формул подвійного аргументу	Формул зведення	Формул половинного аргументу	Формул додавання

б) знання методів та способів розв'язування рівнянь.

Приклад 7. Орієнтир якого способу розв'язування рівняння тут представлено

$$f(x) = g(x)$$

$$f(x) \geq a \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) = a, ? \\ g(x) = a \end{cases}$$

$$g(x) \leq a$$

А	Використання рівносильних перетворень
Б	Одержання рівнянь-наслідків
В	Скінченна ОДЗ
Г	Оцінка значень лівої та правої частини рівняння
Д	Використання монотонності функцій

Приклад 8. Для розв'язування якого з показникових рівнянь учень має використати спосіб винесення спільного множника за дужки?

А	Б	В	Г	Д
$2^{x-1} \cdot 3^{x-1} = \frac{1}{36} \cdot 6^{2x+5}$	$6^{x+1} - 4 \cdot 6^{x-1} = 192$	$3^{x+1} + 3^{2-x} = 28$	$\left(\frac{4}{9}\right)^{x-1} \cdot \left(\frac{27}{8}\right)^{x-1} = \frac{2}{3}$	$9^x + 4^x = 2 \cdot 6^x$

7) знання методів та способів розв'язування нерівностей, зокрема методу рівносильних перетворень.

Приклад 9. Визначте вид ірраціональної нерівності, яка під час розв'язування зводиться до рівносильної їй системи

$$\begin{cases} f(x) < (g(x))^2, \\ g(x) > 0, \\ f(x) \geq 0. \end{cases}$$

А	Б	В	Г	Д
$\sqrt{f(x)} > \sqrt{g(x)}$	$\sqrt{f(x)} > g(x)$	$\sqrt{f(x)} < g(x)$	$\sqrt{f(x)} < \sqrt{g(x)}$	$\sqrt{f(x)} \leq g(x)$

8) рівень володіння технікою диференціювання або інтегрування:

Приклад 10. Для знаходження $\int \sin^2 x \, dx$ учень має використати:

А	метод підстановки
Б	безпосереднє інтегрування
В	формули пониження ступеню, почленне ділення, безпосереднє інтегрування
Г	метод інтегрування частинами
Д	формули подвійного аргументу, безпосереднє інтегрування

Окремі тести згаданого типу можуть використовуватись з метою перевірки знань з загальної методики та методики навчання окремих тем певного курсу. Розглянемо приклади тестів, які дають можливість перевірити вміння визначити доцільність використання методу навчання під час викладу нового матеріалу, знання способів виведення формул, які використовуються у сучасних підручниках.

Приклад 1. Під час навчання теми "Паралельність прямої та площини" вчитель пропонує учням з'ясувати "Скільки спільних точок можуть мати пряма і площина?" Шукаючи відповідь на це питання, учні будують схему взаємного розміщення прямої та площини. Який метод навчання при цьому використовується?

А	Б	В	Г	Д
Метод доцільних задач	Проблемний виклад	Абстрактно-дедуктивний	Репродуктивний	Дослідницький

Приклад 2. У діючих підручниках геометрії для 11 класу для виведення формули об'єму піраміди використовується:

А	Б	В	Г	Д
Спосіб границь	Принцип Ковальєрі	Формула Симпсона	Спосіб визначеного інтеграла	Інший спосіб

До тестів, призначених для перевірки знань з *методики навчання стереометрії*, існує можливість включити завдання, пов'язані з:

1) знанням аксіом стереометрії та наслідків з них.

Приклад 1. На уроці систематизації та узагальнення знань учню 10-го класу було поставлено запитання “Яким чином можна задати площину?” Він назвав п'ять варіантів відповіді. Який з них **не є способом задання площини**?

А	трьома точками, що не лежать на одній прямій
Б	прямою і точкою, що не лежить на ній
В	двома прямими, які перетинаються
Г	трьома точками, що лежать на одній прямій
Д	двома паралельними прямими

2) знанням фактичного матеріалу, пов'язаного з геометричними поняттями та їх властивостями і співвідношеннями (наприклад, об'єм тіла та його властивості, рівновеликі та рівноскладені тіла).

Приклад 2. Яке з тверджень є неправильним?

А	Рівноскладені тіла водночас є рівновеликими
Б	Кожне тіло має певний об'єм, виражений додатним числом
В	Рівні тіла мають рівні об'єми
Г	Якщо тіло розбито на кілька частин, то його об'єм дорівнює сумі об'ємів усіх цих частин
Д	Рівновеликі тіла є рівноскладеними

3) вміннями застосовувати теореми певної теми до розв'язування задач.

Приклад 3. На самостійній роботі учням запропонували розв'язати наступну задачу: Пряма MA перпендикулярна до площини прямокутника $ABCD$. Знайдіть довжину відрізка MA , якщо $MB = b$, $MC = c$, $MD = d$. Учні класу одержали різні варіанти відповідей. Який з них правильний?

А	Б	В	Г	Д
$\sqrt{b^2 + d^2 - c^2}$	$\sqrt{b^2 - d^2 + c^2}$	$\sqrt{d^2 + c^2 - b^2}$	$\sqrt{b^2 - d^2 - c^2}$	$\sqrt{d^2 - c^2 - b^2}$

Для створення завдань на встановлення відповідності (логічні пари) з загальної *методики навчання математики* **необхідно** взяти за основу поняття, яке має різні види та ознаки чи умови, що розкривають їх суть. Наведемо приклад.

Приклад 1. Установіть відповідність між **методом доведення теорем і розв'язування задач (1-4)** та **його суттю (А-Д)**.

1 Від супротивного	А міркуємо від даних в умові до того, що потрібно довести або знайти
2 Векторний	Б міркуємо від вимоги до даних умови
3 Синтетичний	В доводячи твердження, протилежне даному, приходимо до суперечності
4 Аналітико-синтетичний	Г перетворюємо умову і вимогу поперемінно з обох кінців Д умови та вимоги перекладаємо на мову векторів, перетворюємо отримані векторні рівності, а потім результат перекладаємо у зворотному вигляді

Під час створення такого типу завдання зі *спеціальної методики навчання математики* за основу береться математичне поняття, яке має різні властивості залежно від певних умов (параметрів). При цьому кількість можливих варіантів повинна бути достатньою для складання логічних пар.

Приклад 2. На етапі узагальнення знань по темі “Степенева функція” учням було запропоновано встановити відповідність між **функціями (1-4)** та їх **властивостями (А-Д)**. Яким буде правильний варіант відповіді для цього завдання?

- | | |
|------------------------------|--|
| 1 $y = x^{2k}, k \in N$ | А $E(y) = R$, зростаюча |
| 2 $y = x^{2k+1}, k \in N$ | Б $D(y) = E(y) = (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$ |
| 3 $y = x^{-2k}, k \in N$ | В $D(y) = E(y) = [0; +\infty)$ |
| 4 $y = x^{-(2k-1)}, k \in N$ | Г $E(y) = [0; +\infty)$, спадає на $(-\infty; 0]$, зростає на $[0; +\infty)$ |
| | Д $D(y) = (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$, зростає на $(0; +\infty)$, спадає на $(0; +\infty)$ |

Під час виконання завдань відкритої форми з короткою відповіддю студент має визначити раціональний метод, спосіб, який використовується під час розв'язування даної задачі, та застосувати його на практиці або з'ясувати властивості математичних понять, які надають можливість розв'язати задачу.

Наведемо приклади.

Приклад 1. Який метод є найбільш раціональним для розв'язування рівняння $(x^2 - 5x + 7)^2 - (x - 2)(x - 3) = 1$? Використайте його для знаходження коренів рівняння. У відповідь запишіть назву методу та суму коренів рівняння.

Приклад 2. Відрізок MA – перпендикуляр до площини трикутника ABC . Відрізок MD – відстань від точки M до сторони BC , причому точка C лежить на відрізку DB . Доведіть, що трикутник ABC тупокутний, і назвіть його тупий кут. Яка теорема та яка властивість висоти тупокутного трикутника використовується під час доведення?

Висновки з проведеного дослідження. Продумано підібрана система тестів дає можливість здійснити модульний контроль за численними темами курсу “Методика навчання математики” та після вивчення всього курсу. Запропоновані в статті підходи можуть бути використані для створення тестів переважно з усіх тем загальної методики навчання математики та методик навчання окремих математичних предметів закладів середньої освіти.

Використана література:

- Збірник тестів і комплексних контрольних робіт з математики. 1-2 курси : Посібник для студентів факультетів початкового навчання педуніверситетів / С. В. Музиченко та ін. Чернігів : Видавництво ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2009. 200 с.
- Кушнірук А. С., Іщенко А. Л. Приклади тестових завдань з курсу “Спеціальна методика навчання математики”. *Дидактика математики: проблеми і дослідження* : Міжнародний збірник наукових робіт. 2008. Вип. 30. С. 66–69.
- Математика : Посібник-репетитор для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання / Капіносов А. М. та ін. ; за ред. В. В. Корольського. Тернопіль : Підручники і посібники, 2013. 368 с.
- Прус А. В., Швець В. О. Збірник задач з методики навчання математики. Житомир : Рута, 2011. 388 с.
- Повний курс математики в тестах / Ю. О. Захарійченко та ін. Харків : Ранок, 2011. 496 с.
- Слепкань З. І. Методика навчання математики : Підручник. Київ : Вища школа, 2006. 582 с.
- Тестові завдання з вищої математики : Навчальний посібник / С. І. Гургула та ін. ; за ред. С. І. Гургули. Івано-Франківськ : Факел, 2008. 737 с.

References:

- Muzychenko, S. V. et al. (2009) Zbirnyk testiv i kompleksnykh kontrol'nykh robot z matematyky. 1-2 kursy: Posibnyk dlya studentiv fakul'tetiv pochatkovoho navchannya peduniversitytetiv [Collection of tests and comprehensive control works in mathematics. 1-2 courses: The manual for students of faculties of elementary education pedagogical universities]. Chernihiv : Vydavnytstvo Chernihivs'oho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka, 200 s. [in Ukrainian]
- Kushniruk, A. S., Ishchenko, A. L. (2008). Pryklady testovykh zavdan' z kursu “Spetsial'na metodyka navchannya matematyky” [Examples of test tasks for the course “Special Methods of teaching mathematics”]. *Dydahtyka matematyky : problemy i doslidzhennya* : Mizhnarodnyy zbirnyk naukovykh robot. V. 30. S. 66–69. [in Ukrainian]
- Kapinosov, A. M. (2013). Matematyka : Posibnyk-repetytor dlya pidgotovky do zovnishn'oho nezalezhnoho otsinyuvannya [Mathematics : Manual-tutor to prepare for the external independent evaluation]. Ternopil' : Pidruchnyky i posibnyky, 368 s. [in Ukrainian]
- Prus, A. V., Shvets', V. O. (2011). Zbirnyk zadach z metodyky navchannya matematyky [Collection of problems for the methods of teaching mathematics]. Zhytomyr : Ruta, 388 s. [in Ukrainian]
- Zakharichenko, YU. O. (2011). Povnyy kurs matematyky v testakh [Complete math course in tests]. Kharkiv : Ranok, 496 s. [in Ukrainian]
- Slyepkan', Z. I. (2006). Metodyka navchannya matematyky : Pidruchnyk. [Methods of teaching mathematics : Textbook]. Kyiv : Vyshcha shkola. 582 s. [in Ukrainian]
- Hurhula, S. I. et al. (2008) Testovi zavdannya z vyshchoyi matematyky: Navchal'nyy posibnyk. [Test tasks in higher mathematics: The manual]. Ivano-Frankivs'k : Fakel. 737 s. [in Ukrainian]

Соколенко Л. А. Технология создания тестов по методике обучения математике и их использование.

Представлена технология создания тестов по нормативной учебной дисциплине “Методика обучения математике”, которую изучают студенты, получающие высшее образование по специальности 014 “Среднее образование.

Математика". Вниманию уделено наиболее распространенным типам тестовых заданий, к которым относятся: задачи с выбором одного правильного ответа, задания на установление соответствия (логические пары) и задания открытой формы с коротким ответом. Проанализированы необходимые условия для создания каждого типа тестов на материале отдельных тем общей методики обучения математике и специальных методик обучения отдельных математических предметов общеобразовательной школы. Конкретизирована цель использования предложенных в статье тестов каждого типа и приведены соответствующие примеры тестов, которые созданы по предложенной технологии и использовались во время проведения модульного контроля, написания комплексной контрольной работы после освоения студентами магистрантами курса "Методика обучения математике".

Ключевые слова: технология создания тестов, дисциплина "Методика обучения математике", типы тестовых заданий, общая методика обучения математике, специальная методика обучения математике.

Sokolenko L. A. Technology creation of tests from methods of teaching mathematics and their use.

The article presents the technology of testing the normative discipline "Methods of teaching", which is studied by students who receive higher education in the specialty 014 "Secondary education. Mathematics". Attention is paid to the most common types of test tasks, which include: a choice of one correct answer, a task for matching (logical pairs) and an open-form task with a short answer. The necessary conditions for the creation of each type of tests on the material of separate topics of the general methods of teaching mathematics and special methods of teaching individual mathematical subjects of a secondary school are analyzed. Particular attention is devoted to the creation of the first type of tests designed to control the students' knowledge of certain topics of general methods of mathematics education, among which: 1) "General and specific mental actions and techniques of mental operation in the study of mathematics", 2) "Methods of teaching mathematics", 3) "Mathematical concepts. Methods of formation of mathematical concepts", 4) "Mathematical statements. Methods of teaching students to proof mathematical statements", 5) "Problems in teaching mathematics. Methods for solving tasks". The purpose of the use of the offered in the article of tests of each type from the methodic of studying the course of algebra and the beginnings of analysis and geometry of the senior profile schools is of various types and the corresponding examples of tests that were created on the proposed technology and used during the modular control, writing of the complex control work after learning by the students of the course master "Methods of teaching mathematics".

Key words: technology of creation of tests, discipline "Methods of teaching mathematics", types of test tasks, general methods of teaching mathematics, special methods of teaching mathematics.

УДК 811.161.2'243:378.016

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.43>

Стефанишин К. Л.

**ВИВЧЕННЯ ТЕМИ "КОЛЬОРИ. ОДЯГ. ВЗУТТЯ" НА ЗАНЯТТЯХ
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА
ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА**

Представлено методичну розробку заняття з української мови як іноземної для викладачів закладів вищої освіти. Хід заняття структуровано згідно з вимогами до практичних занять у вищій школі та адаптовано до комунікативних потреб чужоземних студентів, які навчаються в Україні. Методика виконання практичної роботи на занятті передбачає: повторення засвоєної лексики до теми та вивчення нових слів, виконання тренувальних вправ, роботу з текстом, перевірку вихідного рівня знань у формі тестового контролю. Змістове наповнення відповідає програмі навчальної дисципліни "Українська мова як іноземна", завдання побудовано на основі комунікативного підходу до навчання мови. Розроблена система вправ призначена для формування та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання та письма).

Ключові слова: українська мова як іноземна, методична розробка, знання, вміння, комунікативний підхід, завдання, кольори, одяг, взуття.

Кожне заняття з української мови як іноземної – складна, цілісна, динамічна система змісту навчального матеріалу й організації роботи з ним. Викладач української мови, працюючи з іноземними громадянами, постійно шукає шляхи, як зробити заняття цікавим, захоплюючим і досягти того, щоб його студенти добре засвоїли мовний матеріал.

Як стверджують лінгводидакти, єдиної методики проведення практичних занять немає. У ході навчального процесу викладачі дотримуються основних положень, що сформувалися в методиці навчання української мови як іноземної. Проте, як свідчить практика, кожен навчальний заклад розробляє і використовує власну навчально-методичну базу, що відповідає навчальним планам і програмам, але її наповнення адаптоване до комунікативних потреб саме тих чужоземних студентів, які навчаються у цьому закладі вищої освіти.

Викладачами кафедри української мови Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського з моменту її створення і до сьогодні ведуться активні пошуки вдосконалення заняття, пов'язані з формами організації навчальної діяльності студентів.

Мета статті – запропонувати методичну розробку для викладача до теми “Кольори. Одяг. Взуття”, апробовану на практичних заняттях з української мови як іноземної автором цієї праці.

Тема заняття. Кольори. Одяг. Взуття.

Мета: вивчити лексику на позначення кольорів, одягу, взуття; засвоїти навички вживання прикметників, особових і присвійних займенників, навчити узгоджувати їх з іменниками у родовому і місцевому відмінках однини і множини; брати участь у діалозі-розпитуванні на запропоновану тему; розвивати навички читання вголос тексту на актуальну тему, дотримуючись орфоепічних та інтонаційних норм.

Студент повинен знати:

1. Лексику на позначення кольорів, одягу, взуття і включити її в активне спілкування.
2. Прикметник як частину мови.
3. Значення і вживання родового відмінка іменників з прикметниками.
4. Значення і вживання місцевого відмінка іменників з прикметниками.

Студент повинен вміти:

1. Узгоджувати прикметники з іменниками у родовому і місцевому відмінках однини і множини.
2. Будувати монологічні висловлювання, що містять опис, застосовуючи засвоєні лексичні одиниці та фрази.
3. Ініціювати та вести діалог-розпитування на запропоновану тему.
4. Читати вголос текст, дотримуючись орфоепічних і пунктуаційних норм сучасної української літературної мови.

Перелік основних питань, які розглядаються на занятті:

1. Лексична база на позначення кольорів, одягу, взуття.
2. Прикметник як частина мови.
3. Вживання прикметників, їх узгодження з іменниками у родовому і місцевому відмінках однини і множини.
4. Вживання присвійних займенників у межах теми.
5. Діалог-розпитування на запропоновану тему.
6. Робота з текстом.

Методика виконання практичної роботи.

Робота 1. Повторення засвоєної лексики до теми та вивчення нових слів.

Завдання 1. Говоріть за зразком.

Зразок: Я маю футболку, джинси і кросівки, але хочу купити сукню, хустку і босоніжки.

Слова для довідки: берет, капелюх, хустка, шапка, шарф, рукавиці, джинси, костюм, краватка, куртка, пальто, светр, сорочка, спідниця, сукня, футболка, шкарпетки, штани, босоніжки, кросівки, тапочки, туфлі, черевики, чоботи.

Завдання 2. Читайте. Запам'ятайте назви кольорів.

Прикметник

	Однина			Множина
Який?	Яка?	Яке?	Які?	
білий	біла	біле	білі	
блакитний	блакитна	блакитне	блакитні	
жовтий	жовта	жовте	жовті	
зелений	зелена	зелене	зелені	
коричневий	коричнева	коричнєве	коричневі	
оранжевий	оранжева	оранжеве	оранжеві	
рожевий	рожева	рожеве	рожеві	
синій	синя	синє	сині	
сірий	сіра	сіре	сірі	
фіолетовий	фіолетова	фіолетове	фіолетові	
червоний	червона	червоне	червоні	
чорний	чорна	чорне	чорні	

Робота 2. Виконання тренувальних вправ.

Завдання 1. Читайте.

1. Який це костюм? Це коричневий костюм. 2. Яка це спідниця? Це зелена спідниця. 3. Яке це пальто? Це жовте пальто. 4. Які це джинси? Це сині джинси. 5. Який це берет? Це оранжевий берет. 6. Яка це хустка? Це фіолетова хустка. 7. Які це шкарпетки? Це сірі шкарпетки. 8. Який це светр? Це блакитний светр. 9. Яка це куртка? Це рожева куртка. 10. Які це кросівки? Це білі кросівки. 11. Яка це сорочка? Це жовта сорочка. 12. Які це чоботи? Це чорні чоботи. 13. Який це капелюх? Це сірий капелюх. 14. Які це штани? Це коричневі штани.

Завдання 2. Поставте запитання до підкреслених слів.

Зразок: Це чорний костюм. – Який це костюм?

1. Це блакитний берет.
2. Це біла шапка.
3. Це червоне пальто.
4. Це білі джинси.
5. Це оранжева футболка.
6. Це рожева сукня.
7. Це рожеві штани.
8. Це синій шарф.
9. Це зелена куртка.
10. Це коричневі туфлі.
11. Це фіолетова краватка.
12. Це сірий светр.
13. Це жовта хустка.
14. Це чорні черевики.

Завдання 3. Доповніть речення.

Зразок: У мене є спідниця. **Вона синя.**

1. У мене є костюм.
2. У мене є шапка.
3. У мене є куртка.
4. У мене є джинси.
5. У мене є футболка.
6. У мене є сукня.
7. У мене є штани.
8. У мене є шарф.
9. У мене є пальто.
10. У мене є туфлі.
11. У мене є краватка.
12. У мене є светр.
13. У мене є хустка.
14. У мене є черевики.

Завдання 4. Запам'ятайте.

	Чоловічий рід	Жіночий рід	Середній рід	Множина
	Який?	Яка?	Яке?	Які?
Є (що?)	сірий костюм□ синій светр□	сіра шапка синя спідниця	сіре пальто синє пальто	сірі штани сині босоніжки
	Якого?	Якої?	Якого?	Яких?
Немає (чого?)	сірого костюма синього светра	сірої шапки синьої спідниці	сірого пальта синього пальта	сірих штанів синіх босоніжок□

Завдання 5. Пишіть за зразком.

Зразок: У мене є сіра шапка. – У мене **немає сірої шапки**.

1. У тебе є чорний светр.
2. У вас є сині джинси.
3. У нього є коричнева куртка.
4. У неї є жовта сукня.
5. У них є червоні футболки.
6. У нас є білі босоніжки.
7. У мене є біла хустка.
8. У тебе є фіолетові кросівки.
9. У вас є рожеве пальто.
10. У нього є сірі шкарпетки.
11. У неї є червона спідниця.
12. У них є чорні костюми.
13. У нас є сірі штани.
14. У мене є зелені тапочки.

Завдання 6. Утворіть назви кольорів за зразком.

Зразок: жовтий, блакитний = жовто-блакитний.

1. Білий, червоний.
2. Темний, зелений.
3. Світлий, коричневий.
4. Білий, блакитний.
5. Яскравий, синій.
6. Темний, синій.
7. Світлий, фіолетовий.
8. Темний, оранжевий.
9. Блакитний, зелений.
10. Яскравий, жовтий.
11. Світлий, рожевий.
12. Жовтий, оранжевий.
13. Темний, сірий.
14. Яскравий, червоний.

Завдання 7. Якого кольору прапор України, Польщі, Єгипту, Нігерії, Марокко, Гани, Індії, Вашої країни? Що означають ці кольори?

Завдання 8. Відповідайте.

Зразок: Якого кольору сніг? – Сніг білий (Сніг білого кольору).

1. Якого кольору небо?
2. Якого кольору сонце?
3. Якого кольору трава?
4. Якого кольору дошка?
5. Якого кольору стіна в аудиторії?
6. Якого кольору підручник з української мови?
7. Якого кольору Ваш зошит?
8. Якого кольору Ваш телефон?
9. Якого кольору Ваша ручка?
10. Якого кольору Ваш олівець?
11. Якого кольору Ваша сумка?
12. Якого кольору Ваші штани?
13. Якого кольору Ваші туфлі?
14. Якого кольору Ваша куртка?

Завдання 9. Читайте. Запам'ятайте.

Чоловічий рід	Жіночий рід	Середній рід	Множина
Який?	Яка?	Яке?	Які?
чорний костюм□ синій капелюх□	чорна спідниця синя куртка	чорне пальто синє пальто	чорні штани сині рукавиці
У якому?	У якій?	У якому?	У яких?
у чорному костюмі у синьому капелюсі	у чорній спідниці у синій куртці	у чорному пальті у синьому пальті	у чорних штанах у синіх рукавицях

Завдання 10. Утворіть речення за зразком «Хто у чому?»

Зразок: Я (чорна куртка) – Я у **чорній** куртці.

1. Мама (зелена спідниця).
2. Батько (сірі штани).
3. Брат (блакитна футболка).
4. Сестра (жовтий берет).
5. Бабуся (коричневе пальто).
6. Дідусь (оранжева сорочка).
7. Хлопець (сині джинси).
8. Дівчина (рожеві босоніжки).
9. Дівчата (фіолетові куртки).
10. Діти (червоні шапки).
11. Викладач (чорний костюм).
12. Студент (коричневі кросівки).
13. Студентка (біла сукня).
14. Студенти (білі сорочки).

Завдання 11. А Ви у чому? Опишіть одяг Ваших однокласників.

Завдання 12. Заповніть таблицю.

	Хто це?	У кого є	Який? Яка? Яке? Які?	Що?
1.	Це я.	У мене є	сині	джинси
2.	Це ти.			
3.	Це він.			
4.	Це вона.			
5.	Це ми.			
6.	Це ви.			
7.	Це вони.			
8.	Це мама.			
9.	Це тато.			
10.	Це бабуся.			
11.	Це дідусь.			
12.	Це студент.			
13.	Це студентка.			
14.	Це студенти.			
15.	Це викладач.			

Робота 3. Робота з текстом.

Завдання 1. Читайте. Знайдіть назви кольорів у діалозі.

- Привіт, Маріє! Мені потрібна твоя допомога.
- Привіт, Патриціє! Чим можу допомогти?
- У неділю йду на вечірку. Треба купити сукню і туфлі. Підеш зі мною до магазину?
- Так, звичайно. Тут недалеко є хороший магазин. Ходімо туди.
- Дівчата зайшли до магазину.
- Дивись, Маріє! Ось ця чорна сукня мені подобається. Цікаво, чи є мій розмір?
- Так, вона має дуже гарний вигляд.
- Скажіть, будь ласка, чи є у Вас така сукня сорок шостого розміру?
- На жаль, вже немає. А як Вам така сукня? Червоний тепер у моді.
- Мабуть, що ні. Мені не личить червоний. Та й фасон мені не подобається, вона занадто довга.
- А ця синя?
- Я не дуже люблю синій колір. Крім того, вона коротка.
- Патриціє, а як тобі оця зелена?
- О, ця набагато гарніша за ту синю. Скажіть, будь ласка, чи можна поміряти цю зелену сукню?
- Так, звичайно.
- І як я тобі, Маріє?
- О, просто чудово, Патриціє! Сукня підкреслює фігуру і зелений колір тобі личить.
- Справді? Тоді я купую її. А зараз ідемо у відділ “Взуття” і підберемо туфлі.

Завдання 2. Розгляньте фото. Прочитайте текст.

Це українська дівчина. Вона одягнена в національний костюм – вишиту сорочку і чорно-червону плахту, поверх якої пов'язаний червоний пояс. На ногах у неї червоні туфлі. На голові – вінок, що є своєрідним жіночим оберегом. Він сплетений із квіток та різнокольорових стрічок. Кожна стрічка у вінку щось символізує. Коричневий – це символ землі, жовтий – символ сонця, зелений – символ краси і молодості, блакитний – символ неба і води, оранжевий – символ хліба, фіолетовий – символ мудрості. **Український вінок є символом дівочої краси і чистоти.**

Завдання 3. Відповідайте.

1. Яка це дівчина? 2. Який у неї костюм? 3. Яка у неї сорочка? 4. Якого кольору плахта? 5. Якого кольору пояс? 6. Які у неї туфлі? 7. Що в дівчини на голові? 8. Що символізує український вінок? 9. Стрічки яких кольорів є у вінку? 10. Символом чого є коричнева стрічка? 11. Що символізує жовтий колір? 12. А зелений? 13. Символом чого є блакитний колір? 14. Що символізують оранжевий і фіолетовий кольори? 15. Назвіть усі кольори стрічок у вінку. 16. Яких кольорів немає у вінку? 17. Вам подобається український вінок?

Організаційна структура заняття.

- 1.1. Організаційна частина – 5 хв.
- 1.2. Інструктаж студентів і розподіл груп для практичної роботи – 5 хв.
- 1.3. Практична робота студентів – 20 хв.
- 1.4. Семінарське обговорення теоретичних питань і практичної роботи – 40 хв.
- 1.5. Перевірка вихідного рівня знань (проводиться у вигляді тестування з кожної теми, розв'язування ситуаційних задач, відповідей на контрольні питання) – 20 хв.

Технічні засоби та матеріальне забезпечення заняття: підручники, посібники, словники, довідкова література, комп'ютери, відео-система, мольберти.

Набір тестів, ситуаційних задач з еталонами відповідей (додається).

Викладачі кафедри української мови ТДМУ імені І. Я. Горбачевського кожного семестру оновлюють і вдосконалюють методичні розробки для викладачів та методичні вказівки для студентів із дисциплін кафедри. Систематично проводиться оновлення інформації, що розташована на вебпорталі університету в розділах "Матеріали для підготовки студентів до практичних занять". Вважаємо, що ефективний інформаційно-методичний супровід у поєднанні з професійною майстерністю викладача є запорукою формування у студентів позитивних мотивів до навчання і досягнення всіх чотирьох цілей навчального процесу: практичної, розвивальної, виховної, освітньої.

Використана література:

1. Українська мова як іноземна (англійськомовна форма навчання) : типова програма нормативної навчальної дисципліни для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузь знань: 22 "Охорона здоров'я" / уклад. : С. М. Луцак та ін. Київ, 2016. 202 с.
2. Українська мова як іноземна : навчальний посібник / І. І. Гавришак та ін. ; за ред. М. П. Тишковець. Тернопіль : ТДМУ, 2018. 168 с.

Referenses:

1. Ukrainska mova yak inozemna : (anhliiskomovna forma navchannia) : typova prohrama normatyvnoi navchalnoi dystsypliny dlia inozemnykh studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv MOZ Ukrainy. Haluz znan : 22 «Okhorona zdorovia» / uklad. : S. M. Lutsak ta in. Kyiv, 2016. 202 s.
2. Ukrainska mova yak inozemna : navchalnyi posibnyk / I. I. Havryshcak ta in. ; za red. M. P. Tyshkovets. Ternopil : TDMU, 2018. 168 s.

Стефанишин Е. Л. Изучение темы "Цвета. Одежда. Обувь" на занятиях по украинскому языку как иностранному: методическая разработка практического занятия для преподавателя.

Представлена методическая разработка занятия по украинскому языку как иностранному для преподавателей высших учебных заведений. Ход занятия структурирован в соответствии с требованиями к практическим занятиям в высшей школе и адаптирован к коммуникативным потребностям иностранных студентов, обучающихся в Украине. Методика выполнения практической работы на занятии предполагает: повторение усвоенной лексики к теме и изучение новых слов, выполнение тренировочных упражнений, работу с текстом, проверку исходного уровня знаний в форме тестового контроля. Содержательное наполнение соответствует программе учебной дисциплины "Украинский язык как иностранный", упражнения построены на основе коммуникативного подхода к обучению языку. Разработанная система упражнений предназначена для формирования и развития различных видов речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма).

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, методическая разработка, знания, умения, коммуникативный подход, задания, цвета, одежда, обувь.

Stefanyshyn K. L. Studying of the theme "Colors. Clothing. Shoes" on the lessons of Ukrainian as a Foreign language: the methodological work of practical lesson for a teacher.

The methodological work of a lesson in Ukrainian as a Foreign language for teachers of higher educational establishments is presented. The course is structured according to the requirements for practical classes in high school and adapted to the communicative needs of foreign students studying in Ukraine. The method of practical work on the lesson involves: revision of the learned vocabulary to the topic and studying new words, doing exercises, working with the text, checking the original level of knowledge in the form of test control. The content corresponds to the program of discipline «Ukrainian as a Foreign Language», the tasks are constructed on the basis of communicative approach to the language learning. The developed system of exercises is intended for the formation and development of various types of speech activities (listening, speaking, reading and writing).

Key words: Ukrainian as a foreign language, methodological work, knowledge, skills, communicative approach, tasks, colors, clothes, shoes.

УДК 378:37.015.31:39

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.44>

Струк А. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розкрито сутність поняття “педагогічні умови”, проаналізовано погляди вчених на тлумачення педагогічних умов. Визначено педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Виділено та охарактеризовано методи і форми, які є ефективними при впровадженні педагогічних умов лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Лексико-народознавча підготовка майбутнього вчителя початкових класів передбачає формування в нього лексичної, народознавчої компетенції: уміння використовувати особливості мовленнєвої поведінки у відповідних ситуаціях спілкування, забезпечувати формування культури спілкування, ознайомлення з нормами етикету, сформованість знань та умінь щодо правил ввічливості, вміння визначати акцент та діалектні особливості мовлення, уміння скласти й презентувати усні відгуки про побачене, почуте, пережите.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, лексика, народознавство, компетентність, вищий навчальний заклад, майбутній вчитель, початкова школа.

“Соціально економічні зміни, реформування системи освіти на гуманістичних та демократичних засадах, перехід із предметного на особистісно орієнтоване навчання створюють умови для саморозвитку, самореалізації особистості у навчальному процесі, результативність якого не є можливою без детального аналізу процесу професійної компетентності майбутніх учителів і пошуку шляхів її подальшого вдосконалення.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи набула широкого висвітлення в працях психологів та педагогів (Ш. Амонашвілі, І. Беха, А. Богущ, І. Зязюна, Н. Кічук, Н. Луцан, О. Пехоти та інших). Водночас не вистачає комплексного розв’язання проблеми, зокрема визначення педагогічних умов формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки.

У формуванні лексико-народознавчої компетентності майбутніх педагогів вирішальну роль відіграє навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах, якщо для цього створений належні умови.

У словникових джерелах “умова” визначається як: 1) філософська категорія, “що виражає відношення предмета до об’єкта, без яких він існувати не може, а також як обставину, від якої щось залежить” [15, с. 327]; 2) сукупність зовнішніх обставин, у яких відбувається освітня діяльність і обставин життєдіяльності її суб’єктів [10, с. 348];

У спорідненій з педагогікою науці психології поняття “умови” розглядається в площині психічного розвитку та корелюється із сукупністю внутрішніх і зовнішніх причин, що детермінують психологічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку та кінцеві результати [9, с. 270–271];

У педагогічних дослідженнях здебільшого розглядаються педагогічні умови. Зауважимо, що, незважаючи на різне розуміння цього поняття, знаходимо багато спільного в його розумінні. Так, на думку вчених, педагогічні умови це:

– сукупність усіх видів об’єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [14, с. 40];

– значущі продуктивні причини, які впливають на протікання і результат дидактичного процесу і можуть прискорюватися або гальмувати розвиток та формування педагогічних систем, процесів, явищ, якостей особистості [13, с. 25];

– певна обставина чи обстановка, що впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [6, с. 97];

– комплекс об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [2];

– дієвий елемент педагогічної системи, сукупність взаємопов’язаних і взаємозумовлених заходів, які спрямовані на досягнення конкретної педагогічної мети [7, с. 258];

– категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об’єктивно склалися чи суб’єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [12].

Ю. Бабанський стверджував, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [1]. Із погляду філософії, умова тлумачиться як чинник, тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. Як філософська категорія поняття “умова” відображає універсальні стосунки між суб’єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову діяльність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного дієвого чинника. Саме він як умова забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [3].

Отже, педагогічні умови визначаємо як сукупність взаємозалежних обставин, що забезпечують організацію, моніторинг, регулювання та інтеракцію суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу в межах реалізації певної мети. Педагогічні умови повинні відповідати вимогам: науковості, професійної спрямованості, інтегративності, зв'язку теорії та практики, свідомості та активності, послідовності та систематичності, інноваційності.

Виходячи з вищезазначеного, у започаткованому дослідженні розглянемо педагогічні умови як комплекс обставин, створених у межах закладів вищої освіти, що сприятиме ефективному та результативному формуванню лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Розглянемо першу педагогічну умову – забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні фахових дисциплін із формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

У вітчизняній та світовій педагогіці накопичено значний досвід досліджень із проблеми міжпредметних зв'язків (К. Баханов, В. Бернадський, Л. Боголюбов, Г. Ващенко, З. Добриніна, Я. Коменський, В. Корнєєв, Дж. Локк, І. Песталоцці, О. Пометун, К. Ушинський, Г. Фрейман та інші).

У педагогічних словниках міжпредметні зв'язки визначено як взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання й виховання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвивальну й детермінувальну функцію, завдяки інтеграції знань, які підвищують продуктивність перебігу психічних процесів [4].

О. Маслова наголошує, що між предметні зв'язки слід розглядати як один із дидактичних принципів, реалізація якого суттєво впливає на зміст та обсяг знань, формування важливих прийомів самостійної роботи, світогляду студентів [8, с. 365].

П. Кулагін зазначає, що міжпредметні зв'язки – це “принцип навчання, згідно з яким навчання нового програмного матеріалу будеться з урахуванням змісту суміжних навчальних предметів” [11, с. 33].

Становлення професіоналізму під час навчання у закладах вищої освіти залежить, на думку Е. Климов, від системного об'єднання дисциплін з орієнтацією на цілісну професійну діяльність, де кожна дисципліна повинна слугувати засобом для досягнення однієї цілі [5]. Цілком погоджуючись з автором, наголошуємо на тому, що лише взаємодія викладачів різних навчальних дисциплін та пошук ефективних форм і методів формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи сприятиме формування конкурентоздатних фахівців у сфері педагогіки, які володіють високим рівнем професіоналізму.

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить про багатовекторність досліджуваного феномена та його функціональний спектр, до складу якого різними науковцями віднесено такі функції, як освітня, виховна, розвивальна, дидактична, формувальна, психологічна, інтеграційна.

Отже, використання інтеграції дисциплін педагогічного циклу та фахових методик підготовки студентів сприятиме успішному формуванню лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Міждисциплінарні зв'язки уможливають підвищення рівня фундаментальних знань, їх класифікацій, універсалізації та глобалізації, розвитку мислення, їх застосуванню. Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу студентам виокремлювати найбільш суттєві аспекти навчального процесу, усвідомити процес навчання як результат інтеграції окремих дисциплін, визначити місце і функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки.

Другою педагогічною умовою є використання системи інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують ефективний розвиток лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, його готовність до оптимального впровадження набутого досвіду лексико-народознавчої діяльності в освітньому процесі початкової школи.

Означена умова передбачає розробку та впровадження спецкурсу “Формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи”. Цей курс призначений ознайомити майбутніх учителів початкових класів зі змістом і методикою застосування народознавчої лексики.

Метою спецкурсу “Формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи” є:

- формування в майбутніх учителів системи знань із народознавства та методики роботи над народознавчою лексикою в початковій школі;
- формування системи вмій і навичок щодо планування роботи з дітьми, складання конспектів, сценаріїв у цьому напрямі, вміння оцінювати та аналізувати виконану роботу.

Для досягнення цієї мети необхідно розв'язувати такі завдання:

- ознайомити студентів з українською народною культурою, літературою, символікою, оберегами, звичаями, традиціями;
- формувати вміння планувати роботу з дітьми;
- формувати вміння складати конспекти уроків та сценарії виховних заходів із використанням народознавчої лексики;
- формувати вміння оцінювати та аналізувати конспекти та сценарії.

Наступна педагогічна умова – орієнтація студентів на народознавчу спрямованість у навчально-виховній роботі з учнями початкової школи. Це має забезпечувати ефективність народознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі усвідомленого набуття студентами лексико-народознавчих знань, розв'язання практичних умінь, формування мотивацій до неї та розвитку особистісних якостей, що перетворюються в механізм продукування цих знань і вмінь в освітній процес початкової школи.

Таким чином, запропонований комплекс педагогічних умов та засобів їх реалізації ми вважаємо доцільними та науково відповідними для формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, оскільки вони були виокремлені згідно з природою досліджуваного феномена та сучасними вимогами щодо підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі.

Використана література:

1. Бабанский Ю. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Бражнич О. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
3. Виноградова Н. Окружающий мир: методика обучения: 1–4 классы. Москва: Вентана-Граф, 2004. 240 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 367 с.
5. Климов Е. Пути в профессионализм (психологический взгляд). Москва: МПСИ; Флинта, 2003. 320 с.
6. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. Карпенко; под общ. Ред. А. Петровского, М. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Фенікс, 1998. 512 с.
7. Марусенко М. Педагогічні умови формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 257–261.
8. Маслова О. Міжпредметні зв'язки та вдосконалення процесу навчання : монографія. Книга, 2008. 448 с.
9. Немов Р. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.
10. Новейший философский словарь / сост. А. Грицанов. Минск: Изд. В. Скакун, 1998. 896 с.
11. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семинова та ін.; за ред. З. Курлянд. 2-ге видання, перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.
12. Педагогічний словник / за ред. Дійсного члена АПН України М. Ярмаченка. Київ: Пед. думка, 2001. 516 с.
13. Подласый И. Педагогика. Просвещение: Гуманитарный изд. Центр "Владос", 1996. 432 с.
14. Серожнікова Р. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.
15. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ильичев, П. Федосеев, С. Ковалев, В. Панов: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

References:

1. Babansky Y. (1989) Izbrannyye pedagogicheskie trudy [Selected pedagogical works] : Pedagogika, Moskva. 560 p. [in Russia]
2. Brazhnych O. (2001) Pedagogichni umovy dyferencijovanogo navchannya uchniv zagalnoosvitnoyi shkoly [Pedagogical conditions of differentiated teaching of pupils of a secondary school] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Kryvyj Rig,. 238 s. [in Ukrainian]
3. Vinogradova N. (2004) Okruzhayushiy mir: metodika obucheniya : 1-4 klassy. [Surrounding world: teaching technique: grades 1-4] : Ventana-Graf, Moskva. 240 s. [in Russia]
4. Goncharenko S. (1997) Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] : Lybid, Kuyiv. 367 s. [in Ukrainian]
5. Klimov E. (2003) Puti v professionalizm (psihologicheskij vzglyad) [Ways to professionalism (psychological look)] : MPSI; Flinta, Moskva 320 s. [in Russia]
6. Kratkiy psihologicheskij slovar [Short psychological dictionary] (1998) / red.-sost. L. Karpenko; pod obsch. Red. A. Petrovskogo, M. Yaroshevskogo. : Feniks, Rostov-na-Donu. 512 s. [in Russia]
7. Marusenko M. (2011) Pedagogichni umovy formuvannya profesijnoyi refleksiyi majbutnix uchyteliv pochatkovyx klasiv [Pedagogical minds form of professional reflexes of May students] : Nauka i osvita. № 4. S. 257-261. [in Ukrainian]
8. Maslova O. (2008) Mizhpredmetni zvyazky ta vdoskonalennya procesu navchannya [Interpersonal relationships and improvement of the learning process] : monografiya. Knyga, 448 s. [in Ukrainian]
9. Nemov R. (2003) Psihologiya: slovar-spravochnik [Psychology: dictionary reference] : v 2 ch. – M. : Izd-vo VLADOS-PRESS, – Ch. 2. – 352 s. [in Russia]
10. Noveyshiy filosofskiy slovar [New Philosophical Dictionary] (1998) : sost. A. Gritsanov : Izd. V. Skakun, Minsk 896 s. [in Belarus]
11. Pedagogika vyshhoyi shkoly [Pedagogy of high school] (2005) : navch. Posibnyk / Z. Kurlyand, R. Xmelyuk, A. Semynova ta in.; za red. Z. Kurlyand. 2-ge vydannya, pererob. i dop. : Znannya, Kuyiv. 399 s. [in Ukrainian]
12. Pedagogichnyj slovnyk [Pedagogical dictionary] (2001) / za red. Diijsnogo chlena APN Ukrayiny M. Yarmachenka : Ped. dumka, Kuyiv. 516 s. [in Ukrainian]
13. Podlasyiy I. (1996) Pedagogika [Pedagogy] // Prosveschenie: Gumanitarnyy izd. Tsentr "Vlados", 432 s. [in USSR]
14. Serozhnikova R. (2003) Osнови psihologiyi i pedagogiki [Fundamentals of psychology and pedagogy] : navchalnyy posibnik. : Tsentr navchalnoy i literaturi, 243 s. [in Ukrainian]
15. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary] (1983) : Gl. redaktsiya : L. Illichev, P. Fedoseev, S. Kovalev, V. Panov : Sov. Entsiklopediya. 840 s. [in USSR]

Струк А. В. Педагогические условия формирования лексико-народоведческой компетентности будущего учителя начальной школы.

Раскрыта сущность понятия “педагогические условия”, проанализированы взгляды ученых на толкование педагогических условий. Определены педагогические условия формирования лексико-народоведческой компетентности будущего учителя начальной школы. Выделены и охарактеризованы методы и формы, которые являются эффективными

при внедрении педагогических условий лексико-народоведческой компетентности будущего учителя начальной школы.

Лексико-народоведческая подготовка будущего учителя начальных классов предусматривает формирование у него народоведческой, социокультурной компетенции: умение использовать особенности речевого поведения в соответствующих ситуациях общения, обеспечивать формирование культуры общения, знакомство с нормами этикета, сформированность знаний и умений по правилам вежливости, умение определять акцент и диалектные особенности речи, умение составлять и представлять устные отзывы об увиденном, услышанном, пережитом.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, лексика, народоведение, высшее учебное заведение, будущий учитель, начальная школа.

Stuk A. B. Pedagogical conditions for the formation of the lexical-nationalistic competence of the future teacher of elementary school.

The article reveals the essence of the concept of "pedagogical conditions", analyzes the views of scientists on the interpretation of pedagogical conditions. The pedagogical conditions for the formation of the lexical-ethnographic competence of the future teacher of elementary school are determined. The methods and forms that are effective in introducing the pedagogical conditions of the lexical-nationalistic competence of the future teacher of elementary school are identified and characterized.

The lexico-ethnographic preparation of the future teacher of elementary classes involves the formation of his ethnographic, socio-cultural competence: the ability to use the peculiarities of speech behavior in the appropriate communication situations, to ensure the formation of a culture of communication, familiarity with the norms of etiquette, the formation of knowledge and skills regarding the rules of politeness, the ability to determine the emphasis and dialect speech features, ability to compose and present oral responses about what they have seen, heard, experienced.

Key words: condition, pedagogical condition, vocabulary, ethnography, competence, higher education institution, future teacher, elementary school.

УДК 378.016

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.45>

Тараненко Г. Г.

**ЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ
АГРОТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

На підставі аналізу загальних компетентностей та програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти агротехнологічних спеціальностей обґрунтовано актуальність логічної компетентності у системі професійних компетентностей здобувачів вищої освіти агротехнологічного закладу вищої освіти. Доведено, що комунікативна компетентність репрезентує не тільки сукупність досвіду, комунікативних знань, умінь, навичок, компетенцій, що уможливають творче самовираження у сфері професійного спілкування та вирішення спектра поставлених творчих завдань, але й здатність особистості до мовленнєвого спілкування і вміння слухати, що є однією з найважливіших особистісно-професійних рис майбутнього фахівця, зокрема агротехнологічних спеціальностей. Відстоюється думка про те, що комунікація, яка ставить специфічні вимоги до якостей особистості, найважливішою серед яких є комунікативність, вимагає від майбутнього фахівця вирішення низки викликів, зокрема набуття ним логічної компетентності, яка визначається як спектр навичок і умінь, необхідних для виконання будь-якої інтелектуальної роботи та освоєння нових галузей знання.

Ключові слова: логічна компетентність, комунікативна компетентність, здобувач вищої освіти, агротехнологічний заклад вищої освіти.

Інноваційні процеси у сфері вищої освіти України актуалізували питання професійної компетентності майбутнього фахівця, що відповідно до Закону України "Про вищу освіту" (2014 р.) регламентується освітньою (освітньо-професійною чи освітньо-науковою) програмою, яка є "системою освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти" та "відповідає стандарту вищої освіти, спроможна виконати вимоги стандарту та досягти заявлених у програмі результатів навчання" [6].

Аналіз загальних компетентностей та програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти агротехнологічних спеціальностей дає підстави стверджувати про актуалізацію логічної компетентності як однієї з ключових серед очікуваних результатів навчання. Так, більшість стандартів вищої освіти до загальних компе-

тентностей відносять: навички спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня, здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, навички використання інформаційних та комунікаційних технологій, здатність до пошуку та аналізу інформації з різних джерел, здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел тощо [4].

Окрім цього, в програмних результатах навчання зустрічаємо також: володіння культурою мислення; уміння формувати ефективні комунікаційні стратегії з метою донесення ідей, проблем, рішень та власного досвіду; уміння демонструвати культуру мислення; виявляти навички щодо організації культурного діалогу на рівні, необхідному для професійної діяльності; уміння доносити результати діяльності до професійної аудиторії та широкого загалу, робити презентації та повідомлення; уміння пояснювати; вміння проводити пошук та обробку науково-технічної інформації з різних джерел та застосовувати її для вирішення конкретних завдань; уміння застосовувати інформаційні та комунікаційні технології для інформаційного забезпечення професійної діяльності та проведення досліджень прикладного характеру; вміння доносити результати діяльності до професійної аудиторії та широкого загалу з метою донесення ідей, проблем, рішень і власного досвіду; навички здійснювати ділові комунікації у професійній сфері тощо [4].

Аналіз загальних компетентностей та програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти агротехнологічних спеціальностей спонукає до ґрунтовного дослідження логічної компетентності здобувача вищої освіти агротехнологічного закладу вищої освіти як важливого складника комунікативної компетентності.

Компетентність як важливий показник професійної підготовки розглядають у своїх доробках О. Акулова, Л. Луценко, С. Писарьова, Л. Скалій, В. Тюріна та ін. Різним питанням формування комунікативної компетентності у процесі професійного становлення присвячені також наукові праці І. Зимньої, В. Нароліної, Дж. Равен, С. Савичова, Є. Філатової та ін.

Професійно-комунікативна компетентність фахівця аналізується у наукових розвідках О. Абдуліної, Б. Ананьєва, Ю. Ємельянова, Н. Жукова, Н. Кузьміної, Б. Ломова, А. Маркової, Л. Петровської, В. Бодрова, Є. Клімова, В. Красвського, К. Романової, С. Смирнова, В. Шадрікова та ін.

Проблема формування професійно-комунікативної компетентності стала предметом наукових досліджень В. Беспалька, Д. Годлевської, А. Дубакової, Ю. Ємельянова, К. Ларсона, С. Петрушиної, Дж. Равена, А. Холідея, Г. Жондорова, Т. Казаніна, В. Кашницького, Є. Семенової, Г. Трофімова, Ф. Хусаїнова, Д. Ширшова, А. Щербова та ін.

Аналіз наукових розвідок, присвячених поняттю “логічна компетентність”, засвідчив, що науковці не приділяли достатньої уваги дослідженню змісту означеного поняття, зосереджуючи увагу переважно на контекстуальній площині. Так, нами було віднайдено лише декілька визначень: С. Раков під логічною компетентністю розуміє “володіння дедуктивним методом доведення та спростування твердження” [7, с. 256]; Н. Мартишина – “спектр навичок і умінь, необхідних для виконання будь-якої інтелектуальної роботи, починаючи з власне навчальної діяльності” [5, с. 129]; В. Андрієвська – “вміння студентів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу та пояснення... фактів, явищ, процесів; аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг фактів, простежуючи зв'язки і тенденції...; визначати причини, сутність, наслідки та значення... явищ і подій, зв'язки між ними; ...розкривати внутрішні мотиви й зовнішні чинники...” [1, с. 21]; Т. Варламова вважає, що логічна компетентність базується на логічній грамотності, розвиненому логічному мисленні, здатності використовувати логічну грамотність та логічне мислення у навчальній діяльності та житті, здатності і вмінні оцінювати свою діяльність, особистісно-ціннісному ставленні до володіння цими знаннями, уміннями і до свого досвіду [2, с. 21].

На нашу думку, найбільш актуальним у процесі професійного становлення майбутнього фахівця є розуміння логічної компетентності як набутого спектру навичок і умінь, необхідних для виконання будь-якої інтелектуальної роботи та освоєння нових областей знання, адже саме такий зміст, на наш погляд, відповідає загальним компетентностям та програмним результатам навчання здобувачів вищої освіти, зокрема агротехнологічних спеціальностей. Зважаючи на вказане, вважаємо за необхідне обґрунтувати актуальність логічної компетентності у системі професійних компетентностей здобувачів вищої освіти агротехнологічних спеціальностей закладу вищої освіти, що зумовлена низкою викликів.

По-перше, утвердження компетентнісного підходу до проектування вищої професійної освіти спричинило формування великого розмаїття компетенцій, що забезпечують різні професійні кваліфікації. При цьому серед указаних переліків залишається на периферії загальний показник освітньої підготовки, який можна позначити як логічну компетентність і який, на думку Н. Мартишиної, вміщує спектр навичок і умінь, необхідних для виконання будь-якої інтелектуальної роботи, починаючи з власне навчальної діяльності, та утворює певні вміння і навички, а саме:

– комунікативні, що передбачають вміння розуміти поставлене запитання і формулювати релевантну відповідь, здатність сприймати позицію співрозмовника, віднаходити точки збігу і моменти розбіжностей, конструктивно будувати діалог, формулювати, змістовно представляти і обґрунтовувати власну позицію;

– інформаційні, що передбачають уміння простежувати загальну логіку викладу, виділяти основні смислові розділи і розуміти зв'язки, що дозволяють переходити від одного положення до іншого, вміння аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, виявляти інваріантні ідеї, позиції, що вимагають координації, та істотні антиномії, які повинні вирішуватися вибором і обґрунтуванням того чи іншого варіанта;

– організаційні, що передбачають уміння структурувати поставлене завдання, виділяти і розподіляти операції, необхідні для їх вирішення, та здатність визначати рівень достатності здійснених розробок для забезпечення запланованого результату [5, с. 129].

Указані навички є інваріантними щодо змісту досліджуваного матеріалу та є важливими складниками загальної підготовленості людини до навчання взагалі (на першому етапі) та до професійної діяльності (в перспективі) в умовах постійної зміни змісту і характеру роботи, необхідності швидкого й ефективного здобуття нових знань.

По-друге, зростання значущості саме логічної компетентності, що формує здатність людини до освоєння нових галузей знань як одного з головних результатів навчання у закладі вищої освіти, зростає у зв'язку з відходом у минуле концепції кінцевого освіти, яка має забезпечити відповідність отриманих у закладі вищої освіти знань професійним вимогам чи не на весь термін трудової активності.

При цьому формування логічної компетентності в реальному навчальному процесі розглядається сьогодні як периферійна мета та передбачається, що вони мають набуватися автоматично під час навчальної роботи, оскільки вивчення будь-якої дисципліни вимагає їх наявності у здобувача вищої освіти.

Безумовно, процес формування логічної компетентності у такому фоновому режимі відбувається, але з різним ступенем успішності. Водночас варто зазначити, що сьогодні спостерігається зростання кількості здобувачів вищої освіти, які зазнають труднощів саме на логічному рівні засвоєння навчального матеріалу.

По-третє, все частіше науковці звертають увагу на той факт, що у багатьох підготовлених і перспективних здобувачів вищої освіти спостерігається недостатність логіко-методологічної культури дослідницької роботи. При цьому, як зазначає Н. Мартишина, навичкам навчальної та дослідницької роботи необхідно вчити більш цілеспрямовано, ніж це відбувається зараз, не покладаючись на те, що мотивація здобувача вищої освіти до отримання знань або обдарованість і творча ініціатива забезпечать їх достатнє набуття. Зважаючи на це, на думку вченої, як форма навчання потрібні не лише настановні заняття, що привертатимуть увагу як до загальних логічних правил, так і до більш тонких “технологічних” моментів наукового мислення, неочевидних на рівні простого здорового глузду, а й тренінги відповідних навичок, які залежно від просування здобувача вищої освіти ступенями навчання все більше використовували змістовний матеріал спеціальних дисциплін [5, с. 131–132].

По-четверте, значно недооціненою залишається та сфера діяльності здобувача вищої освіти, яка “працює” на створення простору комунікації. Мовленнєві практики заповнюють собою увесь освітній простір і тим самим приймаються як даність, як неминучість, як дещо само собою зрозуміле. Проте проблеми здобувача вищої освіти досить часто пов'язані саме з мовленнєвим простором освітньої діяльності: розумінням усних та письмових повідомлень, читанням текстів, створенням власних текстів, переробка інформації, переформулюванням, синтезом мовленнєвої інформації, виступів тощо. Здобувач вищої освіти досить часто потрапляє у ситуацію, коли на нього впливає велике розмаїття інформації, яку йому необхідно правильно сприйняти, обробити, систематизувати, проаналізувати, засвоїти та показати рівень цього засвоєння через її “повернення” у видозмінену, синтезовану вигляді, втілену в наукову форму, а не з використанням повсякденної мови.

Досить серйозним питанням для здобувачів вищої освіти є також наукові тексти, які вводять їх у стан ступору, коли настає час наукових заходів і підготовки випускних кваліфікаційних робіт тощо.

Указані виклики не тільки поставили здобувача вищої освіти у ситуацію гострого відчуття нездатності справлятися з інформаційними потоками, але й спричинили так зване “закриття” для читання, спілкування на професійні теми та освоєння культури. Саме тому стає зрозумілим вимивання різноманітних мовленнєвих практик в університетському середовищі та широка популяризація використання ринку “готових творів”.

Така ситуація, на думку Н. Громико, руйнує здатності думати, виокремлювати проблему, ставити цілі, спричиняючи різке зниження культури роботи з текстом [3]. Додаймо до цього некритичність ставлення до суджень, звернення до вторинних текстів, байдужість до авторства використаного матеріалу та активне використання мережі Інтернет як безмежного анонічного простору.

Отже, стає очевидним той факт, що виклики, які постають сьогодні перед здобувачем вищої освіти, зокрема “периферійність” логічної освіти, недостатність його логіко-методологічної культури дослідницької роботи та необхідність створення простору комунікації майбутнього фахівця, зумовлюють актуальність логічної компетентності у системі його професійних компетентностей. І хоча актуальність набуття логічної компетентності не викликає сумнівів, проте, на жаль, в дійних умовах є малоімовірним виділення спеціальних курсів, спрямованих на логічну підготовку в системі вищої освіти.

Проте, на нашу думку, можливості все ж є. Так, оптимальним варіантом може стати базовий курс загальної логіки на початку навчання у закладі вищої освіти, а на рівні магістратури та аспірантури – більш спеціалізований курс логіки і методології наукового дослідження. Такі курси можуть бути порівняно невеликими за обсягом, оскільки логічні навички формуються у процесі навчання будь-якої дисципліни, а завданням спеціального курсу є не первинне знайомство з ними здобувачів вищої освіти, а їх виділення в чистому вигляді, надання їм більш чіткого характеру.

Окрім навчальних курсів, важливим є моделювання педагогічних дій, яке має містити як мінімум три види діяльності: конструктивний (відбір, організація і розподіл навчального матеріалу, планування педаго-

гічного процесу у вигляді своїх дій і дій здобувачів вищої освіти, проектування навчально-матеріальної бази педагогічного процесу), організаторський (виконання системи дій, спрямованих на залучення здобувачів вищої освіти до різних видів діяльності, організація спільної діяльності), комунікативний (встановлення педагогічно доцільних відносин у системі “викладач- здобувач” тощо).

Зазначене, на нашу думку, уможливило набуття здобувачами вищої освіти логічної компетентності як важливого складника комунікативної, адже репрезентує комплексний підхід до вирішення викликів, що постають перед здобувачем вищої освіти. Комунікативна компетентність постає не тільки сукупністю досвіду, комунікативних знань, умінь, навичок, компетенцій, що уможливають творче самовираження у сфері професійного спілкування та вирішення спектра поставлених творчих завдань, але й здатністю особистості до мовленнєвого спілкування і вміння слухати, що є однією з найважливіших особистісно-професійних рис здобувача вищої освіти, зокрема агротехнологічних спеціальностей.

Сучасний комунікативний простір ставить специфічні вимоги до якостей особистості, найважливішою серед яких є комунікативність як необхідна передумова успішної й активної роботи з інформаційним простором, що вимагає від фахівця набуття спектра навичок і умінь, необхідних для виконання будь-якої інтелектуальної роботи та освоєння нових галузей знань, що визначається нами як логічна компетентність.

Використана література:

1. Андрієвська В. П. Формування предметних компетентностей при вивченні курсу всесвітньої історії студентами коледжу. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. пр. / ХНУ ім. В. Н. Каразіна, Комун. закл. “Харків. гуманіт.-пед. акад.” Харків обл. ради; Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. С. 14-23.
2. Варламова Т. П. Формирование логической компетентности у учащихся 5–6 классов в процессе обучения математике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Красноярск, 2006. 195 с.
3. Громько Н.В. Метапредмет “Проблема”: учеб. пособие для учащихся стар. кл. Москва: АО “Моск. учеб. и Картолитография”: Ин-т учеб. “Пайдейя”, 1998. 376 с.
4. Затверджені стандарти вищої освіти URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
5. Мартишина Н. И. Логическая компетентность как основа науки и профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2011. № 5. С. 129–135.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 01.01.2019. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 03.05.2019).
7. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ. Харків : Факт, 2005. 360 с.

References:

1. Andrijevsjka V. P. Formuvannja predmetnykh kompetentnostej pry vyvchenni kursu vsesvitnjoji istoriji studentamy koledzhu. *Naukovi zapysky kafedry pedagogiki* : zb. nauk. pr. / KhNU im. V. N. Karazina, Komun. zakl. “Kharkiv. ghumanit.-ped. akad.” Kharkiv obl. Rady ; . Kharkiv : KhNU im. V. N. Karazina, 2014. S. 14-23.
2. Varlamova T. P. Formirovanie logicheskoy kompetentnosti u uchashchikhsya 5–6 klassov v protsesse obucheniya matematike. dis. ... kand. ped. Nauk : 13.00.02. Krasnoyarsk, 2006. 195 s.
3. Gromyko N.V. Metapredmet “Problema” : ucheb. posobie dlya uchashchikhsya star. kl. M. : AO “Mosk. ucheb. i Kartolitografiya”: In-t ucheb. “Paydeyya”, 1998. 376 s.
4. Zatverdzeni standarty vyshhoji osvity URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
5. Martishina N. I. Logicheskaya kompetentnost' kak osnova nauki i professional'nogo obrazovaniya . *Vyssee obrazovanie v Rossii*. 2011. № 5. S.129-135.
6. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. Data onovlennia: 01.01.2019. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 03.05.2019).
7. Rakov S.A. Matematychna osvita: kompetentnisnyj pidkhid z vykorystannjam IKT. Kh. : Fakt, 2005. 360 s.

Тараненко Г. Г. Логическая компетентность как важная составляющая коммуникативной компетентности студента агротехнологического вуза.

На основании анализа общих компетенций и программных результатов обучения студентов агротехнологических специальностей обоснована актуальность логической компетентности в системе профессиональных компетенций студента агротехнологического вуза. Доказано, что коммуникативная компетентность представляет собой не только совокупность опыта, коммуникативных знаний, умений, навыков, компетенций, делающих возможным творческое самовыражение в сфере профессионального общения и решение спектра поставленных творческих задач, но и способность личности к языковому общению и умение слушать, что представляется одним из важнейших личностно-профессиональных качеств будущего специалиста, в частности агротехнологической специальности. Отстаивается мысль о том, что коммуникация, которая ставит специфические требования к качествам личности, важнейшим среди которых является коммуникабельность, требует от будущего специалиста решения ряда серьезных задач, в частности приобретения им логической компетентности, которая определяется как спектр навыков и умений, необходимых для выполнения любой интеллектуальной деятельности и освоения новых областей знания.

Ключевые слова: логическая компетентность, коммуникативная компетентность, студент, агротехнологический вуз.

Taranenko G. G. Logical competence as an important feature of the communicative competence of agrotechnological university students.

Based on the analysis of general competencies and learning outcomes of students of agrotechnological specialties, we have provided a rational for the role of logical competence in the system of professional competences of Agrotechnological University students. It has been proved that communicative competence represents not only a sum of experience, communicative knowledge, skills, abilities, competences, which stimulates students' creative self-expression in the field of professional communication and provides the solution of a range of creative tasks. Communicative competence is also the ability of the person to establish rapport, communicate and listen to others. It is one of the most important personal and professional features of future professionals, in particular, people involved in the agrotechnological spheres. The article raises the issue that communication has specific requirements for the traits of personality, the most important of which is a communicative skill. It requires a future professional to solve a number of challenges, in particular, the development of his or her logical competence, which is defined as a set of skills and abilities necessary to perform any intellectual work and acquire new areas of knowledge.

Key words: logical competence, communicative competence, higher education, Agrotechnological University.

УДК 377/378.091.12-051: [159.9:316.444]

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.46>

Тарасова О. В.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Порушено проблему психологічної мобільності, що необхідна сучасному молодому фахівцеві для успішної професійної діяльності в новому інформаційному суспільстві. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел із проблеми розвитку психологічної мобільності фахівців, зокрема акцентовано увагу на теоретичному аналізі проблеми емоційного інтелекту майбутніх педагогів професійного навчання у процесі професійної підготовки, визначено та теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів професійного навчання. Обґрунтовано, що розвиток емоційної компетентності й емоційного інтелекту майбутніх педагогів професійного навчання є необхідною умовою психологічного здоров'я особистості, її ефективності у міжособистісній взаємодії та професійній діяльності.

Ключові слова: емоційний інтелект, психологічна мобільність, педагог професійного навчання.

Динаміка розвитку сучасного суспільства викликає потребу у фахівцях, які вміють аналізувати постійно мінливі соціально-економічні тенденції, реалізовувати нестандартні рішення в умовах високої конкуренції ринку, уникати стереотипних підходів у виробничій сфері діяльності, тобто бути психологічно мобільними. При цьому слід урахувувати зміну цільової спрямованості суспільства, міждисциплінарний характер професійної праці, зацікавленість суспільства в освічених громадянах із високим рівнем професійної підготовки, котра є гарантом успішної кар'єри та конкурентоспроможності на ринку праці.

Професійна успішність особистості, безсумнівно, пов'язана зі знаннями, вміннями й навичками, ерудицією та здатністю до мислення в цілому, тобто з рівнем загального інтелекту. Однак у більшості випадків високого рівня загального інтелекту виявляється недостатньо. Емоційний інтелект у широкому розумінні поєднує в собі здатність особистості до ефективного спілкування за рахунок розуміння емоцій оточення і вміння підлаштуватися під їхній емоційний стан. Таке вміння володіти собою й грамотно організовувати взаємодію є незамінним, якщо йдеться про підготовку педагогів професійного навчання, оскільки розвиток емоційної компетентності й емоційного інтелекту майбутніх педагогів професійного навчання є необхідною умовою психологічного здоров'я особистості, її ефективності у міжособистісній взаємодії та професійній діяльності. Необхідно враховувати також те, що діяльність фахівця, як правило, опосередковується і регулюється психічними відображеннями реальності, що безпосередньо йому відкривається і викликає певні емоційні стани, які він мусить аналізувати, регулювати, контролювати та використовувати.

Аналіз наукових досліджень із проблеми формування професійної мобільності особистості, зокрема професійної мобільності фахівців, визначив широкий спектр особливостей цього процесу відповідно до специфіки підготовки фахівців різного профілю. У науковій думці висвітлено досвід формування професійної мобільності майбутніх інженерів (М. Балакаєва, С. Капліна), фахівців технічного профілю (Л. Меркулова), студентів технічного університету (О. Малигіна), студентів інформаційних спеціальностей (В. Дюніна), викладачів вищої школи (Л. Амірова, Л. Горюнова, В. Гринько, Ю. Дворецька), майбутніх педагогів (Б. Ігошев), соціальних педагогів (О. Безпалько) та ін. Взаємозв'язок професійної мобільності з професійним розвитком і становленням професійно успішної особистості розглядався С. Кугель, Т. Фроловим та ін.

Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога професійного навчання досліджувалась такими науковцями, як Г. М. Андреева, О. В. Білоконь, Д. Гоулман, Д. Карузо, Н. В. Коврига, Д. В. Люсін, Дж. Мейер, Е. Л. Носенко, П. Селовей.

Існує пряма залежність професійного становлення майбутнього педагога від рівня розвитку емоційного інтелекту, яка проявляється в усвідомленні особистістю емоційних переживань, пов'язаних із процесом між-особистісної взаємодії, адже саме ця взаємодія буде предметом подальшої професійної діяльності. Одним із аспектів підготовки студентів є процес розвитку емоційного інтелекту як сукупності здатностей, знань, умінь і навичок, що дозволяють людині управляти власними емоціями й, аналізуючи ситуацію спілкування, створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту як складника психологічної мобільності майбутніх педагогів професійного навчання, визначити та теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту як складника психологічної мобільності майбутніх педагогів професійного навчання.

Мобільна особистість – це самоактуалізувальна особистість, психічно здорова особистість, яка прагне до вершини свого психологічного розвитку за допомогою своєї внутрішньої активності. Така особистість характеризується цілеспрямованістю та самоорганізацією. Об'єктом її уваги і діяльності є не тільки зовнішній світ, але й вона сама, що проявляється в її почутті «Я», яке вміщує уявлення про себе й самооцінку, програму самовдосконалення, звичні реакції на прояв деяких своїх якостей, здатності до самоспостереження, самоаналізу та саморегуляції [3].

Для опанування нових технологій на новому робочому місці працівникові необхідно бути психологічно мобільним, адже психологічна мобільність до майбутньої професійної діяльності не є можливою без прояву професійної мобільності.

Сучасна гуманістична освітня парадигма вказує на недостатність кваліфікаційного підходу у сфері професійної освіти, оскільки в сучасному суспільстві виявляються такі тенденції: відбуваються принципові зміни в багатьох професіях, з'являються нові професії, зростає роль горизонтальної мобільності впродовж трудового життя людини, змінюється стиль життя на різних соціальних рівнях. Зважаючи на це, професійна підготовка повинна бути спрямована на підвищення психологічної адаптації та прояву особистісної активності й самостійності людини в постійно змінних соціально-економічних умовах життєдіяльності, тому її необхідно розглядати у взаємозв'язку з компетентнісним підходом.

В основу змісту поняття «професійна мобільність», як зазначає А. К. Маркова, покладено такі види професійної компетентності:

- спеціальна – володіння професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна – володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування;
- особистісна – володіння способами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна – володіння способами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійно-особистісного зростання [7].

Взаємозв'язок мобільності та компетентності, на думку Ю. І. Каліновського, полягає в динаміці сучасного життя. У ситуації стагнації суспільства мобільність суперечить компетентності, в динамічному суспільстві є прямий зв'язок між компетентністю та мобільністю: чим освіченіше (компетентніше) людина, тим вона мобільніше [1].

Психологічна мобільність у професійній діяльності проявляється як відкрита психологічна система, що володіє змінними особистісними характеристиками (пластичність, активність, емоційний інтелект та інші), що забезпечують зміну структури особистості на вимогу ситуації без деструктивних змін. Зміна стає можливою завдяки системній організації людини.

Отже, прояв психологічної мобільності під час професійної діяльності передбачає здатність особистості сприймати зовнішні впливи, бути здатною до змін залежно від ситуації. Бути мобільною особистістю – значить самоактуалізуватися і не знищувати свою особистісну активність, не зупинятися на досягнутому, а завжди йти вперед і до нового. Така людина створює нові схеми поведінки або модифікує вже наявні. Це дозволяє їй ефективніше взаємодіяти з навколишнім середовищем, постійно змінюючи та оновлюючи пов'язані з нею відносини. Однією з умов ефективності прояву психологічної мобільності є компетентність працівника, адже освічена особистість більш пластично може підлаштуватися під змінні умови. Це доводить, що мобільність вельми затребувана характеристика сучасної особистості.

Аналіз досліджень щодо психологічної мобільності показав, що цей процес проявляється за рахунок таких якостей та процесів, як активність, пластичність, саморегуляція, емоційний інтелект тощо.

Емоційний інтелект як рівень емоційної обізнаності людини, а також здатність розуміти емоції іншого набуває великого значення для забезпечення ефективного спілкування, що є дуже важливим для представників професій типу «людина-людина», зокрема педагогів. Емоційний інтелект дозволяє краще розуміти емоційний стан людини, вникнути у її проблеми, що дуже важливо для педагогів професійного навчання, результативність діяльності яких залежить саме від толерантності, альтруїзму, емпатії до учня, тактовності, уважності, вміння сприймати та розуміти.

Розвиненість емоційного інтелекту проявляється в умінні педагога встановлювати емоційний контакт як із колективом, так і з кожним учасником окремо, створювати на навчальних заняттях атмосферу взаєморозуміння і довіри, керувати почуттями та думками студентів, а також власними психоемоційними станами, тобто вміння залишати власні емоційні проблеми поза межами колективу і не проявляти їх у професійній діяльності. Цей феномен сприяє здатності майбутніх педагогів досліджувати і проектувати власну діяльність, міркувати й діяти у професійній галузі незалежно від чужої волі, обставин, самостійно здійснювати вибір і ухвалювати відповідальні рішення в ускладнених ситуаціях, виробляти індивідуальні стратегії поведінки та досягати поставлених цілей без надмірних вольових зусиль.

Важливо й те, що емоційний інтелект сприяє попередженню конфліктних ситуацій, які дуже часто можуть виникати у повсякденній професійній діяльності. Завдяки вмінню розуміти свої і чужі почуття та емоції, керувати ними педагог може спрогнозувати конфлікт та вжити відповідних превентивних заходів. Ураховуючи, що основу емоційного інтелекту педагогів становлять особистісні якості, що впливають на ефективність роботи з учнями, вирішення його проблем, визначають її успішність та ефективність, емоційний інтелект є необхідним складником їхньої професійної компетентності [8].

Досліджуючи сучасні уявлення про емоційний інтелект, Д. В. Люсін запропонував власну модель емоційного інтелекту. Емоційний інтелект розуміється як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та до управління ними. На думку Д. В. Люсіна, здатність до розуміння емоцій та управління ними перебувають в тісному взаємозв'язку із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу, з інтересом до внутрішнього світу людей (і до свого власного), схильністю до психологічного аналізу поведінки. Відповідно до цього, емоційний інтелект можна уявити як конструкт, який має подвійну природу. З одного боку, він пов'язаний із когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками [5].

Емоційний інтелект, на думку М. А. Манойлової, – це здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів та почуттів інших людей і самого себе [2].

Високий рівень сформованості досліджуваного феномена виявляється у таких характеристиках, як відчуття психологічного благополуччя, сумлінність, доброзичливість, відкритість до нового досвіду, емоційна стійкість, менша інтенсивність перебігу емоційних реакцій, які супроводжують різноманітні аспекти діяльності та спілкування особистості, низькі показники особистісної та ситуативної тривожності, переважання позитивних емоцій над негативними, більша помірність у виявленні негативних емоцій [9].

Основними ознаками розвинутого емоційного інтелекту є [6]:

– увага до себе, тобто правильне розуміння власних сильних і слабких сторін, своїх емоцій, а також самоповага на адекватному рівні;

– самоконтроль, управління власними емоціями, здатність діяти раціонально й адекватно реагувати на зміни.

– увага до інших, тобто розуміння емоцій інших людей і правильне реагування на них. Здатність співчувати та небайдужість до інших, визнання їхніх здібностей і талантів, а також навички спілкування.

– управління стосунками, що вміщує здатність керувати всіма типами стосунків, уникати зайвих конфліктів та успішно працювати в конфліктних умовах. Той, хто має такі здібності, може впливати на власне оточення та, в разі потреби, брати керування у власні руки й вести інших за собою.

Аналіз авторських концепцій емоційного інтелекту свідчить про те, що його структурні компоненти співвідносяться з певною групою здібностей, зокрема когнітивних, емоційних, особистісних, соціальних. Узагальнивши науковий доробок з означеної проблеми дослідження, у структурі емоційного інтелекту М. Шпак виділяє [11]:

1) раціональний (гностичний) компонент (система знань про сутність емоційних явищ, структуру емоційної сфери, функції та особливості прояву емоцій та почуттів; загальнокультурна компетентність; творче мислення, внаслідок якого емоційний інтелект є різновидом соціальної творчості);

2) емоційний компонент (емоційне самопочуття, уміння розуміти власні емоції та почуття, пізнавати емоційні стани інших людей, адекватно проявляти емоційне ставлення, емпатію, інтерес до іншої людини, перцептивно-рефлексивні уміння, високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями, позитивна Я-концепція, адекватні вимоги діяльності (навчальної, професійної та ін.) психоемоційні стани; експресивні уміння);

3) конативний компонент (емоційна саморегуляція поведінки, діяльності, уміння керувати ситуацією міжособистісної взаємодії з іншими, застосувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, статусно-рольові позиції);

4) комунікативний компонент (гуманістична установка на спілкування, готовність вступати в діалогічні взаємини, знання про стилі спілкування, зокрема професійного, про особливості власного комунікативного стилю, загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати емоційний контакт із співрозмовником, культура мовлення).

У роботі Ю. В. Бреус емоційний інтелект визначено як складний конструкт ментальних здібностей, пов'язаних із оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду людини. У дослідженні керувалися методологією двокомпонентної моделі емоційного інтелекту Д. Люсіна, в якій здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними визначаються як структурні компоненти [4].

Аналіз дослідження Т. В. Шиян з окресленої проблеми засвідчив, що розвиток емоційного інтелекту студентів під час організації навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти може ефективно відбуватися за таких психолого-педагогічних умов [10]:

1) залучення студентів до різноманітних видів діяльності: ігрової, проектної, кооперованої, дослідницької. Важливою характеристикою кооперованої діяльності є взаємодія з іншими, коли відбувається зіткнення думок, почуттів, емоційних станів. Коопероване навчання припускає безліч варіацій, його ефективність визначається наявністю таких компонентів, як позитивна взаємозалежність, взаємодія у малих групах, групова опрацювання результатів, рефлексія. У малих групах студенти навчаються виступати, аналізувати, вести дискусії, висловлювати свої думки, відстоювати погляди. Задля досягнення позитивних навчальних результатів студенти мають ефективно взаємодіяти з іншими, що передбачає необхідність рефлексії, оцінки й відчуття емоційного стану партнерів, уміння почути іншого. Це сприяє розвитку навичок розпізнавати власні емоції, стани та почуття інших у малій групі, керувати власними емоціями;

2) установлення паритетних відносин у системі взаємодії «студент – студент», «викладач – група студентів», «студент – група студентів». У контексті нашого дослідження значущою є роль викладача, від якого залежить емоційний мікроклімат на занятті, наскільки студенти відчують довіру, щирість, підтримку з боку педагога та одногрупників. Адже кооперовані види діяльності передбачають висловлення власних думок, підтверджених власним життєвим досвідом, який відрізняється від досвіду інших. Ефективним прийомом є надання викладачем власних суджень щодо проблеми або ситуації, шляхів поведінки, розповіді моментів свого досвіду. Це дає відчуття впевненості студентам, довіри до інших та до себе.

3) упровадження активних методів навчання («ажурна пилка», «піраміда», «мозкова атака» тощо). Активні методи – сукупність засобів цілеспрямованої міжособистісної взаємодії педагога й студентів, студентів між собою з метою розвитку особистості. Суттєвими для формування емоційного інтелекту студентів є такі ознаки активного навчання, як полілог – виключення домінування одного учасника над іншим, свобода думки; діалог – установлення рівно партнерських відносин між усіма учасниками взаємодії; сенсоутворення – утворення нового відчуття, змісту предметів і явищ у результаті зіставлення індивідуальних позицій, переконань із думками інших; свобода вибору – свідомо регуляція й активізація своєї поведінки, емоційних станів; рефлексія – самоаналіз, самооцінка своїх умінь та дій. Необхідно підкреслити, що основою для взаємодії учасників навчального процесу є зміст навчального матеріалу. Він має відповідати, по-перше, віковому та психологічному розвитку студентів, а по-друге – їхнім інтересам та уподобанням.

Висновки. Сучасному молодому фахівцеві для успішної професійної діяльності в новому інформаційному суспільстві необхідними є вміння продуктивно та творчо розв'язувати завдання і проблеми, використовувати сучасні технології під час розроблення нових зразків техніки, виявляти здібності до творчого професійного саморозвитку. Майстерність кваліфікованого фахівця потребує від нього активної інтелектуальної діяльності, постійного розвитку професійного мислення, емоційного інтелекту, вміння бути психологічно мобільним у будь-якій ситуації. Саме тому підготовка фахівців, здатних бути психологічно мобільними, є однією з найважливіших проблем сучасної професійної освіти.

У процесі професійної підготовки фахівців освітньої галузі необхідно сприяти підвищенню рівня сформованості емоційного інтелекту – важливої інтегральної особистісної характеристики. Адже здатність розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних взаємовідносинах, регулювати емоції, долати негативні психоемоційні спалахи, бути стійким до розчарувань є передумовами досягнення професійного успіху.

Використана література:

1. Александрова З. И. Социально-профессиональная мобильность в современном мире. *Вестник Костромского государственного университета*, 2008. № 3. С. 35–39.
2. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
3. Артюхова Т. Ю. Психологические характеристики мобильной личности, 2014. https://www.b17.ru/article/psychological_characteristics_of_mobile/.
4. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 Київ, 2015. 22 с.
5. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования. Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29–36.
6. Мацевко Т. М. Дослідження емоційного інтелекту при формування лідерських якостей сержантського складу збройних сил України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2013. Вип. 14. Частина 1. С. 211–219.
7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
8. Наконечна О. В. Структура емоційного інтелекту соціальних педагогів та соціальних працівників. *Молодий вчений*, 2017. № 6 (46). С. 260–263.
9. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ: Дніпропетровський національний університет, 2003. 158 с.
10. Шиян Т. В. Розвиток емоційного інтелекту студентів молодших курсів засобами дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням». *Педагогіка. Наукові праці*, 2012. Випуск 146. Том 158. С. 92–95.

11. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*, 2011. №1(2). С. 282–288.

Referances:

1. Aleksandrova Z. I. Social-professional mobility in the modern world. Herald of Kostroma State University, 2008. No. 3. p. 35–39.
2. Andreeva I. N. The alphabet of emotional intelligence Spb.: BHV–Petersburg, 2012. 288 p.
3. Artyukhova T. Yu. Psychological characteristics of mobile personality, 2014. https://www.b17.ru/article/psychological_characteristics_of_mobile/.
4. Breus Yu. V. Emotional intelligence as a factor of future specialists' professional formation in sociology professions in higher educational institutions: Extended abstract of candidate's thesis for the sciences degree of psychologist: 19.00.07 Kiev, 2015. 22 p.
5. Lyusin D.V. Contemporary representations of emotional intelligence. Social intelligence. Theory, measurements, research. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2004. p. 29–36.
6. Matsevko T. M. Investigation of emotional intelligence in the formation of leadership qualities of the sergeant composition of the military forces of Ukraine. Problems of extreme and crisis psychology, 2013. Issue 14, Part 1. p. 211–219.
7. Mitina L. M. Psychology of labor and professional development of a teacher: student training manual for students of higher pedagogical institutions. Moscow: Publishing Center "Akademiya", 2004. 320p.
8. Nakonechnaya O. V. The Structure of the emotional intelligence of social teachers and social workers. Young Scientist, 2017. No. 6 (46). pp. 260-263.
9. Nosenko E. L., Kovriga N. V. Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions: monograph. Kyiv: Dnipropetrovsk National University, 2003. 158 p.
10. Shyian T. V. Development of emotional intelligence of junior students by means of discipline "English for specific purposes". Pedagogy. Scientific works, 2012. Issue 146. Volume 158. p. 92-95.
11. Shpak M. Emotional intelligence in the context of modern psychological researches. Psychology of personality, 2011. №1 (2). pp. 282-288.

Тарасова Е. В. Эмоциональный интеллект как составляющая психологической мобильности будущих педагогов профессионального обучения.

В статье затронута проблема психологической мобильности, необходимой современному молодому специалисту для успешной профессиональной деятельности в новом информационном обществе. Осуществлен теоретический анализ психолого-педагогических источников по проблеме развития психологической мобильности специалистов, в частности акцентировано внимание на теоретическом анализе проблемы эмоционального интеллекта будущих педагогов профессионального обучения в процессе профессиональной подготовки, определены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта будущих педагогов профессионального обучения. Обосновано, что развитие эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта будущих педагогов профессионального обучения является необходимым условием психологического здоровья личности, ее эффективности в межличностном взаимодействии и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическая мобильность, педагог профессионального обучения.

Tarasova O. V. Emotional intelligence as a composition of psychological mobility for future professional education pedagoges.

The article addresses the problem of psychological mobility which is necessary for a modern young specialist for successful professional activity in the new information society. The theoretical analysis of psychological and pedagogical sources on the problem of development of psychological mobility of specialists is carried out. The study of the problem of formation of psychological mobility of future specialists in the system of institutions of vocational education has made it possible to identify a number of contradictions between the objective need of society in specialists who can build their professional trajectory in a constantly changing environment and the real state of vocational training; between social orders for the training of a psychologically mobile specialist and the impossibility of its full-fledged implementation in the conditions of the existing narrow-minded educational system. Attention was paid to theoretical analysis of the problem of emotional intelligence of future teachers of professional training in the process of professional training; psychological and pedagogical conditions of development of emotional intelligence of future teachers of professional education are determined. In addition, it is substantiated that in the process of professional training of specialists in the educational sphere it is necessary to promote the increase of the level of formation of emotional intelligence – an important integral personal character. The author substantiates that for efficient forming future specialists' psychological mobility during their training and engaging students to active work in the educational setting it is necessary to form a stable positive setting for the activity, a high level of motivation and understanding the activity content.

Key words: professional mobility, emotional intelligence, psychological mobility, vocational lecturer, professional training teacher, psychological readiness, professional thinking.

УДК 378.011.3-052:780.616.432(437.6) (045)
DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.47>

Тетерюк-Кінч Ю. С.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ І ФОРМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Розглядаються вимоги до підготовки майбутніх викладачів фортепіано у Словацькій Республіці. Детально аналізуються зміст і форма навчання та їх ключові моменти. Надається характеристика підготовки бакалаврів, магістрів та докторантів музичних навчальних закладів Словаччини.

Ця стаття відкрила низку питань, пов'язаних із вивченням підходів словацьких учених до формування набору вимог, моделювання змісту навчання в академіях і консерваторіях та окреслення його ключових компонентів.

Підготовка фахівців розглядається як потреба суспільства у створеній системі знань, умінь, навичок, професійних якостей майбутнього фахівця, що формується в процесі навчання.

Сучасна система професійної підготовки словацьких піаністів ґрунтується на ідеях і традиціях, ініційованих і успадкованих від чехословацької системи професійної музичної освіти, а також останнім часом в процесі взаємодії різних зарубіжних фортепіанних шкіл, збагачених новими ідеями. Аналіз змісту та форм підготовки майбутніх викладачів фортепіано в Словацькій Республіці у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. дозволяє зробити висновок про еволюційний напрям цього процесу та про прийняття прогресивних тенденцій. Аналіз такого розвитку призводить до розуміння того, що формування цінностей у суспільстві завжди пов'язане з історичним розвитком, а всі ці процеси в суспільстві знаходять своє відображення в культурній сфері.

Ключові слова: музична освіта, зміст і форми підготовки, викладачі фортепіано.

Одним із важливих складників у житті кожної людини є система освіти. У суспільстві освіті належить основна роль, адже вона визначає його існування та розвиток. Зміни та нововведення, що виникають у країні вимагають створення нових чи покращення дійсних освітніх систем. Ці загальні положення актуальні у світлі проблеми дослідження – системи музичної освіти Словацької республіки та змісту і форм підготовки майбутніх викладачів гри на фортепіано.

Аналіз наукових досліджень доводить, що проблема визначення змісту навчання посідає провідне місце в роботах словацьких учених і науковців світу, зокрема монографії словацького діяча культури та єврокомісара Я. Фігеля "Мистецька і культурологічна освіта у країнах Європи". Вивчені результати досліджень щодо системи освіти в країнах ЄС висвітлені в роботах С. Сисоевої, М. Дмитриченко, О. Шевнюк [3; 7; 9]. Окремі питання щодо розвитку змісту мистецької освіти в країнах ЄС розкриті у працях Л. Масол, В. Черкасова [4; 8]. Проблема змісту, форм підготовки та вимог до майбутніх фахівців із викладання гри на фортепіано постійно перебуває в центрі уваги вчених. Розглядаються історичні аспекти розвитку змісту навчання фахівців гри на фортепіано і сучасні підходи до його формування. Концептуальні підходи до змісту і форм підготовки спеціалістів із викладання гри на фортепіано окреслені в працях Н. Гуральник, Н. Мозгальнової [1; 5]. Однак результати аналізу наукової літератури доводять, що словацький досвід щодо змісту і форми підготовки майбутніх викладачів фортепіано не знайшов належного висвітлення в працях вітчизняних дослідників.

Метою статті є розкриття вимог щодо формування змісту та підготовки майбутніх викладачів фортепіано в Словацькій республіці. Ця стаття призначена розкрити низку питань, пов'язаних із дослідженням словацьких учених до формування комплексу вимог, моделювання змісту навчання в академіях та консерваторіях та окреслення його ключових компонентів.

Мистецька освіта Словаччини в кінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. набула значної популяризації у зв'язку з визначенням пріоритетів розвитку держави та забезпеченням наукової, культурної, мистецької та професійно-практичної підготовки особистості. Предметом дослідження став зміст освіти та форми підготовки, зокрема викладання гри на фортепіано. Підготовка спеціалістів розглядається як потреба суспільства в налагодженій системі знань, умінь, навичок, професійних якостей майбутнього фахівця, що формується у процесі навчання.

Основне завдання закладів вищої освіти в Словацькій республіці – забезпечення вищої освіти та креативні наукові дослідження.

Заклади вищої освіти класифікують залежно від характеру та обсягу їхньої діяльності згідно з даними в інформаційній системі про вищу освіту на університети та не університети:

- 1) заклади вищої освіти, що належать до університетів, надають освіту за навчальними програмами на всіх рівнях вищої освіти (бакалавр, магістр, докторат). Навчальні програми проводяться узгоджено з діяльністю вишів у сфері науки, технології або мистецтва та відповідно до поточного стану та розвитку цих сфер;
- 2) заклади вищої освіти, що належать до не університетів, надають вищу освіту за навчальними програмами першого рівня.

Залежно від заснування та фінансування з даними в інформаційній системі про вищу освіту розрізняють 3 типи вищих навчальних закладів:

- 1) державні вищі навчальні заклади, що фінансуються державою. Нині нараховується 20 закладів вищої освіти, до складу яких входять 3 вищих заклади освіти мистецтва та музики;
- 2) державні заклади вищої освіти – це військові, поліцейські та медичні школи.
- 3) приватні заклади вищої освіти, які мають отримати державне схвалення, яке видається Урядом Словацької Республіки. Такі вищі навчальні заклади фінансуються недержавними установами або засновниками.

Усі типи закладів вищої освіти забезпечують вищу освіту у межах акредитованих навчальних програм.

Для здобуття вищої освіти в Словаччині необхідно від 3 до 6 років, навчання завершується державним іспитом. Вища освіта Словацької Республіки складається з трьох ступенів: перший – на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, тривалість навчання 3–4 роки, після чого випускники отримують академічне звання “Бакалавр”. Другий – на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, інженер, де навчання триває 2 роки. Третій – академічні програми PhD. Навчання в докторантурі триває 2–3 роки, з подальшим державним іспитом і захистом дисертації. Після її закінчення студент отримує академічний титул доктора. У Словаччині це найвищий ступінь освіти. Докторанти мають можливість працювати в університеті, часто ведуть семінарські заняття у студентів молодших курсів. Вищі навчальні заклади Словаччини також пропонують великі можливості для післядипломної освіти [6].

Навчання мистецького напрямку в Словаччині розпочинається зі шкіл мистецтв. Для отримання фахової професійної освіти, студенти продовжують навчання в консерваторіях, що розташовані в Братиславі та Кошице. Згодом студенти мають можливість навчатися у ВНЗ, де є факультети мистецтв та музичні факультети. Такі заклади є в Братиславі та Банській Бистриці. Вивчаючи питання змісту і форм підготовки навчання гри на фортепіано в консерваторіях, ми бачимо, що в них є відділ спеціального фортепіано. Навчання на відділі розділене на 2 етапи. На першому етапі навчання студенти вивчають гами, технічні вправи, етюди, музичні твори з подальшим сценічним виступом, на другому – практикуються акомпанувати (концертмейстерський клас у музичних коледжах України). Для отримання повної середньої професійної освіти навчатися потрібно протягом 4 років, а для вищої професійної – 6 років.

Під час вступу до консерваторії вступники здають іспит зі спеціального класу, де мають виконати мажорні та мінорні гами до 4-х знаків (дієзні та бемольні), 2 етюди на різні види техніки (К. Черні, ор. 299 та 740, Г. Крамер), 2-х або 3-х голосні інвенції Й.С. Баха, сонатне алегро композиторів епохи класицизму, один твір композитора епохи романтизму та твір ХХ – ХХІ-го століття. Другий іспит вступник складає з теорії музики.

Після закінчення консерваторії та отримання відповідного диплома випускники мають можливість працювати в початкових школах мистецтв, також можуть бути артистами різноманітних колективів філармонії, театру тощо.

Продовжити навчання після закінчення консерваторії випускники можуть в академії мистецтв в Банській Бистриці та Вищій школі виконавських мистецтв у Братиславі. Навчання у виші для отримання рівня бакалавра триває 3 роки (6 семестрів). На першому етапі навчання студент проходить базову та середню професійну музичну освіту. Під час прийому на навчання комісія звертає велику увагу на музичні здібності вступника та рівень сформованості. Основним завданням навчальної програми бакалавра є вивчення інтерпретації творів. Під час навчання студент отримує теоретичні знання, поняття, принципи та способи, які допомагають розуміти та професійно трактувати виконувані твори. Він використовує ці знання під час аналізу та інтерпретації музичних творів. Після завершення першого ступеню навчання випускники отримують кваліфікації викладача, концертмейстера та сольного і камерного артиста.

Після отримання диплому бакалавра випускник може продовжити навчання в магістратурі, де воно триває 2 роки (4 семестри). Під час навчання в магістратурі студенти розвиваються у сфері вивчення музичного мистецтва та розвитку індивідуальних здібностей. В основу магістерської програми закладено формування виконавської вправності, що взаємопов’язане з розумінням музичної інтерпретації. У процесі навчання студент набуває відповідних знань для професійного трактування музичних творів, може представляти власні рішення щодо подолання проблем під час їх вивчення, аналізувати та пропонувати своє бачення музичної інтерпретації. Після завершення навчання в магістратурі випускники застосовують свої знання в ролі концертувальних артистів, артистів камерних ансамблів, концертмейстерів та викладачів.

Навчання в докторантурі проходить на денній (3 роки) та заочній (4 роки) формі. Умовою проходження навчання в докторантурі є представлення музичних творів і написання наукової дисертації, що містить історичні, музикознавчі, музично-теоретичні зразки, пов’язані з музичною інтерпретацією виконуваної концертної програми. Наукова дисертація інтерпретує музичні твори найвищого ступеня складності та розуміння задуму композитора. Студент найвищого рівня освіти є високохудожньою творчою особистістю, що впливає на вирішення проблем у розкритті музичної інтерпретації, застосовує нові ідеї та результати наукового дослідження у своїй творчості і здатний інтерпретувати музику найвищої складності на міжнародному рівні. Державні випускні іспити складаються з виконання сольної програми та захисту дисертації. Випускник-докторант продовжує свою творчу кар’єру як концертний виконавець, соліст, артист камерного ансамблю [2; 6].

Підбиваючи підсумки, ми бачимо, що сучасна система професійної підготовки піаністів Словаччини базується на ідеях і традиціях, що були започатковані і дісталися у спадщину від чехословацької системи

професійної музичної освіти, а останнім часом у процесі взаємодії різних зарубіжних фортепіанних шкіл ще й збагатилися новими ідеями. Проведений аналіз змісту та форм підготовки майбутніх викладачів фортепіано в Словачкій республіці в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. дозволяє дійти висновку про еволюційний напрям цього процесу і затвердження в ньому прогресивних тенденцій. Аналіз цього розвитку викликає розуміння того, що формування цінностей у суспільстві завжди пов'язане з історичним розвитком та всі ці процеси в суспільстві відбиваються на культурній сфері.

Отже, проаналізувавши систему освіти в Словачкій республіці, ми бачимо, що ця система має міжнародне визнання. Наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. в Україні загострилося питання щодо вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, зокрема в музичній сфері. Отож, поєднавши результати української педагогічної науки і зарубіжного досвіду, вважаємо, що це є перспективним шляхом для успішного оновлення сучасної професійної підготовки майбутніх викладачів в мистецьких закладах.

Використана література:

1. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: монографія. Київ, 2007. 460 с.
2. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.01. Київ, 2006. 431 с.
3. Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Знання України, 2006. 440 с.
4. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія; Ін-т пробл. Виховання АПН України. Київ: Промінь, 2006. 432 с.
5. Мозгальова Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: Монографія [Текст]; за наук. ред. О.П. Шолокової. ТОВ "Меркьюрі-Поділля": Вінниця, 2011. 488 с.
6. Посольство Словацької Республіки в Україні. URL: <http://www.slovakia.kiev.ua/site/ua/slovakia/1/5/>. – Назва з екрану.
7. Сисоєва С.О. Неперервна професійна освіта в контексті Болонського процесу // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журн., укр.-пол. [щорічник] / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало; [редкол.: Н. Ничкало, І. Вільш, С. Сисоєва та ін.]. Ченстохова; Київ, 2007. Вип. 9. С. 49–56.
8. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Тернопіль, 2014. 472 с.
9. Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції. *Імідж сучасного педагога*. 2006. № 5–6. С. 17–19.

References:

1. Hural'nyk N.P. Ukrayins'ka fortepianna shkola XX stolittya v konteksti muzychnoyi pedahohiky: monohrafiya / Hural'nyk – K., 2007 – 460s.
2. Desyatov T.M. Tendentsiyi rozvytku nepererвної osvity v krayinakh Skhidnoyi Yevropy (druha polovyna XX stolittya) : dys. ... doktora ped. nauk. : 13.00.01 / Desyatov Tymofiy Mykhaylovych. – K., 2006. – 431 s.
3. Dmytrychenko M.F. Vyshcha osvita i Bolons'kyu protses: Navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. / M.F.Dmytrychenko, B.I.Khoroshun, O.M.Yazvins'ka, V.D.Danchuk. – K.: Znannya Ukrayiny, 2006. – 440 s.
4. Masol L.M. Zahal'na mystets'ka osvita: teoriya i praktyka: monohrafiya / L. M. Masol; In-t probl. Vykhovannya APN Ukrayiny. – K. : Promin', 2006. 432 s.
5. Mozhal'ova N.H. Teoriya ta metodyka instrumental'no-vykonavs'koyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzyky: Monohrafiya [Tekst] / N. H. Mozhal'ova; za nauk. red. O. P. Shchokolovoyi. – TOV "Merk'yuri-Podillya": Vinnytsya, 2011. – 488 s.
6. Posol'stvo Slovats'koyi Respubliky v Ukrayini [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu: <http://www.slovakia.kiev.ua/site/ua/slovakia/1/5/>. – Nazva z ekranu.
7. Sysoyeva S.O. Nepererвна profesiyна osvita v konteksti Bolons'koho protsesu // Profesiyna osvita: pedahohika i psykholohiya : pol.-ukr. zhurn., ukr.-pol. [shchorichnyk] / za red. T. Levovyts'koho, I. Vil'sh, I. Zyazyuna, N. Nychkalo; [redkol.: N. Nychkalo, I. Vil'sh, S. Sysoyeva ta in.]. – Chensokhova; K., 2007. – Vyp. 9. – S. 49–56.
8. Cherkasov V.F. Teoriya i metodyka muzychnoyi osvity / Volodymyr Cherkasov // Navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. Ternopil', 2014. 472 s.
9. Shevnyuk O. Mystets'ki dystsypliny v reformatsiynykh protsesakh yevrointehratsiyi / Olena Shevnyuk // Imidzh suchasnoho pedahoha. – 2006. – № 5–6. – S. 17–19.

Тетерюк-Кинч Ю. С. Концептуальные подходы к содержанию и форме подготовки будущих преподавателей фортепиано в Словацкой Республике.

Рассматриваются требования к подготовке будущих преподавателей фортепиано в Словацкой Республике. Подробно анализируются содержание и форма обучения и их ключевые моменты. Дается характеристика подготовки бакалавров, магистров и докторантов музыкальных учебных заведений Словакии.

Эта статья открыла ряд вопросов, связанных с изучением подходов словацких ученых к формированию набора требований, моделирование содержания обучения в академиях и консерваториях и определение его ключевых компонентов.

Подготовка специалистов рассматривается как потребность общества в созданной системе знаний, умений, навыков, профессиональных качеств будущего специалиста, формируется в процессе обучения.

Современная система профессиональной подготовки словацких пианистов основывается на идеях и традициях, инициированных и унаследованных от чехословацкой системы профессионального музыкального образования, и в последнее время в процессе взаимодействия различных зарубежных фортепианных школ, обогащенных новыми идеями. Анализ содержания и форм подготовки будущих преподавателей фортепиано в Словацкой Республике во второй половине ХХ века – в начале ХХІ века позволяет сделать вывод об эволюционном направлении этого процесса и о

принятти прогресивних тенденцій. Аналіз такого розвитку приводить до розуміння того, що формування цінностей в суспільстві завжди пов'язано з історичним розвитком, а всі ці процеси в суспільстві знаходять своє відображення в культурній сфері.

Ключевые слова: музикальне образование, содержание и формы подготовки, преподаватели фортепиано.

Teteriuk-Kinch Y. S. Conceptual approaches to content and forms of preparation future teacher's fortepiano in the Slovak Republic.

The article examines the requirements for the training of future teachers of piano in the Slovak Republic. The content and form of training and their key points are analyzed in detail. The characteristic of preparation of bachelors, masters and doctoral students of musical educational institutions of Slovakia is given.

This article opened a series of questions related to the study of the approaches of Slovak scholars to the formation of a set of requirements, the modelling of the content of training in academies and conservatories and outline its key components.

The training of specialists is considered as the need of the society in the established system of knowledge, skills, skills, professional qualities of the future specialist, which is formed during the learning process.

The modern system of vocational training of Slovak pianists is based on the ideas and traditions that were initiated and inherited from the Czechoslovak system of professional music education, and recently, in the process of interaction of various foreign piano schools, enriched with new ideas. An analysis of the content and forms of training for future piano teachers in the Slovak Republic in the second half of the 20th century at the beginning of the 21st century allows us to conclude on the evolutionary trend of this process and the adoption of progressive tendencies in it. An analysis of this development leads to an understanding that the formation of values in society is always associated with historical development and all these processes in society are reflected in the cultural sphere.

Key words: musical education, content and forms of preparation, teachers of piano.

УДК 373.2.011.3-051:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.48>

Трофіла Н. Д.

ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Здійснено аналіз тлумачення понять “імідж” і “педагогічний імідж”, розглянуто сутність професійного педагогічного іміджу, іміджу вихователя закладу дошкільної освіти. Розкрито структурні компоненти професійного іміджу вихователя дошкільного навчального закладу та їх взаємозв'язок. Доведено, що формування іміджу – тривалий і складний процес, успішність якого залежить від умов і технологій формування іміджу, з точки зору педагогіки, імідж – цілеспрямовано сформований, інтегральний образ, зумовлений відповідністю внутрішніх і зовнішніх якостей суб'єкта, призначений забезпечити гармонійний взаємовплив цього суб'єкта з навколишнім світом. Будучи системою взаємопов'язувальних характеристик фахівця, імідж стає засобом вирішення особистих і професійних проблем. Надбання вихователя професійного іміджу становить суттєву особистісну і професійну характеристику людини, має глибокий практичний зміст. На основі проведеного аналізу поняття “імідж” у статті описано основні вимоги до позитивного професійного іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, педагогічний імідж, вихователь закладу дошкільної освіти.

Сучасне суспільство одним із найважливіших чинників прогресу та конкурентоспроможності країн на світовому ринку визнає вищу освіту, котра дозволяє формувати найпотужніший ресурс – освічених фахівців. Якість їх освіченості визначається не лише обсягом отриманих у процесі професійної підготовки знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, здатністю до творчої самореалізації у багатогранній та мінливій соціокультурній ситуації.

Зважаючи на це, постає проблема підготовки вихователів нової генерації, які поряд із переданням своїм вихованцям знань, умінь і навичок, розвитком особистості дитини були здатними до систематичної роботи над собою, могли адаптуватися до соціальних змін, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності та професійної майстерності. Цьому значно допомагає вдало створений позитивний імідж вихователя, який для фахівців, що працюють у системі освіти, стає важливою якістю і є одним із показників професіоналізму.

Дослідженню проблеми іміджу присвячено роботи зарубіжних учених П. Берда, Л. Брауна, Ф. Тейлора, А. Файоля. Проблема формування іміджу також знайшла відображення в багатьох роботах сучасних науковців, зокрема М. Апраксина, В. Беніна, О. Бекетова, Л. Волович, О. Газмана, Н. Гузій, В. Горчакова, П. Гуревич, Л. Жарикова, О. Калюжного, Ф. Кузіна, Г. Почепцова, Г. Сагач, В. Слассьоніна, Л. Соколової, В. Шепеля, В. Черепанової, І. Щуркової та інших. Сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації розглядали І. Альохін, В. Бебик, Ф. Кузін, Д. Френсіс. Проблеми формування іміджу педагогів вивчали О. Бекетов, Л. Жаріков, Т. Зеленська, А. Калюжний, Г. Почепцов. Окремі аспекти створення професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи розробляли Н. Гузій, О. Ковальова, А. Морозов, І. Ханіна.

Метою статті є узагальнення дійсного уявлення про імідж вихователів закладів дошкільної освіти. Важливим є обґрунтування необхідності створення правильного, позитивного іміджу для майбутнього вихователя.

Доцільний, адекватний імідж абсолютно необхідний для будь-якого виду діяльності. Імідж перебуває у низці таких понять, як рейтинг, репутація, популярність, престиж, авторитет. Поняття “імідж” сьогодні є широко розповсюдженим і трапляється майже у всіх мовних культурах світу.

Із точки зору педагогіки, імідж – цілеспрямовано сформований, інтегральний образ, зумовлений відповідністю внутрішніх і зовнішніх якостей суб'єкта, призначений забезпечити гармонійний взаємовплив цього суб'єкта з навколишнім світом. Будучи системою взаємопов'язувальних характеристик фахівця, імідж стає засобом вирішення особистих і професійних проблем.

Наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дозволяє вихователю показати себе дітям як професіонала, водночас не нівелюючи його людську індивідуальність.

А. Панасюк розглядає імідж, як “результат сприйняття людьми деяких характеристик об'єкта, внаслідок чого в психіці кожного з них формується образ цього об'єкта, який ними оцінюється, що призводить до формування погляду, ставлення”.

А. Калюжний, пропонує розглядати імідж як “стереотип образу педагога в уявленні учнів, колег і соціального оточення”, “символічний образ суб'єкта, який створюється в процесі взаємодії педагога з учасниками педагогічного процесу” [3, с. 32–33].

На думку В. Шепель, імідж це “вигляд, тобто та форма життєвого прояву людини, завдяки якій “на люди” виставляються сильні і особистісно-ділові характеристики” [8].

У процесі побудови іміджу В. Шепель та інші вчені виділяють такі важливі етапи:

I етап – вивчення особистісних характеристик, якостей, складання “Я-концепції” за допомогою тестів, технологій. Роботу над іміджем слід починати з формування духовних, моральних якостей, підпорядкування загальнолюдським цінностям та законам суспільного розвитку. Захоплювати може лише та особистість, яка спирається на загальнолюдські гідності та достоїнства. На цьому етапі відбувається збір інформації про ідеальний образ, який обрали у якості еталону в процесі іміджування.

II етап – підбір характеристик, які відповідають роду або виду професійної діяльності. Якщо формується імідж керівника, то підбираються й культивуються якості лідера: відповідальність, дисциплінованість, організованість, інформованість, сміливість.

III етапом є робота над зовнішнім виглядом, а для цього необхідно знати своє обличчя, щоб уміло підібрати макіяж, вибрати зачіску. Визначальне значення має вироблення особистого стилю в одязі. Привабливий зовнішній вигляд, невимушені манери поведінки, гармонія у будові тіла, благородні звички та чарівна посмішка мимоволі зачаровують оточення. Це вимагає клопіткої праці над створенням себе, свого образу, відпрацювання правил поведінки.

IV етап – робота над удосконаленням комунікативних якостей (мовлення, вміння спілкуватись, виступати перед аудиторією, незалежно від того, який імідж ми формуємо: підлеглого чи керівника). Вписувати в імідж акторські дані, якщо необхідно, розвивати уміння захоплювати аудиторію, зацікавлювати слухача, знімати напруження жартом [8].

Український психолог А. Кононенко вивчав індивідуальний імідж педагога. Він, на думку вченого, є проекцією особистості фахівця, що функціонує в процесі соціальних комунікацій, де в зашифрованому вигляді відбиті основні психічні процеси (рівень тривожності, рефлексорного копіювання, емоції тощо). Такий шифр, як зауважує дослідник, виявляє себе у вигляді символів на рівні таких елементарних зовнішніх проявів, як постава, мова, міміка, інтонації, тембр голосу тощо. А. Кононенко обстоює думку, що рівень індивідуального іміджу педагога впливає на успішність педагогічної діяльності й несе на собі відбиток змісту його особистості [5].

Українська дослідниця О. Ковальова, інтерпретує індивідуальний імідж як “емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців та інших людей, що суттєво відрізняють його від своїх колег” [4, с. 35].

В. Ісаченко, даючи власне визначення поняттю “імідж”, указує на певну його прагматичність. Так, учена під професійно-педагогічним іміджем розуміє “емоційно забарвлений психічний образ, який склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, що легко трактується”. Водночас “йому притаманні значні регуляторні властивості, він суттєво впливає на пояснювальні механізми свідомості, поведінки і вибір іншої людини як учасника й споживача сфери освітніх послуг” [2].

Кожна людина створює певний образ – імідж – уявлення про людину, що складається на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків при цьому імідж є найбільш ефективним поданням повідомлення, яке може обійти наявні в кожній людині різноманітні фільтри.

З усього набору характеристик людина повинна відбирати ті, які, безсумнівно, будуть позитивно оцінені оточенням.

Імідж людини – це думка про неї в групі людей унаслідок сформованого в психіці образу цієї людини, що виник унаслідок прямого контакту з цією людиною чи внаслідок отриманої про цю людину інформації від інших людей; власне, імідж людини – це те, як вона виглядає в очах інших.

Професійна діяльність щодо створення іміджу є компонентом будь-якої професійної діяльності, пов'язаної з інтерсуб'єктною взаємодією (в професіях типу “людина-людина”, “людина-колектив”, “людина-великі

соціальні групи”), сприяючи підвищенню продуктивності основної професійної діяльності суб’єкта і поліпшенню її акмеологічних характеристик [6].

Ступінь оволодіння професійною діяльністю зі створення іміджу зумовлює ступінь професіоналізації суб’єкта у сфері основної професійної діяльності.

Імідж можна розглядати як цілісну систему, що складається з двох основних компонентів, кожен із яких є комплексним поєднанням різних елементів знань і вмінь:

– *зовнішній вигляд* (основні напрями зазначення та вибору індивідуального стилю особистості педагога, практичне застосування знань про діловий одяг, використання науки про колір);

– *внутрішній зміст* (володіння культурою педагогічного спілкування, знання основ ораторського мистецтва, опанування основами евристики, раціональна поведінка в стресових і конфліктних ситуаціях, уміння використовувати гумор у різних педагогічних ситуаціях) [4, с. 58].

Погоджуючись, зауважимо, що, дійсно, виникнення і розвиток професійного іміджу фахівця будь-якої сфери діяльності, зокрема вихователя дітей дошкільного віку, стануть можливими тільки під впливом професійної діяльності, яка стає його умовою та показником.

Що стосується іміджу вихователя закладу дошкільної освіти, то М. Апраксина розуміє його як цілеспрямоване створення візуально-аудіального образу педагога, який дозволяє найбільш вигідно й привабливо проявитися найкращим особистісно-діловим якостям фахівця [1, с. 106].

С. Попиченко дещо розширює і доповнює таке тлумачення іміджу вихователя і виокремлює в ньому такі складники: зовнішній вигляд, внутрішній образ та професійно-педагогічне спілкування. На її думку, зовнішній вигляд передбачає не лише вміння правильно одягатися, але й здатність демонструвати свій розум, професійні навички і здібності, виявляти любов до дітей і турботу про них. Внутрішній образ представлений культурою педагога, його установками, поглядами, характером, емоційним ставленням до дійсності. І нарешті, професійно-педагогічне спілкування, яке, на думку С. Попиченко, є підґрунтям виховання, що дає змогу цілеспрямовано реалізовувати комплекс заходів щодо формування гармонійно розвиненої особистості вихованців [8].

Т. Макеева “професійний імідж вихователя ЗДО” розуміє як якісну характеристику особистості педагога, що сприяє прояву її внутрішніх установок, особистісних якостей, життєвих позицій, знань і професіоналізму через зовнішні виразники – зовнішній вигляд, поведінку, особливості вербального і невербального спілкування, специфіку оформлення рукотворного середовища, які суттєво впливають на організацію міжособистісної взаємодії та реалізацію професійних функцій фахівця [6].

Дослідниця виокремила такі компоненти професійного іміджу вихователя ЗДО: візуальний (зовнішній вигляд, невербальні засоби комунікації, предметне середовище вихователя), аудіальний (володіння технікою та комунікативними якостями мовлення, ораторським мистецтвом), професійний (компетентність вихователя, якість його праці в цілому, досвід, репутація, вміння самовдосконалюватися) та внутрішній (педагогічна спрямованість, психічне й психологічне, соціальне і духовне здоров’я, особистісно-професійні якості педагога). Усі компоненти професійного іміджу вихователя ЗДО у сукупності й кожен зокрема є соціально зумовленими і соціально зорієнтованими водночас. Пояснюємо це тим, що формування і розвиток будь-якого з компонентів професійного іміджу вихователя ЗДО залежить від соціального оточення, а також поглядів, цінностей, уподобань, смаків, еталонів тощо, що переважають у ньому. Адже кожен із визначених складників іміджу зазнає змін і трансформацій залежно від тих вимог, які висуваються різними суб’єктами освітньої взаємодії – дітьми, їхніми батьками, колегами й керівництвом ЗДО, громадськістю тощо, та тих, які висуває до себе педагог.

Дослідження, проведені українськими вченими, що займаються різними аспектами професійної підготовки майбутніх вихователів (А. Богуш, Г. Беленька, Л. Загородня та ін.), показують, що діти найбільше цінують у вихователях доброту, ласку, вміння організувати ігри, розповідати щось цікаве, навчати чомусь новому, терплячість до того, що висловлює дитина, вміння берегти секрети, зовнішню привабливість (адже малюки інтуїтивно тягнуться до всього красивого і хочуть наслідувати цю красу) тощо.

Висновки. Проаналізувавши все вищеписане, можна виокремити такі вимоги до позитивного професійного іміджу майбутнього вихователя ЗДО: наявність ґрунтовних знань із дошкільної педагогіки і психології, фахових методик; уміння спілкуватися з усіма учасниками освітнього процесу в ЗДО, спостерігати та аналізувати свої дії і дії інших, грамотно вирішувати конфліктні ситуації, самовдосконалюватися та розвиватися, створювати привабливий зовнішній вигляд; вияв любові до дітей і до своєї професії, гуманності, тактовності, відповідальності та порядності.

Використана література:

1. Апраксина М. В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема. Москва, 2000. 134 с.
2. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи. Одеса, 2004. 215 с.
3. Каложный А. А. Психология формирования имиджа учителя. М: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 222 с.
4. Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів. Одеса. 2007. 340 с.
5. Кононенко А. О. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога. Одеса, 2003. 20 с.

6. Makeeva T. Професійний імідж вихователя дошкільного навчального закладу та його структура. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_41_9.pdf. (дата звернення: 03.06.2019).
7. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехник. Москва: Омега–Л, 2007. 266 с.
8. Попиченко С. Роль комунікативної компетенції в технології створення іміджу педагога-вихователя дошкільного навчального закладу. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_41_9.pdf. (Дата звернення: 02.06.2019).
9. Шепель В. М. Как нравиться людям. Москва: Народное образование, 2002. 576 с.

References:

1. Apraksin M. V. (2000) Ymydzh vospitatelia doshkolnoho uchrezhdeniya kak pedahohycheskaia problema. Moskva.134 s. [in Russian]
2. Isachenko V. V. (2004) Formuvannia profesiino-pedahohichnoho imidzhu maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly. Odesa. 215 s. [in Ukrainian]
3. Kalyuzhny A. A. (2004) Psykholohiya formyrovannya ymydzhha uchytelia. Moskva : Humanytar. yzd. tsentr VLADOS. 222 s. [in Russian]
4. Kononenko A. O.(2003) Psykholohichni skladovi indyvidualnoho imidzhu suchasnoho pedahoha. Odesa. 20 s. [in Ukrainian]
5. Makeeva T. Profesiinyi imidzh vykhovatelja doshkolnoho navchalnoho zakladu ta yoho struktura. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_41_9.pdf. (data zvernennia: 03.06.2019). [in Ukrainian].
6. Panasyuk A. Yu. (2007) Formyrovanye ymydzhha : stratehiya, psykhotekhnika. M. : Omega-L. 266 s. [in Russian]
7. Popichenko S. S. Rol komunikatyvnoi kompetentsii v tekhnologii stvorennia imidzhu pedahoha-vykhovatelja doshkolnoho navchalnoho zakladu. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_41_9.pdf. (data zvernennia: 02.06.2019). [in Ukrainian].
8. Shepel V. M. (2002) Kak nrayvtsia liudiam. M. : Narodnoe obrazovanye. 576 s. [in Russian]

Трофайла Н. Д. Профессиональный имидж воспитателя учреждений дошкольного образования.

Осуществлен анализ толкования понятий “имидж” и “педагогический имидж”, рассмотрена сущность профессионального педагогического имиджа, имиджа воспитателя заведения дошкольного образования. Раскрыты структурные компоненты профессионального имиджа воспитателя детского сада и их взаимосвязь. Доказано что, формирование имиджа – длительный и сложный процесс, успешность которого зависит от условий и технологий формирования имиджа, с точки зрения педагогики, имидж – целенаправленно сформированный, интегральный образ, обусловленный соответствием внутренних и внешних качеств субъекта, предназначенный обеспечить гармоничное взаимовлияние этого субъекта с окружающим миром. Представляя собой систему взаимосвязывающих характеристик специалиста, имидж становится средством решения личных и профессиональных проблем. Достояние воспитателя профессионального имиджа составляет существенную личностную и профессиональную характеристику человека, имеет глубокий практический смысл. На основе проведенного анализа понятия “имидж” в статье описаны основные требования к положительному профессиональному имиджу будущего воспитателя заведения дошкольного образования.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, педагогический имидж, воспитатель учреждения дошкольного мира.

Trofaiła N. D. Professional image of checker for preschool education.

The article analyzes the interpretation of the concepts of “image” and “pedagogical image”; the essence of the professional pedagogical image, the image of the educator of the institution of preschool education is considered. The structural components of the professional image of the teacher of a preschool educational institution and their interconnection are revealed. It is proved that image formation is a long and complicated process, the success of which depends on the conditions and technologies of forming the image, from the standpoint of pedagogy, the image - purposefully formed, integral image, due to the conformity of internal and external qualities of the subject, is intended to ensure the harmonious interaction of this subobject with the outside world. Being a system of interconnected characteristics of a specialist, the image becomes a means of solving personal and professional problems. The acquisition of a professional image educator creates an essential personal and professional characteristic of a person, has a deep practical content. Based on the analysis of the concept of “image” in the article, the basic requirements for a positive professional image of the future educator of the institution of preschool education are described.

Key words: image, professional image, pedagogical image, teacher of the institution of pre-school world.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ І КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ МВС УКРАЇНИ

Статтю присвячено актуальній проблемі формування комунікативної та конфліктологічної компетентностей як складників загальної професійної компетентності викладача закладу вищої освіти МВС України. Визначено поняття “комунікативна компетентність” і “конфліктологічна компетентність” викладача; розглянуто їх взаємозв’язок і взаємозалежність. Обґрунтовано залежність формування комунікативної і конфліктологічної компетентностей від умов здійснення професійної діяльності викладача. Розглянуто комунікативні позиції, які займає викладач в процесі здійснення професійної діяльності. Розкрито можливості спеціальних вправ та психологічних ігрових ситуацій щодо формування комунікативної та конфліктологічної компетентностей викладачів вищих закладів освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, комунікативна компетентність, конфліктологічна компетентність.

Для характеристики професіоналізму фахівця, зокрема професіоналізму викладача закладу вищої освіти МВС України, сьогодні все частіше використовується поняття професійної компетентності.

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти належить до категорії професій „людина – людина”, а тому потребує вміння ефективно і безконфліктно спілкуватися з іншими людьми. Саме тому однією з професійних якостей особистості викладача є компетентність у спілкуванні, тобто комунікативна компетентність як складник його загальної професійної компетентності. Комунікативна компетентність визначається наявністю розвинутої адекватної орієнтації людини у ситуації та завданнях спілкування, а також орієнтації у самій собі – власному психологічному потенціалі і потенціалі партнера. Компетентність у спілкуванні передбачає гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій, що є показником вмілого і зрілого спілкування.

Специфіка професійної діяльності викладача, особливо викладача закладу вищої освіти МВС України, полягає в тому, що вона дуже часто здійснюється в умовно агресивному соціальному середовищі, за умов конфліктної ситуації, педагогічного конфлікту. Тому складником комунікативної компетентності, а тому й професійної компетентності викладача, є конфліктологічна компетентність. А її формування в процесі професійної підготовки і професійної самопідготовки викладача представляється вельми актуальним і важливим.

Аналіз наукових психологічних і педагогічних досліджень і публікацій свідчить, що їх автори, які досліджують проблему професійної компетентності, визначають її як складне, інтегроване особистісне утворення, яке має багато складників. Так, професійна компетентність педагога складається з його особистісних якостей, досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, які забезпечують готовність викладача до ефективного виконання педагогічної діяльності. Професійна компетентність містить аналітичні, прогностичні, комунікативні та інші розумові процеси, забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості, потребує значного інтелектуального розвитку, дозволяє найбільш ефективно здійснювати освітню діяльність [1].

Професійна компетентність – це особистісне утворення, яке забезпечує якісне виконання професійної діяльності. Тому особливості професійної компетентності фахівця та її складників детермінуються особливостями його професійної діяльності.

Різні аспекти професійної компетентності вивчали вітчизняні та зарубіжні психологи і педагоги: М. П. Васильєва, І. О. Данченко, Д. І. Дзвінчук, В. А. Козаков, Т. М. Лебединець, В. І. Лозова, А. К. Маркова, Л. П. Пуховська, С. О. Сисоева, А. В. Хуторської, Я. В. Цехмістер та інші. Деякі питання комунікативної компетентності розглядали Ю. М. Ємельянов, Ю. М. Жуков, А. П. Панфілова, Л. А. Петровська, І. І. Полубоярина, П. В. Растянников, В. А. Семиченко, В. О. Тюріна, Т. Д. Щербан та ін.

Невирішеною частиною загальної проблеми формування професійної компетентності викладача залишається питання про особливості та шляхи формування комунікативної і конфліктологічної компетентностей викладача як важливих складників його професійної компетентності.

Мета статті полягає в тому, щоб показати доцільність використання психологічних ігор як способу формування та вдосконалення комунікативної та конфліктологічної компетентностей викладача як складників його загальної професійної компетентності.

Професійна діяльність викладача, його ділове спілкування відбуваються за умов педагогічної чи пізнавальної конфліктної ситуації, тобто ситуації розбіжності, протиріччя поглядів, інтересів, точок зору, позицій, цілей сторін-учасників. Тому ефективність професійного ділового спілкування викладача визначається рівнем сформованості його комунікативної та конфліктологічної компетентності.

На думку Р. С. Немова [3], палітра спілкування вельми багата різноманітним видів, форм, засобів, що використовуються. За визначенням автора, спілкування – це обмін інформацією між людьми, їх взаємодія; це тип міжвидових та внутрішньовидових, що супроводжуються обміном інформацією. Автор виділяє такі види спілкування: матеріальне (у процесі відбувається обмін предметами та продуктами діяльності;) когні-

тивне (обмін знаннями); кондиційне (обмін психічними або фізіологічними станами); мотиваційне (обмін спонуканими, цілями, інтересами, мотивами); діяльнісне (обмін діями, операціями, вміннями, навичками).

Професійна діяльність викладача передбачає наявність і здійснення всіх зазначених видів спілкування.

За визначенням, компетентність – це обізнаність, знання, авторитет людини у якійсь галузі. Таким чином, конфліктологічна компетентність – це певна система знань, умінь і навичок у галузі конфліктології, а також у галузі спілкування, які забезпечують ефективне спілкування, можливість бути зрозумілим для партнера зі спілкування й уміння розуміти інших за умов конфліктної ситуації; це опанування позиції співробітництва і партнерства, на тлі володіння й іншими стратегіями поведінки у конфліктній ситуації.

Конфліктологічна компетентність, як і комунікативна, формується, набувається та проявляється у соціальному контексті, в процесі соціальної взаємодії. Це здатність орієнтуватися у ситуаціях спілкування, які містять протиріччя, яка заснована на знаннях та чуттєвому досвіді. Тому комунікативна компетентність, крім усвідомлення власних ціннісних орієнтацій і потреб, власних перцептивних умінь і своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп, крім сформованості готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі, потребує також розуміння своїх психічних станів і почуттів і уміння управляти ними. Остання вимога набуває особливого значення за умов конфліктної ситуації, в межах якої відбувається спілкування. Вельми важливим є саме вміння управляти власними емоціями і поведінковими реакціями, що супроводжують ці емоції. Про нього часто говорять, але його, як правило, не навчають, забуваючи про те, що знання про спілкування та про необхідність володіти власними емоціями і їх проявами, про способи та прийоми ефективного спілкування не забезпечують автоматично вміння ефективно спілкуватися і раціонально поводитися. Засоби автокорекції, ефективні навички взаємодії з людьми та управління власними емоціями, поведінкою та думками не виникають самі по собі, цього треба навчатися.

Труднощі, що трапляються у роботі викладача за умов педагогічних і міжособистісних конфліктів, що мають місце у навчальних закладах, зокрема у закладах вищої освіти МВС України, пов'язані зі специфікою соціального контексту, зі своєрідністю особистісної культури, ідеологічних форм, специфікою соціальної ситуації.

У людей завжди існувала потреба бути, відчувати себе компетентними в спілкуванні. За визначенням, компетентність – це обізнаність, знання, авторитет людини у певній галузі. Отже, конфліктна компетентність – це певна система знань й умінь із конфліктології, а також у галузі спілкування; це опанування позиції партнерства, співробітництва на тлі володіння й іншими стратегіями поведінки в конфліктній ситуації.

Але знання про спілкування, способи та прийоми ефективного спілкування автоматично не забезпечують уміння ефективно спілкуватися. Оскільки людина – це соціальна істота, її розвиток і щастя залежать від ефективності відносин з іншими людьми. Крім того, основою цивілізації також є співробітництво людини з іншими людьми та сумісна координація дій. Але ефективні навички взаємодії з людьми не виникають самі по собі, них необхідно навчатися.

Психічні перевантаження, що їх переживає кожен викладач кожного дня під час своєї роботи, виснажують його психоенергетику, руйнують особистість. Однією з форм активної допомоги викладачеві є психокорекційні методи, що сприяють розвитку у нього внутрішніх засобів автокорекції, саморозвитку і самовдосконалення. Є розробки психологічних ігрових епізодів, ігор та вправ, які викладач може виконувати самостійно.

Ігрові ситуації мають бути підібрані відповідно до конкретних ситуацій, із якими викладач стикається у своїй роботі та сімейному житті – у спілкуванні з „трудними” юнаками і підлітками, під час розв'язання педагогічних і сімейних конфліктів, під час відновлення сил після напруженого заняття.

У педагогічній діяльності доцільно використовувати різні ігри та вправи, зокрема такі:

- ігри-релаксації, що допомагають зняти психічну напругу і сприяють розвитку внутрішніх засобів саморегуляції та пригніченню негативних емоцій, гніву, дратівливості, підвищеній тривожності та агресії;
- адаптаційні ігри, спрямовані на полегшення та прискорення професійної адаптації молодих викладачів і досвідчених педагогів, які мають велику перерву в роботі;
- ігри-настрої (ігри-формули), розроблені на основі методу вербального самонавіювання (за Г. Ситіним) і спрямовані на відпрацювання впевненості у собі, любові до тих, хто навчається, прихильності до педагогічної роботи, підвищення працездатності;
- ігри-звільнення сприяють формуванню внутрішніх засобів бачення себе з боку, об'єктивного, відстороненого аналізу ситуації і свого місця у ній;
- ігри, що допомагають викладачеві спілкуватися зі студентами (курсантами), батьками „трудних” юнаків, колегами на роботі, адміністрацією. Жінкам-викладачам корисно опанувати методи оптимізації сімейного спілкування з власним чоловіком і дітьми;
- вправи для профілактики педагогічних конфліктів. Детально описано технологію улагоджування конфліктів за методикою Д. Дана (США);
- ігри, що сприяють зміцненню стану внутрішньої рівноваги, стабільності та нейтральності у конфлікті;
- ігри, що націлені на розвиток педагогічної інтуїції викладача, його тонкості та проникливості;
- ігри, що допомагають викладачеві уникнути педагогічного маніпулювання та організувати реальне спілкування зі студентами (курсантами);

– вправи, що допомагають викладачеві „читати” символічні засоби спілкування (Д. Ниринберг, Г. Калеро, США), а також правильно розуміти партнера зі спілкування з перших хвилин бесіди.

Особливе місце посідають позиційні ігри (ігри-комунікації). Це зумовлюється тим, що процес педагогічного спілкування має певну структуру. Її провідним складником є позиційна взаємодія [2]. Вона характеризується тим, що, спілкуючись зі студентами (курсантами) та батьками, керівництвом закладу вищої освіти, колегами, членами сім'ї, а також залежно від ситуації, викладач займає певні комунікаційні позиції: позицію „над” (тип А), позицію „на рівні” (тип Б), позицію „під” (тип В).

Взаємодія типу А (тобто „над” партнером із комунікації) характеризується тим, що домінуючим, активним суб'єктом спілкування є викладач. Він проявляє ініціативу, планує і контролює ситуацію, управляє нею, здійснює свої цілі. Партнер із комунікації залежить від викладача як провідного суб'єкта спілкування. Такий тип комунікації є характерним для взаємодії „викладач-студент (курсант)”. Взаємодія типу Б („на рівні” з партнером із комунікації) здійснюється у спілкуванні рівних партнерів, при цьому обидва проявляють активність й ініціативу, намагаються врахувати цілі й інтереси один одного, вступають у відносини взаємозалежності. Найчастіше цей тип взаємодії реалізується у спілкуванні „викладач – викладач”, „викладач – чоловік (жінка)”. Взаємодія третього типу В, у якій викладач займає підлегле положення щодо партнера зі спілкування, є характерною для його комунікативних контактів із керівництвом навчального закладу та працівників органів управління освітою.

Для успішної педагогічної діяльності викладач повинен уміти займати і змінювати комунікативні позиції залежно від того, з ким і коли він вступає у комунікативний контакт. Але у реальному житті позиції зміщуються, а правила спілкування порушуються. Тому уявляється доцільним детально проаналізувати основні ситуації, у які потрапляє викладач, а також психотехнічний бік реалізації здійснення комунікативних позицій. Основну увагу при цьому треба приділити спеціальним ігровим вправам, що спрямовані на вироблення внутрішніх засобів, які допоможуть викладачеві правильно зорієнтуватися у реальних ситуаціях та вибрати ефективну комунікативну позицію.

Цілі психологічних ігор є суто психотерапевтичними: ігри послаблюють психічну напруженість педагога, сприяють гармонізації його внутрішнього світу, розвивають професійну самосвідомість, розширюють внутрішні психічні сили. Ігрові вправи допомагають викладачеві орієнтуватися у власних психічних станах, адекватно їх оцінювати, управляти собою, зберігаючи своє психічне здоров'я і, як наслідок, досягати успіху в професійній діяльності, витрачаючи порівняно небагато нервово-психічної енергії.

Таким чином, можна зробити висновок, що одним зі шляхів підвищення рівня сформованості професійної компетентності викладача, зокрема формування та удосконалення її важливих складових – комунікативної та конфліктологічної компетентностей, є оволодіння методами раціональної комунікації та прийомами психологічної самодопомоги. Цього можна досягти через виконання викладачем спеціальних вправ та розігрування психологічних ігрових ситуацій, які відповідають реальним педагогічним ситуаціям, у яких викладач опиняється щодня, через самоаналіз та самокорекцію власних емоцій та поведінкових реакцій.

Використана література:

1. Васильєва М. П. Деонтологічна компетентність педагога як мета деонтологічної підготовки. *Проблеми сучасного мистецтва і культури*: зб. наук. праць. Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2003. С. 22–32.
2. Кроник Е. А., Кроник А. А. В главных ролях: Вы, мы, он, ты, я. Москва, 1989. 196 с.
3. Немов Р. С. Психология. Т.1. Москва. ВЛАДОС, 1995. 576 с.

References:

1. Vasil'yeva M.P. (2003) Dyeontologichna kompetentnits' pedagoga yak meta deontologichnoi pidgotovki. Problemy suchasnogo mistetstva i kul'tury: zb. nauk. pr. [Deontological competence of the teacher as the goal of deontological training. Problems of modern art and culture: a collection of scientific papers]. Khar'kov, stil'-izdat, s. 22-32.[in Ukrainian]
2. Kronik E.A., Kronik A.A. (1989) V glavnyh rol'yah: Vy, my, on, ty, ya. [Starring: You, we, he, you, me.]. Moskva. 196 s.
3. Nemov R.S. (1995) Psikhologiya. T.1. [Psychology. T.1.]. Moskva. VLADOS, 576 s.

Тюрин В. А. Формирование коммуникативной и конфликтологической компетентности преподавателя высшего учебного заведения МВД Украины.

Статья посвящена актуальной проблеме формирования коммуникативной и конфликтологической компетентностей как составляющих общей профессиональной компетентности преподавателя высшего учебного заведения МВД Украины. Определены понятия “коммуникативная компетентность” и “конфликтологическая компетентность” преподавателя, рассмотрены их взаимосвязь и взаимозависимость. Обоснована зависимость формирования коммуникативной и конфликтологической компетентностей от условий осуществления профессиональной деятельности преподавателя. Рассмотрены коммуникативные позиции, которые занимает преподаватель в процессе осуществления профессиональной деятельности. Раскрыты возможности специальных упражнений и психологических игровых ситуаций по формированию коммуникативной и конфликтологической компетентностей преподавателей высших учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, конфликтологическая компетентность.

Tyurina V. O. Formation of communicative and conflictological competence of a teacher of a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

This article is devoted to the actual problem of the formation of communicative and conflictological competencies as components of the general professional competence of a teacher of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. The concepts of "communicative competence" and "conflictological competence" of a teacher are defined; their interrelation and interdependence are considered. The dependence of the formation of communicative and conflictological competencies on the conditions for the implementation of the professional activity of the teacher is substantiated. The communicative positions that the teacher takes in the implementation of professional activity are considered. The possibilities of special exercises and psychological game situations on the formation of communicative and conflictological competencies of teachers of higher educational institutions are revealed.

Key words: professional competence, communicative competence, conflictological competence.

УДК 356.35:378.6

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.50>

Федоренко О. І., Шевцов С. О.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено проблемі формування професійної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі. Мета статті – здійснити аналіз змісту й виокремити особливості професійної діяльності юристів, конкретизувати професійні компетентності, необхідні фахівцям для ефективного виконання професійних обов'язків. Було встановлено, що особливостями професійної діяльності фахівців юридичної галузі є правова регламентація (нормативність) професійної поведінки та рішень, що приймаються юристом, високий рівень відповідальності юридичної діяльності, потенційна конфліктність діяльності юристів, творчий характер та інтелектуальна привабливість роботи юристів, престижність юридичної діяльності, колективність професійної діяльності юристів.

Доведено, що для юридичної діяльності є характерним значна кількість різних за змістом і складністю завдань, правова регламентація дій юриста, наявність у фахівців юридичної галузі особливих владних повноважень, прав та обов'язків застосовувати владу від імені закону.

Ураховуючи зміст та особливості професійної діяльності фахівців правоохоронної галузі, виокремлено професійні компетентності (загальнопрофесійні, особистісні, комунікативні, фахові), сформованість яких сприятиме ефективному виконанню посадових обов'язків.

Ключові слова: юридична діяльність, професійна діяльність, зміст та особливості юридичної діяльності, юристи, правоохоронні органи.

Реалізація конституційних положень з побудови в Україні демократичної, соціальної, правової держави передбачає модернізацію юридичної освіти, підготовку фахівців, здатних здійснювати ефективно правове забезпечення реформ, заходи з правового виховання населення, втілювати у суспільне життя принципи законності і верховенства права. Зважаючи на це, особливого значення набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі. Формування професійної компетентності під час навчання у закладі вищої освіти є можливим за умов урахування змісту і особливостей майбутньої професійної діяльності фахівця, зокрема юридичної галузі

Мета статті – проаналізувати зміст і виокремити особливості професійної діяльності фахівців юридичної галузі та конкретизувати професійні компетентності, необхідні фахівцям для ефективного виконання професійних обов'язків.

Певну характеристику змісту діяльності юриста містять дослідження І. Амінова, В. Васильєва, А. Дулова, В. Єнгаличева, М. Єнікєєва, В. Романова, О. Столяренка, В. Чуфаровського, Л. Філонова та інших. Особливості правоохоронної діяльності відображені у роботі В. Романова, який виокремлює такі соціально-психологічні особливості професійної діяльності юриста, як:

- правова регламентація (нормативність) професійної поведінки та рішень, що ухвалюються працівниками правоохоронних органів, юридичних служб та інших юристів, які беруть участь у правозастосовній діяльності;
- владний, зобов'язувальний характер професійних повноважень посадових осіб правоохоронних органів;
- екстремальний характер правоохоронної діяльності юристів, особливо тих, хто працює в органах суду, прокуратури, податкової служби і т. ін.;
- нестандартний, творчий характер роботи юриста;
- процесуальна самостійність, персональна (для багатьох – підвищена) відповідальність юристів, які працюють у правоохоронних органах, державно-правових структурах [7, с. 361–366].

До специфічних особливостей діяльності фахівців правоохоронної галузі належать і умови праці, зокрема виокремлюють такі умови професійної діяльності юриста: тимчасові, територіально-просторові й

технологічні тощо [9]. Розглянемо докладніше вищезазначені особливості професійної діяльності юриста, які, на думку В. Романова, є характерними для всіх юридичних професій [7].

Діяльність юристів відбувається за різних умов праці, вони виконують різні завдання і функції в установах, де працюють: охорона правопорядку, здійснення правосуддя, оперативно-агентурна діяльність, захист учасників судового процесу, захист інтересів громадян і т. ін., тому й соціально-психологічні особливості юристів різних професійних спеціалізацій є відмінними. Так, діяльність юристів різних професій регламентується різними нормативно-правовими актами. Наприклад, діяльність суддів, нотаріусів здійснюється на основі законів (цивільно-процесуальних, кримінально-процесуальних, господарсько-процесуальних кодексів), а діяльність структур сектора безпеки та оборони, окрім законів, регламентується також підзаконними нормативно-правовими актами, а саме: відомчими наказами, інструкціями, які мають гриф «таємно» або «для службового користування» і регулюють сферу негласної діяльності.

У прокуратурі утворені спеціальні підрозділи, які здійснюють контроль за цією сферою. Метою контролю є дотримання працівниками цих підрозділів законності, тобто правова регламентація професійної діяльності юриста характерна тим, що вона доволі чітко регламентована правовим приписами. Відступ від своїх службових обов'язків, порушення юристом посадових повноважень, визначених нормативно-правовими актами, розглядається як порушення закону, свідчить про низький рівень його професійної компетентності. Ще однією підсистемою регулювання діяльності юриста є норми професійної етики, у разі порушення яких до порушників можуть застосовуватись санкції. Так, згідно зі ст. 4.2. «Кодексу професійної етики суддів», у разі порушення суддею присяги, його проступок може бути розглянутий Вищою радою юстиції або кваліфікаційною комісією суддів. А відповідно до ст. 4.3 цього кодексу, за здійснення вчинку, що є несумісним із високим званням судді, повноваження судді можуть бути припинені у порядку, передбаченому Конституцією і законами [4]. За порушення норм професійної етики в процесі діяльності до адвоката також можуть бути застосовані заходи дисциплінарного впливу згідно зі статтями 77–80 «Правил адвокатської етики» у порядку, визначеному чинним законодавством [5]. Ця вимога формує прагнення суворо дотримуватись правових та етичних норм, що впливає на поведінку, спрямованість особистості юриста. Потреба дотримуватись приписів цих норм є однією з провідних, домінуючих серед інших соціально значущих потреб, що впливають на правосвідомість. Це визначається високим рівнем соціалізації особистості фахівців юридичної сфери, забезпечує відповідальність перед суспільством, нормативність поведінки і рішень. Правосвідомість (як інтегративну властивість фахівця) В. Романов розглядає як один із чинників професійної придатності юриста [7].

Наступною соціально-психологічною особливістю діяльності юриста, яка потребує від нього певних якостей, є владний, зобов'язувальний характер професійних повноважень юриста. Відомо, що недотримання вимог закону за умов реалізації владних повноважень тією чи іншою посадовою особою може спричинити тяжкі наслідки, моральний збиток, нанести серйозну психічну травму людині та її близьким, негативно вплинути на її авторитет і репутацію серед оточення. Ухвалення рішень у ситуаціях, які мають конфліктний характер із використанням відповідно до закону владних повноважень вимагає від юриста не тільки професійних знань, високого рівня професійної компетентності, але й особливих особистісних якостей, розвинутого інтелекту, аналітичного складу розуму, прогностичної здатності до передбачення наслідків своїх рішень, емоційної рівноваги, поважливого ставлення до людей.

Ще одна соціально-психологічна особливість професійної діяльності юриста – екстремальний характер юридичної діяльності, на якій наголошує В. Єнгаличев [2]. Професійна діяльність юристів, на його думку, особливо тих, хто застосовує санкції до осіб, які порушили закон, у низці випадків носить доволі напружений, відповідальний характер, зумовлений виконанням великого обсягу складної, різноманітної роботи в умовах гострого дефіциту інформації і часу, активної протидії зацікавлених осіб. Тому юристи, особливо ті, які працюють, наприклад, у суді, прокуратурі повинні вирізнятися хорошим фізичним здоров'ям, витривалістю до довготривалих психофізичних перенавантажень, високою працездатністю, мати високий рівень нервово-психічної, емоційної стійкості, що слід розглядати як один із найважливіших факторів професійної придатності.

О. Столяренко вказує на нестандартний, творчий характер професійної праці юристів [8]. Одна з особливостей професійної діяльності правоохоронця полягає у тому, що йому доводиться мати справу з різноманітними життєвими ситуаціями, долями різних людей, які вимагають індивідуального, творчого підходу, уважного вивчення правовідносин, що виникають. Тому юристові необхідні не тільки суто правові, суспільно-політичні, але й спеціальні знання з різних галузей науки і техніки. Утім, погоджуючись з авторами в основному в частині нестандартності діяльності юриста, зазначимо, що її творчий характер, на нашу думку, полягає в іншому. Насамперед він проявляється у процесі правозастосування, одним з етапів якого є тлумачення норм права, яке має два аспекти. Перший – з'ясування змісту правової норми для себе і визначення можливості її застосування до конкретної життєвої ситуації; другий – з'ясування змісту правової норми і роз'яснення його іншим. Останній має надзвичайно вагомe значення у процесі правового виховання населення і його слід уважати таким, що передбачає наявність у юриста педагогічних якостей і вмінь.

Наступна особливість діяльності юристів, які працюють в органах прокуратури, суду, і т. ін. – процесуальна самостійність, персональна відповідальність (В. Васильєв [1], В. Романов [7]). Незалежність діяльності посадових осіб юридичних установ є одним із основних її принципів, згідно з яким кожен учасник кримінального процесу (прокурор, суддя, адвокат, слідчий та ін.) під час виконання покладених на нього обов'язків

підкоряються тільки закону і не повинні залежати від будь-яких впливів із боку державновладних структур, політичних партій та ін. Виховання юристів у дусі дотримання закону і визнання гуманістичних цінностей формує їх правосвідомість, здатність самостійно ухвалювати рішення, почуття персональної відповідальності за свої рішення і вчинки. Принципи самостійності, незалежності і персональної відповідальності є основними і у роботі судді, прокурора, керівника того чи іншого органу юстиції. Збалансованість цих сторін професійної діяльності вимагає від них: високого рівня професійної адаптації, особистісної інтеграції, соціальної зрілості; нервово-психічної, емоційно-вольової стійкості; інтелекту, гнучкого творчого мислення; сміливості, рішучості, впевненості у собі, здатності брати на себе відповідальність за ухвалені рішення, наполегливості.

Вищезазначені особливості професійної діяльності фахівців правоохоронної галузі є найбільш загальними, базовими і, певною мірою, можливо, у деталях не відображають деякої специфіки різних видів юридичної діяльності, особливостей роботи інших фахівців: слідчих, дільничних офіцерів поліції, прокурорів різного рівня і спеціалізації (військової і транспортної, районної і обласної прокуратури і т. ін.), у судових органах різних інстанцій і спеціалізацій і т. ін.

Як зазначає В. Романов [7], характерним для всіх видів юридичної діяльності є те, що її основні структурні елементи притаманні і слідчій, і прокурорській, і судовій, і правоохоронній діяльності. Так, В. Романов [7] виокремлює чотири основних підструктури юридичної діяльності: пізнавально-прогностичну (когнітивну), організаційно-управлінську, виховну та комунікативну. Проте автор зазначає, що залежно від особливостей того чи іншого виду діяльності значущість кожної окремо взятої підструктури дещо змінюється.

Проаналізувавши наукову літературу, узагальнимо основні характеристики юридичної діяльності:

– по-перше, юридичні професії відрізняються надзвичайним різноманіттям завдань, які розв'язуються, а найбільш узагальнено можна окреслити їх як розпізнавання відхилень у соціальній поведінці людей і прийняття фахівцем правоохоронної галузі відповідних рішень, які є суттєвими для долі індивіда;

– по-друге, юридична діяльність, яка є складною за змістом та різноманітною за способами здійснення, цілковито піддається правовому регулюванню. Плануючи власну діяльність, юрист подумки зіставляє майбутні дії з нормами законодавства, які регламентують ці дії;

– по-третє, діяльність фахівців багатьох юридичних професій передбачає наявність у суб'єкта цієї діяльності особливих владних повноважень, прав та обов'язків застосовувати владу від імені закону.

У наукових дослідженнях В. Васильєва [1], І. Івашкевич [3], К. Радченка [6], О. Столяренка [8], Ю. Чуфаровського [9] визначено такі особливості професійної діяльності юриста.

1. Високий рівень відповідальності юридичної діяльності (у зовнішньому аспекті – перед кимось і у внутрішньому – перед самим собою). Від порад і рішень юристів залежать долі людей, їх майнові і немайнові відносини, стабільність економіки, інтереси суб'єктів, і, нарешті, порядок у суспільстві й безпека громадян. Помилки юристів (незаконний арешт, неправильне рішення суду, бездіяльність й ситуації, що вимагає втручання, нерозумна поведінка) можуть негативно позначитися на стані законності і правопорядку, на благополуччі членів суспільства. Ця особливість значно впливає на технологію професійної діяльності юристів, їхні взаємовідносини, психологічний стан фахівців та ін.

2. Потенційна конфліктність діяльності юристів, що нерідко призводить до стану когнітивного дисонансу фахівця. Відомо, що юристи та їхня професійна діяльність постійно перебувають під тиском різних суспільних сил та інтересів. Індивідуальна робота юриста, діяльність судової системи, правоохоронних відомств, функціонування національної спільноти юристів перебувають в певному конфлікті із суспільним оточенням. В ідеалі суспільство прагне до правової держави та законності, але постійно в ньому виявляються і сили, які протидіють цьому. Громадяни прагнуть ефективної роботи юристів: повного розкриття злочинів, швидкого правосуддя, доступності юридичної допомоги, а також прагнуть захистити свої реальні або уявні права, чим намагаються обмежувати повноваження юристів. Це породжує неабиякі протиріччя між соціальними, особистісними інтересами і особливостями професійної діяльності юристів, що вимагає компромісу. Правоохоронні органи (прокуратура, МВС), діючи на основі і в межах Конституції, як суб'єкти публічного права мають на меті захистити інтереси суспільства. Адвокатура, правові служби, відображаючи публічні інтереси, спрямовані на захист приватних інтересів. Традиційна побудова кримінального та цивільного процесів також експлікують суперечливість, а тому й неабиякі протиріччя у юридичній діяльності.

3. Престижність юридичної діяльності. Ця особливість юридичної професії має дві сторони. Юристи, як правило, мають визнання у соціальному оточенні. Водночас як окремі громадяни, так і суспільство, досить упереджено ставляться до юристів. Їхня праця не завжди оплачується відповідно витраченим нервовим і фізичним зусиллям. Поведінку юристів аналізують досить ретельно та критично оцінюють. Помилки юристів, як правило, викликають сувору, іноді навіть несправедливу критику.

4. Інтелектуальна привабливість роботи юристів. Професійна діяльність стимулює фахівця шукати істину, досягати успіху, бути кращим, вміти вирішити завдання навіть у дуже складних соціальних умовах та ситуаціях. Як і в будь-якій іншій професійній діяльності, одні фахівці готують себе до труднощів, стійко долають повсякденні нервові стреси, страхи. Для інших юристів розв'язання складних інтелектуальних завдань може виявитися доволі неприємною стороною професії. Але все ж таки у більшості випадків володіння професійними знаннями, вміння застосувати їх на практиці, знайти вихід із складної ситуації приносять юристові радість, дозволяють йому відчувати себе потрібним, корисним, справжнім професіоналом.

5. Колективність професійної діяльності юристів. На перший погляд, діяльність юриста є індивідуальною. Юрист самостійно готує всі необхідні матеріали, особисто ухвалює рішення. У всякому разі значну частину процесуальних документів, позовних заяв, клопотань, консультацій, висновків здійснює один юрист, навіть якщо він і не підписує документи особисто. Насправді ж юристи, яку б посаду вони не займали, залежать від інших фахівців. По-перше, вони працюють у правовій галузі і результати їхньої діяльності забезпечуються діяльністю різних відомств. По-друге, рішення суду визначаються діяльністю адвокатів, юрисконсультів; вирок суду – слідчими, прокурорами. Тому непрофесійність чи неефективність однієї ланки системи або певної ділянки професійної діяльності юриста досить негативно впливатиме і на індивідуальну професійну діяльність фахівця, і на професійну сферу діяльності в цілому [1; 3; 6; 8; 9].

Таким чином, юридична професійна діяльність є складним багатоаспектним системним явищем із певною сукупністю взаємопов'язаних елементів. Професійну діяльність юриста слід розглядати як окремий вид діяльності, оскільки вона має свій предмет. Предметом професійної юридичної діяльності є правотворчість, правозастосування, охорона права, надання юридичної допомоги (правозахист). Оскільки юридична діяльність за своїм змістом і метою є різновидом трудової діяльності, її доцільно розглядати у параметрах діяльнісного підходу: мети, суб'єкта, об'єкта, предмета, засобів суб'єкта, умов трудової діяльності тощо. За ознаками об'єкта діяльності і її предмета юридичну діяльність поділяють на правотворчу, правоохоронну та правозастосовну. За функціями суб'єкта ця діяльність поділяється на оперативно-розшукову, слідчу, пенітенціарну, прокурорську, адвокатську, нотаріальну [6].

Ураховуючи зміст та особливості професійної діяльності фахівців правоохоронної галузі, можна виокремити професійні компетентності, які мають бути у них сформовані задля ефективного виконання посадових обов'язків.

Таблиця 1

Професійні компетентності фахівців юридичної галузі

№ з/п	Компетентності	Індикатори (показники)
1.	Загальнопрофесійна	Володіння системою загальноправових знань: – знання та використання професійної термінології; – знання правил, методів, прийомів і засобів юридичної техніки; – знання і дотримання вимог юридичної професії; – володіння системою правових знань відповідної спеціальності (цивільне, кримінальне, трудове, сімейне та ін. галузі права); – інтегрованість і системність предметних знань.
2.	Особистісна	1. Сформованість професійно важливих якостей: – дисциплінованості і відповідальності (усвідомлене виконання вимог, високорозвинене почуття обов'язку за доручену справу, відповідальне ставлення до виконання професійної діяльності); – самостійності (виконання професійних завдань без потреби постійного контролю ззовні); – наполегливості (завершення розпочатої справи, досягнення поставленої мети); – самовладання (самоконтроль, стриманість); – організованості (планування своїх дій та встановлення порядку їх виконання); – рішучості (швидке і зважене ухвалення рішень та його реалізація); – ініціативності (прагнення розібратися в ситуації та вирішити її). 2. Сформована мотивація професійної діяльності: – наявність цілей, прагнень, установок, інтересу, мотивів відповідально і сумлінно виконувати професійну діяльність; – прагнення дотримання законності та ін.
3.	Комунікативна	Сформованість умінь і навичок професійного спілкування: – уміння встановлювати контакт і здійснювати комунікацію; – володіти вербальними і невербальними засобами комунікації; – уміння будувати бесіду (ставити запитання різного типу: відкриті, закриті, альтернативні; вести малу бесіду; обирати стиль розмови); – уміння сприймати невербальну комунікацію співрозмовника та враховувати її при здійсненні спілкування; – сформована культура спілкування, дотримання правил етики у спілкуванні; – здатність адаптуватися до зміни ситуації спілкування.
4.	Фахова	Сформованість професійних умінь і навичок: – організаційні уміння (організувати свою діяльність); – інформаційні уміння (працювати з нормативно-правовими актами та іншими інформаційними джерелами; застосовувати їх у професійній діяльності); – інструментальні уміння (здатність до узагальнення професійної інформації, її аналізу, відтворення системи понять відповідної області науки для рішення конкретних професійних завдань; здатність накопичувати і виділяти знання, необхідні для рішення конкретних професійних завдань); – операційні уміння (застосовувати на практиці норми різних галузей права; оперувати юридичними поняттями і категоріями); – оціночно-рефлексивні уміння (здатність до критичного самоаналізу і самооцінки).

Висновки. Отже, формування професійної компетентності майбутніх юристів має здійснюватися на підставі врахування змісту і особливостей професійної діяльності, що має бути відображено у змістовому наповненні навчальних планів, навчальних програм із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Використана література:

1. Васильев В. Л. Юридическая психология. Москва: Юрид. лит., 1991. 464 с.
2. Енгальчев В. Ф. Профессиональная компетентность специалиста в практической юридической психологии: монография. Москва: Высш. шк. психологии, 2004. 436 с.
3. Івашкевич І. В. Становлення професійної компетентності майбутніх юристів : метод. посіб. Рівне: РДГУ, 2016. 94 с.
4. Кодекс професійної етики суддів. *Вісник Верховного Суду України*. 2002. № 5. С. 24.
5. Правила адвокатської етики. *Юридичний вісник України*. 1999. № 46. С. 11–24
6. Радченко К. А. Зміст і особливості формування професійної компетентності майбутніх військових юристів. *Педагогічні науки*. Херсон: Видавн. дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXVII. Т. 1. С. 164–169.
7. Романов В. В. Юридическая психология. Москва: Юрист, 2000. 488 с.
8. Столяренко А. М. Юридическая педагогика: курс лекций / Ассоциация авт. и изд. «ТАНДЕМ». Москва: Изд-во «ЭКМОС», 2000. 496 с.
9. Чуфаровский Ю. В. Юридическая психология. Москва: Юриспруденция, 2000. 333 с.

References:

1. Vasil'ev V. L. Yuridicheskaya psihologiya. Moskva : Yurid. lit., 1991. 464 s.
2. Yengalychev V. F. Professional'naya kompetentnost' specialista v prakticheskoy yuridicheskoy psihologii : monografiya. Moskva : Vyssh. shk. psihologii, 2004. 436 s.
3. Ivashkevych I. V. Stanovlennia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv : metod. posib. Rivne : RDHU, 2016. 94 s.
4. Kodeks profesiinoi etyki suddiv. Visnyk Verkhovnoho Sudu Ukrainy. 2002. № 5. S. 24.
5. Pravyla advokatskoi etyki. Yurydychni visnyk Ukrainy. 1999. № 46. S. 11–24
6. Radchenko K. A. Zmist i osoblyvosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh viiskovykh yurystiv. Pedagogichni nauky. Kherson : Vydavn. dim «Helvetyka», 2017. Vyp. LXXVII. T. 1. S. 164–169.
7. Romanov V. V. Yuridicheskaya psihologiya. Moskva : Yurist, 2000. 488 s.
8. Stolyarenko A. M. Yuridicheskaya pedagogika : kurs lekciy / Associaciya avt. i izd. «TANDEM». Moskva : Izd-vo «EKMOС», 2000. 496 s.
9. Chufarovskiy Yu. V. Yuridicheskaya psihologiya. Moskva : Yurisprudenciya, 2000. 333 s.

Федоренко Е. И., Шевцов С. А. Содержание профессиональной компетентности специалистов юридической отрасли.

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущих специалистов юридической отрасли. Цель статьи – провести анализ содержания и выделить особенности профессиональной деятельности юристов; конкретизировать профессиональные компетентности, необходимые специалисту для эффективного выполнения профессиональных обязанностей. Было установлено, что особенностями профессиональной деятельности специалистов юридической отрасли являются: правовая регламентация (нормативность) профессионального поведения и принимаемых юристом, высокий уровень ответственности юридической деятельности, потенциальная конфликтность деятельности юристов, творческий характер и интеллектуальная привлекательность работы юристов, престижность юридической деятельности, коллективность профессиональной деятельности юристов.

Доказано, что для юридической деятельности характерно значительное количество различных по содержанию и сложности задач, правовая регламентация действий юриста, наличие у специалистов юридической отрасли особых властных полномочий, прав и обязанностей применять власть от имени закона. Учитывая содержание и особенности профессиональной деятельности специалистов правоохранительной отрасли, выделены профессиональные компетентности (общепрофессиональные, личностные, коммуникативные, профессиональные), сформированность которых будет способствовать эффективному выполнению должностных обязанностей.

Ключевые слова: юридическая деятельность, профессиональная деятельность, содержание и особенности юридической деятельности, юристы, правоохранительные органы.

Fedorenko O. I., Shevtsov S. O. Contents of professional competence of the specialists of legal sphere.

The article is devoted to the problem of formation of professional competence of future specialists of the legal sphere. The purpose of the article is to analyze the content and to highlight the peculiarities of professional activity of lawyers; to specify the professional competencies necessary for a specialist to perform effectively his professional duties. It was found that the peculiarities of professional activity of the specialists of legal sphere are: legal regulation (normativity) of professional behavior and decisions taken by a lawyer; high level of legal responsibility; potential conflict of lawyers activity; creative character and intellectual attractiveness of lawyers' work; prestige of legal activity; collective professional activity of lawyers. It is proved that legal activity is characterized by a considerable number of different content and complexity of tasks; legal regulation of actions of a lawyer; specialists of legal sphere have specific authoritative powers, rights and obligations to use power on behalf of the law.

Taking into account the content and peculiarities of the professional activity of specialists of legal sphere, professional competencies are identified (general-professional, personal, communicative, professional), the formation of which will facilitate the effective performance of official duties.

Key words: legal activity, professional activity, content and peculiarities of legal activity, lawyers, law enforcement bodies.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Статтю присвячено проблемі формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Визначено зміст поняття “організаційно-педагогічні умови”. На основі теоретико-методологічного аналізу основ професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, а також особливостей організації волонтерської діяльності учнівської молоді виділено організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді: формування позитивної мотивації та стійких пізнавальних інтересів студентів щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді, формування системи знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім соціальним працівникам для ефективної організації волонтерської діяльності учнівської молоді, створення практико-зорієнтованого середовища у навчальному закладі, спрямованого на залучення майбутніх соціальних працівників до активної волонтерської діяльності.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, готовність, професійна підготовка, формування, волонтерська діяльність, волонтерство, соціальні працівники, учнівська молодь.

Одним із важливих завдань системи вищої освіти України є підготовка високопрофесійних спеціалістів соціальної сфери. Якість підготовки майбутніх соціальних працівників впливає на загальну ефективність діяльності закладів соціального обслуговування, рівень життя населення та реалізацію соціальної політики у країні. Активне входження в європейський простір сприяло розширенню напрямів діяльності соціальних працівників, серед яких особливого значення набуває формування готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, адже волонтерство сьогодні є важливим індикатором розвитку громадянського суспільства будь-якої демократичної країни. Забезпечити якісну підготовку майбутніх соціальних працівників до реалізації зазначеного напрямку професійної діяльності можливо через упровадження в освітній процес закладів вищої освіти спеціальних організаційно-педагогічних умов.

Проблемі професійної підготовки соціальних працівників приділяли увагу у своїх дослідженнях І. Бех, В. Бочарова, І. Зверєва, Г. Іванова, С. Калаур, О. Карпенко, Л. Мішик, П. Павленок, В. Поліщук, В. Полтавець, Г. Попович, Л. Романовська, В. Сластьоніна, О. Тополь, Л. Тюптя, М. Фірсов та ін. Вагоме теоретичне та практичне значення для нашого дослідження мають наукові розвідки з проблеми визначення умов формування готовності майбутніх соціальних працівників до здійснення різних напрямів професійної діяльності: до застосування технологій медико-соціальної роботи (Д. Данко), до патронажної роботи з людьми похилого віку (Т. Голубенко), до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі (Ю. Рябова), до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності (Л. Хоменко-Семенова), до волонтерської роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки (Р. Козубовський, І. Козубовська) тощо. Водночас проблема визначення організаційно-педагогічних умов ефективності організації волонтерської діяльності учнівської молоді потребує ґрунтовного вивчення.

Метою статті є визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Сьогодні поняття “умови” та “педагогічні умови” активно використовуються у дослідженнях, присвячених особливостям фахової підготовки фахівців різних галузей, тому вважаємо за доцільне розібратися у змісті та основних характеристиках визначених дефініцій.

В енциклопедичній літературі “умова” розглядається як:

- необхідна обставина, що сприяє здійсненню чого-небудь, або ж особливість реальної дійсності, за якої відбувається що-небудь [2, с. 1506];
- те, від чого залежить дещо інше (зумовлене); суттєвий компонент об’єктів, за необхідної наявності якого існує це явище [7, с. 707];
- обставина, що зумовлює появу чи розвиток певного процесу [5, с. 236];
- сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання та формування особистості [6, с. 36];
- певні обставини, які впливають на формування та розвиток явищ, процесів, систем, якостей особистості [4, с. 97].

Окрім енциклопедичних трактувань, цьому питанню приділяється увага у дослідженнях великої кількості науковців, вивчення яких, дозволяє здійснити умовну систематизацію дефініції “педагогічні умови”:

- сукупність різних заходів, які впливають на якість підготовки майбутніх спеціалістів (В. Андреев, І. Ісаєва, О. Костенко, В. Манько, А. Наян, О. Соколенко, Н. Яковлева та ін.);
- комплекс обставин, чинників, що впливають на рівень професіоналізму фахівців (А. Алексюк, А. Аюрзанайн, М. Боритко, О. Бражнич, Н. Буздуган, І. Когут, М. Короткіх, П. Підкасистий, Л. Пігалова, О. Федорова);

– складник педагогічної системи, що впливає на ефективність її функціонування (Н. Бондаренко, О. Володін, М. Зверєва, Н. Іпполітова, Н. Стерхова) [8, с. 116].

У процесі виокремлення організаційно-педагогічних умов необхідно враховувати: по-перше, умови складаються з внутрішніх і зовнішніх конструктивів; по-друге, відображають можливості освітнього і матеріально-просторового середовища; по-третє, є елементами педагогічної системи.

Грунтуючись на вищевикладеному, організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді ми будемо визначати як специфічні компоненти системи професійної підготовки, які відображаються у сукупності необхідних обставин об'єктивної дійсності процесу фахової підготовки, що впливають на його ефективність щодо реалізації зазначеного напрямку діяльності.

Аналіз теоретико-методологічних основ професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, а також особливостей організації волонтерської діяльності учнівської молоді дозволив виділити організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді:

формування позитивної мотивації та стійких пізнавальних інтересів студентів до організації волонтерської діяльності учнівської молоді;

формування системи знань, умінь та навичок необхідних майбутнім соціальним працівникам для ефективної організації волонтерської діяльності учнівської молоді;

створення практико-зорієнтованого середовища у навчальному закладі, спрямованого на залучення майбутніх соціальних працівників до активної волонтерської діяльності.

Докладніше розглянемо зміст кожної з умов. Перша організаційно-педагогічна умова – *формування позитивної мотивації та стійких пізнавальних інтересів студентів до організації волонтерської діяльності учнівської молоді* реалізується через складну систему розвитку особистісних позитивних установок та ціннісних орієнтацій, що є провідними факторами готовності до будь-якої, зокрема професійної, діяльності.

Структурно позитивна мотивація майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді відтворює особистісну систему мотивів, ціннісних установок, прагнень, бажань та інтересів, спрямованих на забезпечення якісної академічної підготовки, формування важливих для реалізації визначеного напрямку професійної діяльності особистісних якостей, властивостей та компетентностей.

Емпіричні дослідження щодо впровадження визначеної умови дозволили виділити фактори, від яких залежить ефективність її реалізації:

– рівень професіоналізму та особистісного ставлення викладацького складу до волонтерської діяльності;

– насиченість смислами волонтерської діяльності освітнього середовища закладу, що спрямоване на самореалізацію студента;

– варіативність та різноманітність форм та методів волонтерської діяльності;

– спрямованість навчальної діяльності на формування позитивних емоцій та установок студентів до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

В основі реалізації визначеної умови перебуває ефективна педагогічна взаємодія викладачів та студентів, яка є основою створення оптимальних суб'єкт-суб'єктних відносин, на паритетних та рівноправних засадах під час спілкування та організованої спільної діяльності.

Рівень сформованості мотивації студентів до організації волонтерської діяльності учнівської молоді підвищується протягом усього періоду навчання через використання ефективного змістового насичення та інноваційних організаційних засобів, спрямованих на прийняття цінності волонтерства у житті кожного свідомого громадянина. Інтенсивність цього процесу прискорюється під час вивчення професійно-спрямованих дисциплін насичених смислами волонтерської діяльності, а також активного залучення студентів до різних форм волонтерства як учасників (волонтерів), організаторів та координаторів такої діяльності.

Друга організаційно-педагогічна умова – *формування системи знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім соціальним працівникам для ефективної організації волонтерської діяльності учнівської молоді*, реалізується через спеціальну організацію навчального процесу, в якому відбувається постійний розвиток та оновлення змісту та вдосконалення форм та методів організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх соціальних працівників, спрямований на формування готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Ефективним засобом оновлення та переорієнтації навчального процесу майбутніх соціальних працівників є застосування інноваційних підходів, які реалізуються через:

– зміст, методи, прийоми і форми навчальної діяльності та виховання особистості (методики і технології);

– зміст і форми організації управління освітньою системою;

– засоби навчання і виховання;

– особистісні настанови викладача, оскільки навчальний процес має бути діалогом особистостей викладача і студента [3].

У контексті нашого дослідження ефективними засобами виявилися впроваджені в освітній процес методи розвивального та проблемного навчання.

Розвивальне навчання спрямоване на розвиток особистості студента та його індивідуальності в процесі набуття ним знань. Як зазначає В. П. Андрущенко, “сучасний освітній процес у закладах вищої освіти будується на основі розвивального навчання, спрямованого не на відтворення отриманих знань, а на активне перетворення, що сприяє розвитку мислення та творчості особистості” [1, с. 114].

У процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, використання методів розвивального навчання сприятиме розвитку професійно важливих особистісних якостей та властивостей студентів, формуванню вміння визначати мету, завдання та способи реалізації волонтерських ініціатив учнів.

Проблемне навчання передбачає використання у навчальній діяльності проблемних ситуацій або завдань, спрямованих на опанування студентами нових знань на основі власного досвіду. Проблемне навчання дозволяє вирішити суперечності щодо усвідомлення недостатності попередніх знань для пояснення нового факту, потреби використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах, неузгодженості між теоретично-можливими шляхами вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу, суперечністю між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю знань для його теоретичного обґрунтування [9].

Насичення проблемними ситуаціями завдань самостійної та індивідуальної роботи студентів сприяє актуалізації набутих знань, умінь та досвіду щодо визначення оптимальних шляхів вирішення, урахування наявних ресурсів, здійснення конкретної діяльності щодо забезпечення її реалізації, а також здійснення аналізу отриманих результатів.

На лекційних заняттях активно використовуються проблемні риторичні запитання, спрямовані на активізацію креативного мислення, пізнавальної потреби та творчого підходу студентів до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Оновлення, розроблення та реалізація відповідного навчально-методичного та організаційного забезпечення сприятиме формуванню у майбутніх соціальних працівників інтересу та потреби у розширенні знань, набутті нових умінь та навичок, формуванні особистого досвіду, який одночасно може виступати процесом і результатом взаємодії людини з навколишнім світом та поступово формувати суб'єктивний досвід особистості щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді, що сприятиме підвищенню готовності до реалізації цього напрямку професійної діяльності.

Третя організаційно-педагогічна умова – *створення практико-зорієнтованого середовища у навчальному закладі, спрямованого на залучення майбутніх соціальних працівників до активної волонтерської діяльності*, передбачає активне функціонування на базі закладу вищої освіти різноманітних професійно спрямованих волонтерських гуртків, секцій, спілок, об'єднань, організацій, центрів. Сьогодні волонтерський рух має широке розповсюдження серед студентства, що дозволяє їм отримати неочікуваний досвід реалізації різних напрямів професійної діяльності, зокрема з представниками учнівської молоді. Насичене волонтерським змістом практико-зорієнтоване середовище освітнього закладу виконує роль ідеального полігону для: відпрацювання набутих знань, умінь та навичок реалізації соціально-значущої діяльності у реальних життєвих ситуаціях, набуття актуального досвіду організації та реалізації різних напрямів волонтерської діяльності учнівської молоді, підвищення професіоналізму у сфері соціальної роботи, розширення інтересу та проблематики науково-дослідницької діяльності, саморозвитку та самореалізації майбутніх соціальних працівників.

Зміст волонтерської діяльності в межах студентського волонтерського центру на базі навчального закладу спрямовано на формування ціннісного ставлення та набуття досвіду майбутніх соціальних працівників щодо реалізації волонтерської діяльності з учнівською молоддю. Забезпечення ефективної реалізації визначеної умови може бути здійснене через просвітницький та діяльнісний напрями.

Просвітницький напрям спрямований на відпрацювання спеціальних технологічних умінь щодо особливостей розроблення волонтерських програм та проєктів для учнівської молоді, способів їх залучення до волонтерства, організацію супроводу та координацію діяльності, специфіки моніторингу та оцінки, способів колективної взаємодії, об'єднання навколо вирішення важливих соціальних проблем тощо та може бути реалізованим через тренінг для студентів “Волонтерська просвіта учнівської молоді”.

Діяльнісний напрям передбачає безпосереднє залучення студентів до розроблення та реалізації різних волонтерських заходів з учнівською молоддю: проєктів, програм, акцій тощо. Така активна форма роботи дозволяє студентам розширити дійсний досвід роботи з визначеною групою клієнтів та сформуванню власний професійний стиль діяльності.

Висновки. Отже, визначені нами організаційно-педагогічні умови взаємопов'язані та є важливим елементом системи формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, який забезпечує цілеспрямованість та системність процесу професійної підготовки.

Використана література:

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття: монографія. Київ: Знання України, 2015. 1099 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ "Перун". 2005. 1728 с.
3. Дубягін О. Б. Інноваційні технології та методи навчання як фактор удосконалення навчального процесу. URL: http://www.geci.cn.ua/uk/home/item/download/446_a657598348b2a6e8c60b5c4f62_a104f0.html (дата звернення 13.03.2019)
4. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 512 с.
5. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
6. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высш. шк., 2004. 512 с.
7. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
8. Шульга А. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чернівець. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2017. 293 с.
9. Щокіна Н. Б. Проблемне навчання у підготовці майбутніх викладачів. URL: http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4450/1/_Microsoft_Word_docx.pdf (дата звернення 15.03.2019)

References:

1. Andrushchenko V. P. (2015.) Svitanok Yevropy: problema formuvannya novoho vchytelia dlia ob'iednanoi Yevropy KhKhI stolittia [The Dawn of Europe: the Problem of the Formation of a New Teacher for a United Europe of the XXI Century] monohrafiia. Kyiv: Znannia Ukrainy, 1099 s. [in Ukrainian]
2. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005) [The Lexicon of the Modern Ukrainian Language] (z dod. I dopov.) / Uklad. i hol. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: VTF "Perun". 1728 s. [in Ukrainian]
3. Dubiahin O. B. Innovatsiini tekhnolohii ta metody navchannia yak faktor udoskonalennia navchalnoho protsesu [Innovative Technologies and Teaching Methods as a Factor for Improving the Educational Process] URL: http://www.geci.cn.ua/uk/home/item/download/446_a657598348b2a6e8c60b5c4f62_a104f0.html (data zvernennia: 13.03.2019)
4. Kratkyi psykhologhycheskyi slovar (1998) [A Brief Psychological Dictionary] / sost. L. A. Karpenko; pod red. A. V. Petrovskoho, M. H. Yaroshevskoho. Rostov n/D. : Fenyks. 512 s. [in Russian].
5. Novykov A. M. (2013) Pedahohyka: slovar systemy osnovnykh poniatiy. [Pedagogy: a Dictionary of the System of Basic Concepts] Moskva: Yzdatelskyi tsentr YЭT, 268 s. [in Russian].
6. Polonskyi V. M. (2004) Slovar po obrazovaniyu u pedahohyke [Dictionary of Education and Pedagogy] Moskva: Vyssh. shk., 512 s. [in Russian].
7. Fylosofskyi entsyklopedycheskyi slovar (1983) [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / Hl. redaktsiia: L. F. Ylychev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. H. Panov. Moskva: Sov. Entsyklopediia. 840 s. [in Russian].
8. Shulha A. V. (2017) Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly do roboty z batkamy molodshykh shkoliariv z nepovnykh simei [Preparing a Future Primary School Teacher to Work with Parents of Junior Schoolchildren from Single-parent Families]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Chernivets. nats. un-t im. Yurii Fedkovycha. Chernivtsi, 293 s. [in Ukrainian]
9. Shchokina N. B. Problemne navchannia u pidhotovtsi maibutnykh vykladachiv [Problem Training in the Preparation of Future Teachers] URL: http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4450/1/_Microsoft_Word_docx.pdf (data zvernennia: 15.03.2019)

Червоненко Е. С. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности ученической молодежи.

Статья посвящена проблеме формирования готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи. Определено содержание понятия "организационно-педагогические условия". На основе теоретико-методологического анализа основ профессиональной подготовки будущих социальных работников, а также особенностей организации волонтерской деятельности учащейся молодежи выделено организационно-педагогические условия формирования готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи: формирование положительной мотивации и устойчивых познавательных интересов студентов к организации волонтерской деятельности учащейся молодежи; формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых будущим социальным работникам для эффективной организации волонтерской деятельности учащейся молодежи; создание практико ориентированной среды в учебном заведении, направленной на привлечение будущих социальных работников к активной волонтерской деятельности.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, готовность, профессиональная подготовка, формирование, волонтерская деятельность, волонтерство, социальные работники, учащаяся молодежь.

Chervonenko K. S. Organizational and pedagogical conditions of forming future social workers' readiness to organization of volunteer activities of students.

The article deals with the problem of forming future social workers' readiness for the organization of volunteer activities of students. The content of the concept "organizational and pedagogical conditions" is determined. Basing on theoretical and methodological analysis of the vocational training basics of future social workers, as well as the peculiarities of the organization of volunteer activity of students, the following organizational and pedagogical conditions of forming the future social workers' readiness for the organization of volunteer activity of student youth have been identified: the formation of positive motivation and constant cognitive interests concerning the organization of students' volunteer activity; formation of the system of knowledge and skills necessary for future social workers to effectively organize volunteer activity of students; creation in an educational institution of practically-oriented environment aimed at attracting future social workers to active volunteer activities.

Key words: organizational and pedagogical conditions, readiness, professional training, formation, volunteer activity, volunteering, social workers, students.

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ БЕЛЬГІЇ

Розглянуто досвід іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі у вищих навчальних закладах Бельгії, а саме в Гентському університеті (Universiteit Gent). Подано назви та коротку характеристику бакалаврських та магістерських програм із харчових технологій, що викладаються нідерландською та англійською мовами. Наведено перелік сертифікатів, які підтверджують рівень володіння іноземною мовою для навчання на певному циклі освіти. Здійснено огляд напрямів, за якими здійснюється іншомовна підготовка студентів у Гентському університеті, а саме: у процесі вивчення загальних мовних дисциплін, у процесі вивчення спеціалізованих мовних дисциплін, на допоміжних заняттях.

Ключові слова: іншомовна підготовка, інженер-технолог харчової промисловості, навчання в Бельгії.

Нині одним із ключових напрямів для України є європейський вибір розвитку університетської освіти. Після ухвалення Закону “Про Вищу освіту” у 2014 р. євроінтеграційні процеси особливо прискорилися в навчальних закладах. Водночас слід визнати, що, на жаль, інтеграція вітчизняних вищих навчальних закладів у світову освітню систему здебільшого сприймається дещо однобічно з покладанням основних зусиль на виконання та імплементацію формальних аспектів Болонського процесу, включаючи запровадження кредитно-модульної системи та застосування ECTS.

Нині є велика кількість університетів у країнах Західної Європи, спрямованих лише на викладання харчових наук і технологій. У Бельгії підготовка інженерів-технологів харчової промисловості ведеться у двох університетах – Левенському католицькому університеті (нідерл. *Katholieke Universiteit Leuven*), який готує магістрів харчових технологій (Leuven et al) на факультеті біоінженерії, та Гентському університеті (нід. *Universiteit Gent*, скорочено – UGent), який має і бакалаврські, і магістерські програми з харчових технологій.

Гентський університет у 2009 році посів 138-е місце у списку THE-QS World University Rankings серед 200 кращих університетів світу [1].

Також Гентський університет посів 92-е місце та увійшов до списку кращих 100 університетів світу, згідно з рейтингом Best Global University Ranking [2].

Отож, вивчення кращого досвіду в Гентському університеті, зокрема щодо іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі, видається доцільним та актуальним.

Нова якість освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців, на думку багатьох учених-дослідників (В. Ю. Биков, Г. П. Васнянович, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, М. Б. Євтух, І. М. Козловська, Е. В. Лузік, Н. Г. Ничкало, О. Г. Романовський, С. О. Сисоєва, П. В. Стефаненко та ін.), безпосередньо пов’язана з проблемою формування і розвитку у вищій технічній школі інтегрованих знань, вумінь і навичок майбутніх фахівців на основі міждисциплінарного зв’язку гуманітарних, природничих і технічних циклів дисциплін та їх практичного використання в подальшій професійній діяльності.

Мета статті – дослідити досвід іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі у вищих навчальних закладах Бельгії, а саме в Гентському університеті (Universiteit Gent).

Гентський університет є одним із трьох найбільших фламандських університетів. Він розташований в історичному місті Гент у Фландрії, нідерландськомовній (північній) частині Бельгії. В університеті навчається близько 38 тис. студентів і працює близько 7 100 співробітників.

Більше ніж 100 кафедр становлять 11 факультетів Гентського університету. Кафедри пропонують якісні курси навчання з кожної наукової дисципліни, в основу яких покладено інноваційні дослідження відповідної галузі.

Гентський університет пропонує: бакалаврські програми, магістерські програми після закінчення відповідних бакалаврських програм (Master’s programs); магістерські програми після закінчення інших магістерських програм (Advanced Master’s programs), підготовчі курси, післядипломні програми, академічні програми підготовки викладачів, підготовчі курси, докторські програми підготовки, докторантура, курси підвищення професійної кваліфікації та літні школи.

Навчання у Гентському університеті ведеться нідерландською та англійською мовами. Гентський університет пропонує такі бакалаврські програми споріднені з харчовою промисловістю, що викладаються *нідерландською мовою*: бакалавр із біохімії та біотехнології, бакалавр із біології, бакалавр із хімії, а також бакалаврські програми, що викладаються *англійською мовою*: бакалавр з екологічних технологій, бакалавр із харчових технологій, бакалавр із молекулярної біотехнології.

Існує також глобальний кампус Гентського університету, що розташований у Південній Кореї, який діє з 2018–2019 навчального року, і який також пропонує програми бакалавра у галузі харчових технологій. Мовою викладання в камусі в Південній Кореї є лише англійська.

Для іноземних студентів, які вступають на навчання в Гентський університет за бакалаврськими програмами нідерландською мовою, висуваються такі вимоги щодо володіння мовою:

- 1) вступники повинні показати рівень володіння нідерландською мовою B2;
- 2) вступники на програму бакалавра з прикладної лінгвістики повинні показати рівень володіння нідерландською мовою C1;
- 3) вступники не можуть претендувати на навчання на програмі бакалавра, якщо вони не мають мовних навичок, зазначених в пунктах 1 і 2.

Для підтвердження необхідного рівня нідерландської мови на рівні B2 іноземні студенти повинні пред'явити: сертифікат NVA5, виданий мовним центром університету Гента (Universitair Centrum voor Talenonderwijs, UCT), сертифікат B2 міжвишівського мовного іспиту з нідерландської мови (Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen, ITNA), присвоєний мовним центром університету Гент (Universitair Centrum voor Talenonderwijs, UCT), Антверпенським університетом (Linguapolis), філологічним Інститутом Льювена (Instituut voor Levende Talen, ILT) або навчальним мовним центром (ACTO-VUB), сертифікат B2 з іншого університетського мовного центру або центру освіти дорослих the Educatief Startbekwaam certificate (раніше відомий як Сертифікат про вищу освіту з професійного володіння мовою або Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs, PTHO), які мають сертифікат на викладання нідерландської мови як іноземної (Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, CnaVT), виданий Мовним об'єднанням (Taalunie), складений вступний іспит за програмами стоматології/медицини, за програмою II державного іспиту NT2 (присуджується Радою з іспитів (CvTE) у Нідерландах)

Рівень англійської мови B2 підтверджується такими документами: іспитом TOEFL з оцінкою в діапазоні від 510 до 559 включно (паперовий варіант) або електронний варіант від 72 до 94 включно і вище, оригінальною формою “Атестаційний протокол випробувань” (TRF) з IELTS 6,0 балів, ITACE рівня B2, сертифікатом, отриманим студентами в мовному центрі університету Гент (Universitair Centrum voor Talenonderwijs, UCT), Linguapolis (Антверпенський університет), філологічному інституті Leuven (Instituut voor Levende Talen, ILT) або навчальному мовному центрі (ACTO-VUB), сертифікатом рівня B2, виданим університетським мовним центром або центром освіти для дорослих, сертифікатом після вивчення дисциплін “Практична англійська мова 5”, “Англійська мова для академічних досліджень на рівні вище середнього (Upper-intermediate Academic English)” або “Підготовка до іспиту з англійської мови”, виданим мовним центром університету Гент, сертифікатом з англійської мови (FCE).

Іншомовна підготовка студентів у Гентському університеті здійснюється за такими напрямками:

- у процесі вивчення загальних мовних дисциплін, наприклад, загальноуніверситетський вибірковий навчальний дисципліни Academic English 1 (Академічна англійська), Academic English 2, “Практична англійська мова”;
- у процесі вивчення спеціалізованих мовних дисциплін за фахом, наприклад, Economic English (Економічна англійська), які орієнтовані в основному на знання фахової лексики;
- на допоміжних або додаткових заняттях (*Supportive sessions*), які інтегруються з курсом іноземної мови. На цих заняттях навчання спрямоване на розвиток мовних навичок у певному контексті (наприклад, цикл занять, спрямованих на читання юридичних текстів французькою мовою для студентів-юристів). Ці заняття найкраще інтегруються саме на першому курсі, де вимагаються саме ці спеціальні навички. Монолінгвальні, пояснювальні/тлумачні списки стандартної термінології як для окремих розділів курсу, так і для всієї навчальної програми, дають змогу студентам вивчити як фахову лексику нідерландською мовою, так і мову відповідної дисципліни.

Протягом навчання в бакалавраті паралельно з вивченням фахових дисциплін студенти мають можливість отримати глибоку іншомовну професійну підготовку, вивчаючи вибіркові дисципліни, які сприяють цьому, а саме: *Англійська для академічних досліджень*, що складається з 2-х модулів-RWAS (читання та письмо для академічних досліджень) і LSAS (слухання та говоріння для академічних досліджень). Заняття проходять зазвичай двічі на тиждень на 1 курсі, а на старших курсах певні дисципліни вже повністю викладаються іноземною мовою (англійською).

Щоб мати змогу вивчати обраний курс, студенти повинні мати рівень англійської принаймні B1 та мати знання з основ академічного письма, що відповідає рівню TOEFL 72+ або IELTS 5.5

Дисципліни *Англійська для академічних досліджень 1* (семестр 1) і *Англійська для академічних досліджень 2* (семестр 2) спрямовані на зміцнення знань англійської мови у академічному контексті, кожна має по 5.0 кредитів, 150 академічних годин, 60 практичних годин.

Ці дисципліни спрямовані на розвиток академічних комунікативних навичок, а також розширення знань студентів про граматику і лексику, що стосуються університетських академічних досліджень.

Модуль *Читання та письмо для академічних досліджень (RWAS)* проходить у великих групах за дві академічні години, а модуль *Слухання та говоріння для академічних досліджень (LSAS)* відбувається в менших групах протягом більш тривалого часу.

Цілі модуля *RWAS (читання і письмо для академічних досліджень)* – оволодіння іноземною мовою, основними стратегіями та навичками, які дадуть змогу студентам читати та писати в межах академічних ситуацій у вищій школі.

Завдання курсу – навчитися писати на теми відповідно до базових текстів, які використовуються під час занять із читання. Це відповідає принципу, згідно з яким студенти читають академічний текст із певною метою в межах своєї академічної спеціалізації. Однією з основних цілей використання опорних текстів у такий спосіб є надання студентам інформації основою для своїх ідей у письмових завданнях.

Модуль *RWAS* (читання і письмо для академічних досліджень) охоплює такі напрями:

- розвиток інтенсивних та поглиблених академічних навичок читання;
- цілі та структура різних навчальних текстів;
- розуміння академічних текстів;
- стратегії тез написання конспектів із друкованих навчальних джерел;
- засвоєння основної академічної лексики на основі AWL (Academic Wordlist);
- комбінований когнітивний підхід до академічного письма;
- структура побудови абзацу в академічній літературі;
- розвиток навичок висувати аргументи та підтверджувати їх доказами;
- ефективна робота в групах та розподіл відповідальності.

Мета модулю *LSAS* (слухання та спілкування для академічного дослідження) – забезпечити студентів необхідним рівнем мови, стратегіями та навичками для розуміння академічних лекцій, конспектів та участі в академічних дискусіях на рівні бакалаврів.

Зміст модулю – вивчити різні аспекти мови лекції, зокрема сигнали для введення нових ідей, слова-з'язки, слова і фрази для узагальнень, причин, наслідків та порівнянь, а також навчити студентів робити конспекти академічних лекцій. У процесі вивчення модулю розвиваються навички дискусії, які містять погодження та незгоду, прохання, досягнення компромісу, перефразування та цитування інших. Обговорення ґрунтуються на темах, що містяться в підручнику *Lecture Ready 3*.

Модуль *LSAS* (слухання та спілкування для академічного дослідження) охоплює такі напрями:

- розуміння мети, структури та організації академічних лекцій;
- використання маркерів дискурсу як допомоги у сприйнятті прослуханого;
- виявлення та узагальнення основних моментів лекції;
- різні стратегії та підходи до конспектування;
- навички ефективних прийомів конспектування, наприклад, використання символів та аббревіатур;
- переформулювання та активне використання конспектів;
- розвиток вільної та чіткої вимови в розмовному дискурсі;
- правила успішної участі в дискусіях на семінарах;
- розвиток навичок обговорювати зміст в академічній дискусії;
- викладання думок в академічних дискусіях;
- погодження та незгода в академічних дискусіях;
- участь у груповому обговоренні.

У процесі навчання використовуються як друковані підручники і словники Oxford Advanced Learner's Dictionary 9-е видання (2015), Swan, M. & Walter, C. (2011) Oxford English Grammar Course, так і інтернет-ресурси (матеріали надаються через платформу Minerva).

Другий магістерський цикл вищої освіти в Гентському університеті характеризується збільшенням англомовних магістерських програм. За рекомендацією навчального комітету, факультет установлює, який рівень знань нідерландської та англійської мов є обов'язковим під час зарахування на кожну програму магістра.

Якщо факультет не може вказати мовні вимоги до магістерської програми, то встановлюються такі вимоги: для програм магістра з нідерландською мовою навчання необхідним є рівень володіння нідерландською мовою B2, для магістерських програм з англійською мовою навчання – англійською мовою B2.

Висновки. Сучасні освітні процеси у вищій школі зумовлюють нагальну потребу створення цілісної педагогічної системи підготовки фахівців для харчової промисловості, що передбачає оптимальне поєднання вітчизняних та європейських, традиційних і новаторських підходів до проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, використання досвіду порівняльних наукових розвідок.

Використана література:

1. QS World University Rankings 2019 [Online]. URL: <https://www.topuniversities.com/universities/ghent-university> (дата звернення: 01.05.2019).
2. Best Global University Ranking 2019. URL: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/search?region=&subject=&name=Ghent+University> (дата звернення: 01.05.2019).
3. Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven). URL: <https://www.kuleuven.be/english/> (дата звернення: 01.05.2019).
4. Ghent University. URL: <https://www.ugent.be/en> (дата звернення: 01.05.2019).

References:

1. QS World University Rankings 2019 [Online]. URL: <https://www.topuniversities.com/universities/ghent-university> (Last accessed: 01.05.2019).

2. Best Global University Ranking 2019. URL: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/search?region=&subject=&name=Ghent+University> (Last accessed: 01.05.2019).
3. Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven). URL: <https://www.kuleuven.be/english/> (Last accessed: 01.05.2019).
4. Ghent University. URL: <https://www.ugent.be/en> (дата звернення: 01.05.2019).

Чередниченко Г. А. Особенности иноязычной подготовки инженеров-технологов пищевой отрасли в высших учебных заведениях Бельгии.

Рассмотрен опыт иноязычной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли в высших учебных заведениях Бельгии, а именно в Гентском университете (Universiteit Gent). Подано названия и краткую характеристику бакалаврских и магистерских программ по пищевым технологиям, которые преподаются на нидерландском и английском языках. Приведен перечень сертификатов, которые подтверждают уровень владения иностранным языком для обучения на определенном цикле образования. Осуществлен обзор направлений, по которым осуществляется иноязычная подготовка студентов в Гентском университете, а именно: в процессе изучения общих языковых дисциплин, в процессе изучения специализированных языковых дисциплин, на вспомогательных занятиях.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, инженер-технолог пищевой промышленности, обучение в Бельгии.

Cherednichenko H. A. Features of foreign language training of food industry engineers in higher educational establishments of Belgium.

The article examines the experience of foreign language training of future food industry engineers in higher educational institutions in Belgium, namely the University of Ghent (Universiteit Gent). The titles and the short description of the bachelor's and master's programs in food technology in Dutch and English are given. The list of certificates confirming the level of proficiency in a foreign language for studying in a certain cycle of education is given. An overview of the directions of foreign language training for students at the University of Ghent include the following: general language course units, for example the university-wide elective course unit Academic English, specific language courses, for example Economic English, which focus mainly on the knowledge of jargon. "Supportive sessions" embedded in the foreign-language course units.

Key words: foreign language training, food processor engineer, training in Belgium.

НАШІ АВТОРИ

- АЛЬОХІНА НАТАЛІЯ
ВІКТОРІВНА
АТАКИШИЄВ ЕЛЬВІН
МЮБАРИЗ ОГЛІИ
БАЙДЮК НАТАЛІЯ
ВАСИЛІВНА
БАЙРАМОВ РУСЛАН
ХАЛІК ОГЛІИ
БАТРАК ТЕТЯНА
ВОЛОДИМИРІВНА
БЕНЬКОВСЬКА НАТАЛІЯ
БОРИСІВНА
БОСА ІРИНА
ОЛЕКСАНДРІВНА
БУДАНОВА ЛІАНА
ГЕОРГІІВНА
БУЛАВЕНКО СВИТЛАНА
ДМИТРІВНА
ВАКАЛЮК ТЕТЯНА
АНАТОЛІІВНА
ВАРАВА ОЛЕКСАНДРА
ГРИГОРІВНА
ВОЛОШИН АЛІНА
МИКОЛАЇВНА
ГАБОРЕЦЬ ОЛЬГА
АНДРІІВНА
ГОГОЛЬ НАТАЛІЯ
ВАЛЕРІІВНА
ГОНТАРЕНКО ІРИНА
СЕРГІІВНА
ГРИГОР'ЄВА ВАЛЕНТИНА
БОРИСІВНА
ГРИГОРЕНКО ГРИГОРІЙ
ВАЛЕРІЙОВИЧ
ГРИЦЕНКО АНДРІЙ
ПЕТРОВИЧ
ДЖАМАН ТАМІЛА
ВІКТОРІВНА
ДМІТРІЄВА НІКОЛЬ
СУБХАНІВНА
ЄРМАК НАТАЛІЯ
ВАЛЕРІІВНА
ЄФРЕМОВА МАРІЯ
МИХАЙЛІВНА
ЗДІР ДАРИНА РУСЛАНІВНА
ЗЕЛЕНСЬКА ОЛЕНА
ПІМЕНІВНА
ІГНАТЬЄВА ОЛЬГА
ЛЕОНІДІВНА
- кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету alexinanata76@gmail.com
Кандидат філологічних наук Гянджинського державного університету (м. Баку, Азербайджан) elvin.alman1983@gmail.com
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького bayduchka80@gmail.com
аспірант кафедри менеджменту фізичної культури Харківської державної академії фізичної культури bayramov16031990@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Batrak.tet@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету gleyzem@ukr.net
завідувач науково-дослідного відділу з історії книги та друкарства Х – ХХІ ст. Музею книги і друкарства України ls201@ukr.net
доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Національного фармацевтичного університету blg_8@ukr.net
кандидат педагогічних наук, докторант Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України bulavenko17@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка tetianavakaliuk@gmail.com
студентка 3-го курсу кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Київського національного університету імені Тараса Шевченка alexandra_varava@ukr.net
магістр спеціальності «Соціальна робота» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» linchuchok@gmail.com
асистент кафедри медичної фізики та інформаційних технологій № 2 Донецького національного медичного університету olga-gaborets@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка natashagogol75@gmail.com
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця igunagavrikova@gmail.com
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету. vb.grigorieva@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик викладання спортивно-педагогічних дисциплін ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» grigorenc226@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик викладання спортивно-педагогічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова grikan@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кабінетом виховної роботи та поза-шкільної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти jaman-tv@ukr.net
студентка факультету фізична терапія, ерготерапія Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая nikolestern@ukr.net
аспірантка кафедри української мови та славистики Бердянського державного педагогічного університету gumen.natalya@gmail.com
аспірант кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» markiza08011101@gmail.com
студентка кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького dzdir@ukr.net
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов і культури фахового мовлення Львівського державного університету внутрішніх справ orzelenska@rambler.ru
старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету ignatieval0@gmail.com

ІЗВОРСЬКА ДІАНА ІЛІЄВА	доктор педагогічних наук, доцент, директор Департаменту мовного і спеціалізованого навчання Технічного університету, (м. Габрово, Республіка Болгарія) dizvorska@gmail.com
КАЙДАЛОВА ЛІДІЯ ГРИГОРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету lkaidalova@ukr.net
КАПІНУС ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного oskar@ukr.net
КЕРІМОВА АЗАДА АЗАДХАН КИЗИ	дисертант кафедри математики і методики викладання початкового курсу математики Азербайджанського державного педагогічного університету (м. Баку, Азербайджан)
КІРДАН ОЛЕКСАНДР ПЕТРОВИЧ	кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини kirdan_alex@ukr.net
КОБЕНКО СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА	студентка II (магістерського) рівня вищої освіти факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка skravzova@ukr.net
КОЗИР ІННА СЕРГІЇВНА	старший викладач кафедри менеджменту, економіки, права та туризму Львівської академії Національного авіаційного університету kozyr.inna.s@gmail.com
КОНДРАТОВА ЛЮДМИЛА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій ДВНЗ «Університету менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України lkondratovaua@gmail.com
КРИШТАНОВИЧ МИРОСЛАВ ФРАНКОВИЧ	доктор наук з державного управління, доцент, професор кафедри педагогіки і соціального управління Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка» mf0077@ukr.net
МАЙКОВСЬКА ВІКТОРІЯ ІГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри маркетингу та торговельного підприємництва Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету maykovska@ukr.net
МОРЕНКО ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького moreon12@gmail.com
МОСЬПАН НАТАЛІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Київського університету імені Бориса Грінченка Monavik@ukr.net
НИПАДИМКА АННА СЕРГІЇВНА	викладач Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» a.nupadymka@gmail.com
ОРДУ КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА	аспірантка кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, викладач української мови Одеського національного медичного університету kateryna_77@ukr.net
ПАЛІЙЧУК РУСЛАНА ІВАНІВНА	завідувач сектору рідкісних видань відділу наукової організації та зберігання фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського Ruslana2306@ukr.net
ПЕРЕЛОМА ТЕТЯНА СЕРГІЇВНА	асисент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Київського національного університету імені Тараса Шевченка tanya199409@gmail.com
ПИСАРЧИК ОЛЕНА ЛЕОНІДІВНА	викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
РУСТАМОВА АЙГЮНЬ АМІР ГИЗИ	Дисертант Нахчиванського Государственного Университета matlabm@yandex.ru
САБАТ НАДІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» sabatn69@gmail.com
САДОВА ІРИНА ІГОРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка iryna-sadova@ukr.net
САМОЙЛЕНКО ВАЛЕРІЙ ГЕОРГІЙОВИЧ	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету vb.grigorieva@gmail.com
САМОНЕНКО НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	викладач кафедри англійської мови, Національного університету «Одеська Морська Академія» samonenko.natalie@gmail.com
СЛОБОДИСЬКА ОЛЕНА АНДРІЇВНА	асистент (викладач) кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського helenamalena21@gmail.com
СОКОЛЕНКО ЛІЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та економіки Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка lilysokol9@gmail.com
СТЕФАНИШИН КАТЕРИНА ЛЮБОМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України» burda_kl@ukr.net

СТРУК АННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» xmyrka@ukr.net
ТАРАНЕНКО ГАЛИНА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного tarapenkoggg@ukr.net
ТАРАСОВА ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, в.о завкафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки Криворізького національного університету tarasova1509@rambler.ru
ТЕТЕРЮК-КІНЧ ЮЛІЯ СЕРГІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва Мукачівського державного університету juliamuz@ukr.net
ТОПЕНЧАРОВА НІКОЛІНКА	вчитель середньої школи (м. Габрово, Республіка Болгарія) n.topencharova@gmail.com
ТРОФАЇЛА НАТАЛІЯ ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології та психології розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Trofaila_09@i.ua
ТЮРІНА ВАЛЕНТИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ turinavale@gmail.com
ФЕДОРЕНКО ОЛЕНА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Харківського національного університету внутрішніх справ fei090771@gmail.com
ЧЕРВОНЕНКО КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА	аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького kschervonenko@ukr.net
ЧЕРЕДНІЧЕНКО ГАЛИНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації Національного університету харчових технологій gala-office2006@ukr.net
ШВАРП НАТАЛІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету surgay66@gmail.com
ШЕВЦОВ СЕРГІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, заступник директора Харківського науково-дослідного експертно-криміналістичного центру Міністерства внутрішніх справ України sh.s.a@ukr.net

OUR AUTHORS

- ALOKHINA NATALIYA
VIKTORIVNA Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, National University of Pharmacy alexinanata76@gmail.com
- ATAKIŞIYEV ELVIN
MÜBARIZ OĞLU Candidate of Philological Sciences Ganja State University (Baku, Azerbaijan) elvin.alman1983@gmail.com
- BAYDYUK NATALIA
VASYLIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy bayduchka80@gmail.com
- BAIRAMOV RUSLAN
KHALIK OGLY Post-Graduate Student at the Department of Physical Culture Management, Kharkiv State Academy of Physical Culture bayramov16031990@ukr.net
- BATRAK TETIANA
VOLODYMYTIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of English Language and Literature, Mykolaiv V.O.Sukhomlynskyi National University. Batrak.tet@gmail.com
- BENKOVSKA NATALYA
BORYSIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Odesa Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics gleyzern@ukr.net
- BOSA IRINA
ALEKSANDROVNA Head of the Research Department of the History of Books and Printing of the X – XXI Century, Museum of Books and Printing of Ukraine ls201@ukr.net
- BUDANA LIANA
GEORGIEVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of NuPh blg_8@ukr.net
- BULAVENKO SVETLANA
DMITRIEVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student at the Institute for the Education of NAPN of Ukraine bulavenko17@gmail.com
- CHEREDNICHENKO
HALYNA ANATOLIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages for Business and International Communication of the National University of Food Technologies gala-office2006@ukr.net
- CHERVONENKO KATERYNA
SERHIIVNA Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Excellence, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University kschervonenko@ukr.net
- DMITRIIEVA NIKOL
SUBKHANIVNA Student at the Faculty of Physical Therapy, Ergotherapy of the Academician Y. Bugay International Scientific Technical University nikolestern@ukr.net
- DZHAMAN TAMILA
VIKTORIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Office of Educational Work and Alternative Education, Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education jaman-tv@ukr.net
- ERMAK NATALIYA
VALERIEVNA Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies of Berdyansk State Pedagogical University gumen.natalya@gmail.com
- FEDORENKO OLENA
IVANIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Kharkiv National University of Internal Affairs fei090771@gmail.com
- GABORETS OLGA
ANDREEVNA Assistant Lecturer at the Department of Medical Physics and Information Technologies No. 2, Donetsk National Medical University olga-gaborets@ukr.net
- HOHOL NATALIYA
VALERIIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Literature and Methodology of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University natashagogol75@gmail.com
- HONTARENKO IRYNA
SERHIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation of the Semen Kuznets Kharkiv National Economic University irynagavrikova@gmail.com
- HRYHORENKO HRYHORII
VALERIIIOVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Methods of Teaching Sports and Pedagogical Disciplines of the State Higher Educational Establishment "Donbass State Pedagogical University" grigorenco226@gmail.com
- HRYHORIEVA VALENTINA
BORISOVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Algebra, Geometry and Mathematical Analysis of Kherson State University. vb.grigorieva@gmail.com
- HRYTSENKO ANDRIY
PETROVICH Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Teaching Methods of Sport and Pedagogical Disciplines of the National Pedagogical Dragomanov University grikan@ukr.net
- IHNATIEVA OLHA
LEONIDIVNA Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Sumy National Agrarian University ignatieva10@gmail.com
- IZVORSKA DIANA ILIIEVA Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Department of Language and Specialized Training of the Technical University, (Gabrovo, Republic of Bulgaria) dizvorska@gmail.com
- KAIDALOVA LIDIYA
HRYHORIVNA Dr.Sc. in Pedagogy, Professor, Head of the Department Pedagogy and Psychology of the National University of Pharmacy lkaidalova@ukr.net
- KAPINUS OLEXANDER
SERGEEVICH Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Moral and Psychological Support of the Troops of the National Academy of Land Forces named after Hetman Petro Sagaidachny oskap@ukr.net

KERIMOVA AZADA AZADKHAN KYZY	Doctoral Student at the Department of Mathematics and Methods of Teaching the Basic Mathematics Course of the Azerbaijan State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan)
KIRDAN OLEKSANDR PETROVISH	Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Economics and Social-Behavioral Sciences, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University kirdan_alex@ukr.net
KOBENKO SVITLANA MYKOLAIVNA	second-year Master Student at the Faculty of Primary and Artistic Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University skravzova@ukr.net
KONDRATOVA LYUDMILA GRIGORIEVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Open Educational Systems and Information and Communication Technologies of the "University of Management Education" NAPN of Ukraine lkondratovaua@gmail.com
KOZYR INNA SERHIIVNA	Senior Lecturer at the Department of Management, Economics, Law and Tourism of Flight Academy of National Aviation University kozyr.inna.s@gmail.com
KRYSHTANOVYCH MYROSLAV FRANKOVYCH	Doctor of Sciences in Public Administration, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Social Management of the Institute of Law and Psychology of Lviv Polytechnic National University mf0077@ukr.net
MAIKOVSKA VIKTORIIA IHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Marketing and Trade Entrepreneurship, Kharkov Trade and Economics Institute of Kyiv National University of Trade and Economics maykovska@ukr.net
MORENKO OLHA MYKOLAIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills of Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky moreon12@gmail.com
MOSPAN NATALIA VIKTORIVNA	PhD, Associate Professor at the Department of English Philology and Translation of Borys Grinchenko Kyiv University Monavik@ukr.net
NYPADYMKA ANNA SERHIIVNA	Lecturer at the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute" a.nypadymka@gmail.com
ORDU KATERYNA SERHIYIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Lecturer of Ukrainian Language of Odessa National Medical University kateryna_77@ukr.net
PALIICHUK RUSLANA IVANIVNA	Head of the Sector of Rare Publications of the Department of Scientific Organization and Storage of the Fund of the State Scientific-Pedagogical Library of Ukraine named after V.O. Sukhomlynsky Ruslana2306@ukr.net
PERELOMA TETIANA SERHIIVNA	Assistant Lecturer at the Department of Languages and Literature of the Far East and Southeast Asia, Taras Shevchenko National University of Kyiv tanya199409@gmail.com
PYSARCHYK OLENA LEONIDIVNA	Lecturer at the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute"
RUSTAMOVA AIHIUN AMIR HYZY	Postgraduate Student of Nakhchivan State University matlabm@yandex.ru
SABAT NADIA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work Department of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University sabatn69@gmail.com
SADOVA IRYNA IGORIVNA	Ph.D (Psychology), Associate Professor, Senior Lecturer at the Department Pedagogics and Methods of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University iryna-sadova@ukr.net
SAMONENKO NATALYA VASYLIVNA	Lecturer at the Department of English Language, National University "Odesa Maritime Academy" samonenko.natalie@gmail.com
SAMOYLENKO VALERY GEORGIEVICH	Ph.D. in Physics and Mathematics, Associate Professor at the Department of Algebra, Geometry and Mathematical Analysis of Kherson State University vb.grigorieva@gmail.com
SHEVTSOV SERHII OLEKSANDROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of Kharkiv Research Experimental Forensic Center of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine sh.s.a@ukr.net
SHVARP NATALIYA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology National University of Pharmacy surgay66@gmail.com
SLOBODYSKA OLENA ANDRIIVNA	Assistant Lecturer at the Department of Vocal and Choir Training, Theory and Methods of Muscial Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University helenamalena21@gmail.com
SOKOLENKO LILIYA ALEKSANDROVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Mathematics and Economics, T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" liliysokol9@gmail.com
STEFANYSHYN KATERYNA LUBOMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Instructor at the Department of Ukrainian language, Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine burda_kl@ukr.net
STRUK ANNA VASULIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Specialist Methods and Technologies of Elementary Education, State Institution of Higher Education "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University" xmyrkax@ukr.net

TARANENKO HALYNA HRYHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Social Science and Humanities of Tavria State Agrotechnological University named after Dmitry Motorny taranenkoggg@ukr.net
TARASOVA OLENA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Engineering Pedagogy and Language Training of Krivoy Rog National University tarasova1509@rambler.ru
TETERIUK-KINCH YULIYA SERGIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy of Music Education and Performing Arts of Mukachevo State University juliamuz@ukr.net
TOPENCHAROVA NIKOLINKA	Teacher of Secondary School in Gabrovo (Gabrovo, Republic of Bulgaria) n.topencharova@gmail.com
TROFAILA NATALII DMYTROVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Psychology and Psychology of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University Trofaila_09@i.ua
TYURINA VALENTINA ALEKSANDROVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Sociology and Psychology, Kharkov National University of Internal Affairs turinavale@gmail.com
VAKALIUK TETIANA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecture at the Department of Applied Mathematics and Informatics, Zhytomyr Ivan Franko State University tetianavakaliuk@gmail.com
VARAVA OLEKSANDRA HRYHORIVNA	3rd year Student at the Department of Languages and Literature of the Far East and Southeast Asia, Taras Shevchenko National University of Kyiv alexandra_varava@ukr.net
VOLOSHYN ALINA MYKOLAIVNA	Master in Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University lynchok@gmail.com
YEFREMOVA MARIIA MYKHAILIVNA	Postgraduate Student at the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sporting Disciplines, SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky" markiza08011101@gmail.com
ZDIR DARYA RUSLANOVNA	Student at the Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy dzdir@ukr.net
ZELENSKA OLENA PIMENIVNA	Doctor of Pedagogy, Full Professor, Professor at the Department of Foreign Languages and Culture of Professional Speech, Lviv State University of Internal Affairs opzelenska@rambler.ru

ЗМІСТ

<i>Atakişiyev Elvin Mübariz oğlu</i> INNOVATIONS IN CURRICULUM.....	5
<i>Байдюк Н. В., Здір Д. Р.</i> ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПЕРШОГО КЛАСУ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ”.....	8
<i>Байрамов Руслан Халік огли</i> ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ СУМО В УКРАЇНІ.....	12
<i>Батрак Т. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	16
<i>Беньковська Н. Б.</i> СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	20
<i>Боса І. О.</i> ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД НАВЧАННЯ УЧНІВ ВЕЧІРНІХ РИСУВАЛЬНИХ КЛАСІВ ЄЛИСАВЕТГРАДА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: БАГАТОГРАННІСТЬ ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ.....	24
<i>Буданова Л. Г.</i> ІНОЗЕМНІ МОВИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	29
<i>Булашенко С. Д.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ.....	33
<i>Вакалюк Т. А.</i> ОКРЕМІ КОМПОНЕНТИ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО- ТА WEB-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ІНФОРМАТИКИ.....	37
<i>Габорець О. А.</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	44
<i>Гоголь Н. В.</i> МЕДІАОСВІТНІ РЕСУРСИ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	47
<i>Гонтаренко І. С.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	52
<i>Григоренко Г. В.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	57
<i>Грищенко А. П.</i> ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	61
<i>Джаман Т. В.</i> ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ЗМІСТУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	64
<i>Дмитрієва Н. С.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ СЕНСОМОТОРНОЇ КІНЕЗІОТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА.....	68
<i>Єрмак Н. В.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	72
<i>Єфремова М. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	82

<i>Зеленська О. П.</i> РОЗВИТОК НАУКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕЛІНГВІСТИЧНІЙ МАГІСТРАТУРІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	87
<i>Изворска Д. И., Топенчарова Н.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИГИТАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	91
<i>Ігнат'єва О. Л.</i> ВИКОРИСТАННЯ ВІЛЬНОГО ЧАСУ ЯК ОДНА З УМОВ ЕФЕКТИВНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	98
<i>Кайдалова Л. Г., Альохіна Н. В., Шварп Н. В.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	102
<i>Капінус О. С.</i> СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ	108
<i>Керимова Азада Азадхан кызы</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	113
<i>Кірдан О. П.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	117
<i>Козир І. С.</i> КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	120
<i>Кондратова Л. Г.</i> СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ	126
<i>Криштанович М. Ф.</i> РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО.....	129
<i>Майковська В. І.</i> ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ В УКРАЇНІ.....	134
<i>Моренко О. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	138
<i>Мосъпан Н. В.</i> ВИЩА ОСВІТА ТА РИНОК ПРАЦІ В УКРАЇНІ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	144
<i>Нурадутка А. S., Pysarchyk O. L.</i> THE PECULIARITIES, ARGUMENTS FOR AND AGAINST TEACHING ESP TO LOW PROFICIENCY LEVELS WITHOUT MEDIATOR LANGUAGE.....	147
<i>Орду К. С.</i> СТРУКТУРА І КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	151
<i>Палійчук Р. І.</i> ЗНАЧЕННЯ “ПЕДАГОГІЧНОГО ЖУРНАЛУ” (1914–1917 РР.) У ВИСВІТЛЕННІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	155
<i>Перелома Т. С., Варава О. Г.</i> ПОРІВНЯННЯ ЗВУКІВ КИТАЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ.....	159
<i>Рустамова Айгюнь Амир гызы</i> РОЛЬ ОТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ В АДАПТАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАЛОЛЕТНИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	162

<i>Сабат Н. В., Волошин А. М.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	168
<i>Садова І. І., Кобенко С. М.</i> МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА ТЕХНОЛОГІЯ РЕБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	172
<i>Самойленко В. Г., Григор'єва В. Б.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВВЕДЕННЯ ПОНЯТТЯ ІНТЕГРАЛУ РІМАНА ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЯМ МАТЕМАТИКИ.....	176
<i>Самоненко Н. В.</i> ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСА ОБУЧЕННЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЇ ДЕЛОВОЇ ПИСЬМЕННОЇ РЕЧІ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ.....	183
<i>Слободиська О. А.</i> ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	186
<i>Соколенко Л. О.</i> ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ТЕСТІВ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ.....	190
<i>Стефанишин К. Л.</i> ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “КОЛЬОРИ. ОДЯГ. ВЗУТТЯ” НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА.....	196
<i>Струк А. В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	201
<i>Тараненко Г. Г.</i> ЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ АГРОТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	204
<i>Тарасова О. В.</i> ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	208
<i>Тетерюк-Кінч Ю. С.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ І ФОРМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ.....	213
<i>Трофаїла Н. Д.</i> ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	216
<i>Тюріна В. О.</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ І КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ МВС УКРАЇНИ.....	220
<i>Федоренко О. І., Шевцов С. О.</i> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	223
<i>Червоненко К. С.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	228
<i>Чередніченко Г. А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ БЕЛЬГІЇ.....	232

СОДЕРЖАНИЕ

Атакишиев Эльвин Мюбариз оглы. Инновации в учебной программе.....	5
Байдюк Н. В., Здир Д. Р. Гендерный анализ учебников для первого класса по интегрированному курсу “Я исследую мир”.....	8
Байрамов Р. Х. оглы. Популяризация сумо в Украине.....	12
Батрак Т. В. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей зарубежной литературы Новой украинской школы.....	16
Беньковская Н. Б. Специфика обучения иностранному языку студентов экономических учреждений высшего образования.....	20
Боса И. А. Исторический обзор обучения учащихся вечерних рисовальных классов Елисаветграда конца XIX – начала XX века: многогранность творческих личностей.....	24
Буданова Л. Г. Иностранные языки в системе подготовки будущих специалистов фармацевтической отрасли.....	29
Булавенко С. Д. Модель формирования социальной активности учащихся.....	33
Вакалюк Т. А. Отдельные компоненты методики использования облако- и web-ориентированных средств обучения в подготовке бакалавров информатики.....	37
Габорец О. А. Критерии, показатели и уровни готовности будущих врачей к самосовершенствованию средствами информационных технологий.....	44
Гоголь Н. В. Медиаобразовательные ресурсы школьных учебников как способ реализации культурологического подхода к изучению украинской литературы.....	47
Гонтаренко И. С. Использование интернет-ресурсов для повышения эффективности преподавания иностранного языка в профессиональных целях для студентов экономического профиля.....	52
Григоренко Г. В. Организационно-педагогические компоненты формирования и развития профессиональных компетентностей учителя физической культуры.....	57
Гриценко А. П. Особенности структуры профессиональной компетентности будущих учителей истории в информационном обществе.....	61
Джаман Т. В. Диверсификация содержания непрерывной подготовки учителей начальной школы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.....	64
Дмитриева Н. С. Использование метода сенсомоторной кинезиотерапии для развития детей с синдромом Дауна.....	68
Ермак Н. В. Экспериментальная методика обработки текстообразующих умений учеников основной школы в процессе изучения морфологии украинского языка.....	72
Ефремова М. М. Особенности психофизиологического развития в процессе физического воспитания учащихся основной школы.....	82
Зеленская Е. П. Развитие научно-профессиональной компетентности соискателей высшего образования в лингвистической магистратуре средствами иностранного языка.....	87
Изворська Д. І., Топенчарова Н. Інноваційні інформаційно-комунікативні технології в дигітальному освітньому середовищі.....	91
Игнатъева О. Л. Использование свободного времени как одно из условий эффективного эстетического воспитания студентов в сельскохозяйственных высших учебных заведениях.....	98
Кайдалова Л. Г., Алёхина Н. В., Шварп Н. В. Усовершенствование конфликтологической компетентности преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации.....	102
Капинус О. С. Субъект-субъектное взаимодействие в профессиональной подготовке будущих офицеров Вооруженных сил Украины.....	108
Керімова Азада Азадхан кизи. Використання розвиваючих ігор на уроках математики для розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів.....	113
Кирдан А. П. Профессиональная подготовка будущих экономистов в системе непрерывного образования как актуальная научная проблема.....	117
Козырь И. С. Конкурентоспособность будущих специалистов как психолого-педагогическая проблема.....	120
Кондратова Л. Г. Создание инновационной образовательной среды для развития педагогического мастерства учителя музыкального искусства в последипломном педагогическом образовании.....	126

Крыштанович М. Ф. Роль и значение информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе учреждения высшего образования.....	129
Майковская В. И. Проблема внедрения компетентного подхода при формировании предпринимательской компетентности будущих специалистов сферы обслуживания в Украине.....	134
Моренко О. М. Особенности готовности преподавателей высших учебных заведений к профессиональному самосовершенствованию.....	138
Мосьян Н. В. Высшее образование и рынок труда в Украине: рекомендации для гармонизации взаимодействия.....	144
Ныпадымка А. С., Писарчик Е. Л. Особенности, аргументы за и против обучения студентов с низким уровнем английского языка для особых целей без языка-посредника.....	147
Орду Е. С. Структура и компонентный состав информационной компетентности будущих семейных врачей: теоретический аспект.....	151
Палийчук Р. И. Значение “Педагогического журнала” в отображении развития украинского педагогического образования.....	155
Перелома Т. С., Варава О. Г. Сравнение звуков китайского и украинского языков как средство преодоления языковой интерференции.....	159
Рустамова Айгюн Амір гизи. Роль відносин вчителів і учнів в адаптації до навчальної діяльності малолітніх школярів.....	162
Сабат Н. В., Волошин А. Н. Теоретические подходы к исследованию социальной активности личности.....	168
Садовая И. И., Кобенко С. М. Музыкалотерапия как здоровьесберегающая технология реабилитации детей с особыми образовательными потребностями.....	172
Самойленко В. Г., Григорьева В. Б. Особенности введения понятия интеграла Римана при преподавании математического анализа будущим учителям математики.....	176
Самоненко Н. В. Принципи організації процесу навчання англomовного ділового писемного мовлення майбутніх судноводів.....	183
Слободиская Е. А. Использование арт-терапевтических технологий в подготовке будущих учителей музыкального искусства.....	186
Соколенко Л. А. Технология создания тестов по методике обучения математике и их использование.....	190
Стефанишин Е. Л. Изучение темы “Цвета. Одежда. Обувь” на занятиях по украинскому языку как иностранному: методическая разработка практического занятия для преподавателя.....	196
Струк А. В. Педагогические условия формирования лексико-народоведческой компетентности будущего учителя начальной школы.....	201
Тараненко Г. Г. Логическая компетентность как важная составляющая коммуникативной компетентности студента агротехнологического вуза.....	204
Тарасова Е. В. Эмоциональный интеллект как составляющая психологической мобильности будущих педагогов профессионального обучения.....	208
Тетерюк-Кинч Ю. С. Концептуальные подходы к содержанию и форме подготовки будущих преподавателей фортепиано в Словацкой Республике.....	213
Трофаила Н. Д. Профессиональный имидж воспитателя учреждений дошкольного образования.....	216
Тюрин В. А. Формирование коммуникативной и конфликтологической компетентности преподавателя высшего учебного заведения МВД Украины.....	220
Федоренко Е. И., Шевцов С. А. Содержание профессиональной компетентности специалистов юридической отрасли.....	223
Червоненко Е. С. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности ученической молодежи.....	228
Чередниченко Г. А. Особенности иноязычной подготовки инженеров-технологов пищевой отрасли в высших учебных заведениях Бельгии.....	232

CONTENTS

Atakışiyev Elvin Mübariz oğlu. Innovations in curriculum.....	5
Baydyuk N. V., Zdir D. R. The gender analysis of textbook's of integrated course "i explore the world" for the first class.....	8
Bairamov R. Kh. ohly. Popularization of sumo in Ukraine.....	12
Batrak T. V. Features of future foreign literature teachers of the New Ukrainian school professional training.....	16
Benkovska N. B. Peculiarities of learning foreign languages by the students of economic specialties.....	20
Bosa I. A. Historical overview of students' study at drawing night classes of Elisavetgrad in the late XIX – early XX century: complex nature of creative personalities.....	24
Budanova L. H. Foreign languages in the preparation system of future professionals in pharmaceutical industry.....	29
Bulavenko S. D. Model of formation of social activity of teachers.....	33
Vakaliuk T. A. Separate components of the methodology of the use of cloud- and web-oriented learning tools in the preparation of bachelors of computer science.....	37
Haborets O. A. Criteria, indicators and maturity levels of future doctors for the self-improvement through information technologies.....	44
Hohol' N. V. Media-educational resources of school textbooks as a means of realisation of a culturological approach to the Ukrainian literature study.....	47
Hontarenko I. S. The use of Internet resources to improve teaching effectiveness of foreign language for professional purposes for students of economic profile.....	52
Hryhorenko H. V. Organizational and pedagogical components of formation and development of professional competences of the teacher of physical culture.....	57
Hrytsenko A. P. Features of the structure of professional competence of future teachers of history in the information society.....	61
Dzhaman T. V. Diversification of the content of continuous preparation of the future primary school teachers to the professional work in the conditions of inclusive education.....	64
Dmitriieva N. S. Use of the method of sensomotor kinesiotherapy for the development of children with Down's Syndrome.....	68
Ermak N. V. Experimental methodology of secondary school student text-forming skills processing during Ukrainian morphology learning.....	72
Yefremova M. M. Features of psychological and physiological development in the process of physical education of basic school schools.....	82
Zelenska O. P. Developing scientific-professional competence of the students taking the non-linguistic master's course by means of a foreign language.....	87
Izvorska D. I., Topencharova N. Innovative information and communication technologies in digital educational environment.....	91
Ihnatieva O. L. Use of leisure time as one of the conditions for effective aesthetic education of students in agricultural higher educational establishments.....	98
Kaidalova L. G., Alohina N. V., Shvarp N. V. Improvement of conflictological competence of professors of high school in the system of training.....	102
Kapinus O. S. Sub-subject interaction in training future officers of the armed forces of Ukraine.....	108
Kerimova Azada Azadkhan gizi. The use of educational games in mathematics lessons in the development of abilities of junior students.....	113
Kirdan O. P. Professional training of future economists in the system of continuous education as the actual scientific problem.....	117
Kozyr I. S. Competitiveness of future specialists as a psychological-pedagogical problem.....	120
Kondratova L. G. Creating innovative educational environment for the development of music teachers' pedagogical skills in postgraduate pedagogical education.....	126

Kryshchanovych M. F. The role and importance of information and communication technologies in the educational process of higher education institution by scientists.....	129
Maikovska V. I. The problem of competence approach implementation during forming entrepreneurial competence of future professionals in the service sector in Ukraine.....	134
Morenko O. M. Peculiarities of readiness of teachers of higher education institutions to professional self-improvement.....	138
Mospan N. V. Higher Education and Labour Market in Ukraine: Guidelines for Harmonisation of Interaction.	144
Nypadymka A. S., Pysarchyk O. L. The peculiarities, arguments for and against teaching esp to low proficiency levels without mediator language.....	147
Ordu K. S. Structure and component composition of information competence of future family physicians: theoretical aspect.....	151
Palyjchuk R. I. The value of the “Pedagogical Journal” in the development of the Ukrainian Pedagogical Education.....	155
Pereloma T. S., Varava O. G. Comparison of sounds of the chinese and ukrainian languages as a means of overcoming language interference.....	159
Rustamova Aygyun Amir gyzy. The role of the relations of teachers and students in adaptation to the educational activity of minor-year schoolchildren.....	162
Sabat N. V., Voloshyn A. M. The theoretical approaches to the research of social activity of the individual.....	168
Sadova I. I., Kobenko S. M. The music therapy as a means of rehabilitation of children with special educational needs.....	172
Samoylenko V. G., Hryhorieva V. B. Features of the introduction of Riemann integral concept at a mathematical analysis for future teachers of mathematics.....	176
Samonenko N. V. Principles of organizing the process of teaching Business English written communication to future seafarers.....	183
Slobodyska O. A. The use of art-therapies technologies is in preparation of future teachers of musical art.....	186
Sokolenko L. A. Technology creation of tests from methods of teaching mathematics and their use.....	190
Stefanyshyn K. L. Studying of the theme “Colors. Clothing. Shoes” on the lessons of Ukrainian as a Foreign language: the methodological work of practical lesson for a teacher.....	196
Stuk A. B. Pedagogical conditions for the formation of the lexical-nationalistic competence of the future teacher of elementary school.....	201
Taranenko G. G. Logical competence as an important feature of the communicative competence of agrotechnological university students.....	204
Tarasova O. V. Emotional intelligence as a composition of psychological mobility for future professional education pedagoges.....	208
Teteriuk-Kinch Y. S. Conceptual approaches to content and forms of preparation future teacher’s fortepian in the Slovak Republic.....	213
Trofaila N. D. Professional image of checker for preschool education.....	216
Tyurina V. O. Formation of communicative and conflictological competence of a teacher of a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.....	220
Fedorenko O. I., Shevtsov S. O. Contents of professional competence of the specialists of legal sphere.....	223
Chervonenko K. S. Organizational and pedagogical conditions of forming future social workers' readiness to organization of volunteer activities of students.....	228
Cherednichenko H. A. Features of foreign language training of food industry engineers in higher educational establishments of Belgium.....	232

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 68

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 – К. В. Бараненко

Підписано до друку 25.04.2019.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 29,06. Обл.-вид. арк. 30,83.

Замов. № 0719/150. 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 68

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 – K. V. Baranenko

Signed for publication 25.04.2019.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 29,06. Published sheets. 30,83.

Order No. 0719/150. 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