

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 73
Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

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
Свідectво 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 № 8 від 30 січня 2020 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:

- Фабіан Андрушкевич* – доктор педагогічних наук, професор (Опольський університет, республіка Польща);
В. В. Борисов – доктор педагогічних наук, професор;
І. В. Гевко – доктор педагогічних наук, професор;
Є. А. Захаріна – доктор педагогічних наук, професор;
О. П. Кивлюк – кандидат педагогічних наук, доктор філософських наук, професор;
І. О. Луценко – доктор педагогічних наук, професор;
Л. Л. Макаренко – доктор педагогічних наук, професор;
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
Ірена Мудрецька – доктор педагогічних наук, професор (Опольський університет, республіка Польща);
Л. В. Савенкова – кандидат педагогічних наук, доцент;
В. М. Слабко – доктор педагогічних наук, професор;
І. М. Смирнова – доктор педагогічних наук, професор;
О. П. Хижна – доктор педагогічних наук, професор;
Конрад Яновський – PhD (Економіко-гуманітарний університет, республіка Польща).

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н 34 **М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск 73. – Том 1. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. – 146 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 73
Volume 1



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 8 dated January 30, 2020)

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:

- Fabian Andrushkevych* – Dr. Sc. in Pedagogic, Full Professor (University of Opole, Republic of Poland)
V. V. Borysov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
I. V. Gevko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Ye. A. Zakharina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
O. P. Kivlyuk – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
I. O. Lutsenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
L. L. Makarenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
M. M. Marusynets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Irena Mudretska – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Opole University, Republic of Poland);
L. V. Savenkova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
V. M. Slabko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
I. M. Smyrnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
O. P. Khyzhna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Konrad Yanovsky – PhD (Economic and Humanities University, Republic of Poland).

NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. *Series 5.*
H 34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Issue 73. – Volume 1. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2020. – 146 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, 2020

© Editorial Board and Editorial Council, 2020

СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗВО ДО ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ В КРОС КУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Важливим аспектом у підготовці іноземних студентів медичних ЗВО до оволодіння професійною термінологією є наявність позитивної мотивації до навчання. Розвиток мотивації іноземних студентів здійснювався через вивчення ними теоретичних основ мовлення, засвоєння норм усного й писемного мовлення, покращення культури мовлення за допомогою оволодіння її технікою (дикція, інтонація, наголошування), культурою мовлення (мовленнєва вправність), а також за рахунок майстерного застосування мовленнєвої діяльності для впливу на слухача.

Багато науковців, педагогів-практиків, а саме: Т. Шмоніна, Е. Макарушина, Ю. Жлуктенко, Р. Немов, С. Гончаренко, І. Мельничук, М. Голянич та інші – розглядають створення позитивної мотивації в освітньому середовищі як важливу педагогічну умову, що сприяє значно кращій підготовці іноземних студентів медичних ЗВО.

Доведено, що успішна й результативна підготовка іноземних студентів медичних закладів вищої освіти до оволодіння професійною термінологією можлива за дотримання низки педагогічних умов. Педагогічні умови є якісною характеристикою основних чинників, процесів і явищ освітнього середовища, які цілеспрямовано створюються й реалізуються в освітньому середовищі та забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання.

Від наявності позитивної мотивації майбутніх лікарів значною мірою залежить їхня активність до оволодіння вміннями й навичками ведення професійних комунікацій, що є запорукою ефективного формування професійної компетентності студентів.

Мотивація іноземних студентів медичних ЗВО до навчання є запорукою здобуття ними міцних знань. Ми вперше робимо спробу визначити, на яких процесах базується ця педагогічна умова, а також що лежить в основі мотивації та мотивування. Дізналися, що відіграє найбільшу роль серед мотиваційних чинників. Сформулювали, які потреби лежать у вивченні української мови іноземними студентами.

Ключові слова: педагогічна умова, позитивна мотивація, професійно-ціннісні мотиви, професійна термінологія, майбутні лікарі-іноземці, крос-культурне середовище, заклади вищої освіти, міждисциплінарна інтеграція.

Повноцінно функціонувати педагогічна система може лише за дотримання певних умов, що в науковій літературі одержали назву педагогічних умов.

Мета статті – довести, що успішна й результативна підготовка іноземних студентів медичних закладів вищої освіти до оволодіння професійною термінологією можлива за дотримання низки педагогічних умов, що є якісною характеристикою основних чинників, процесів і явищ освітнього середовища, які цілеспрямовано створюються й реалізуються в освітньому середовищі та забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання.

Дослідники І. Глухов і Т. Шмоніна, узагальнюючи думки науковців, зазначають, що «педагогічні умови» є якісною характеристикою основних чинників, процесів і явищ освітнього середовища, які цілеспрямовано створюються й реалізуються в освітньому середовищі та забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання [1, с. 65].

На думку О. Макарушиної, під педагогічними умовами ефективного навчання студентів у ЗВО варто розуміти сукупність заходів і чинників, що впливає на всі компоненти моделі гуманітарної підготовки іноземних студентів – майбутніх лікарів – і сприяє реалізації в навчальному процесі інноваційної методики, розробленої викладачем [2, с. 23].

Педагогічні умови розглядаються як чинники управління навчанням, що забезпечують навчальну активність студентів і стимулюють свідоме засвоєння навчального матеріалу.

Зміст поняття “педагогічні умови” в дослідженні розкривається як середовище, у якому відбувається процес пізнання й навчання іноземних студентів медичних ЗВО, спрямованого на формування готовності до оволодіння професійною термінологією.

На основі аналізу наукової літератури, вивчення навчально-виховної роботи медичних ЗВО, результатів дослідження визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки до оволодіння професійною термінологією іноземних студентів медичних ЗВО:

- створення позитивної мотивації іноземних студентів медичних ЗВО до оволодіння професійною термінологією в крос-культурному освітньому середовищі;
- міждисциплінарна інтеграція гуманітарних і фахових дисциплін;
- використання інтерактивних технологій у процесі підготовки іноземних студентів медичних ЗВО до оволодіння професійною термінологією;
- упровадження авторського НМК для самостійної роботи іноземних студентів

Розглянемо більш детально таку педагогічну умову, як створення позитивної мотивації іноземних студентів до оволодіння ними професійною термінологією. Від наявності позитивної мотивації майбутніх лікарів-

іноземців значною мірою залежить їхня активність до оволодіння вміннями й навичками ведення професійних комунікацій, що є запорукою ефективного формування професійної компетентності іноземних студентів.

Саме дисципліна “Українська мова як іноземна” має найбільший потенціал для мотивування іноземних студентів – майбутніх лікарів – до оволодіння професійною термінологією. Розвиток мотивації іноземних студентів здійснювався через вивчення ними теоретичних основ мовлення, засвоєння норм усного й писемного мовлення, покращення культури мовлення за допомогою оволодіння її технікою (дикція, інтонація, наголошування), культурою мовлення (мовленнєва вправність), а також за рахунок майстерного застосування мовленнєвої діяльності для впливу на слухача. Мотивація іноземних студентів до навчання є запорукою здобуття ними міцних знань.

Ця педагогічна умова базується на таких процесах, як мотивація та мотивування. Ці поняття є близькими за значенням, але не тотожними. Якщо мотивація – це певна сукупність чинників, що особистість застосовує до виконання певних дій «зсередини», тобто це свого роду внутрішній процес, то мотивування постає як зовнішній вплив на особистість. Наприклад, мотивування викладачем іноземних студентів до вивчення суспільних дисциплін означає, що викладач добирає певні методи, прийоми та засоби впливу на особистість студента, щоб викликати в нього прагнення до оволодіння суспільними дисциплінами. Водночас в основі й мотивації, і мотивування лежить поняття мотиву.

Мотив, за Р. Немовим, є приводом, джерелом, внутрішньою спонукальною причиною людської поведінки [3, с. 58]. Мотиви поведінки особистості ґрунтуються на її потребах і, відповідно до них, можуть бути біологічними чи соціальними, усвідомленими чи неусвідомленими. Мотив, що виникає в того чи іншого індивіда, зумовлює процес мотивації. У психологічному словнику-довіднику зазначено, що мотивація може розглядатися в ширшому та вузкому значеннях. У рамках дослідження становить інтерес більш вузьке трактування мотивації, відповідно до якого вона стосується причин і чинників, які регулюють поведінку людини, тобто того, що спонукає, ініціює особистість учинити так, а не інакше в конкретній ситуації. Привертає увагу той факт, що всі інші психологічні властивості особистості лише беруть участь у регуляції її поведінки, але, на відміну від мотивації, не є початком чи енергетичним джерелом цієї поведінки.

Серед багатьох мотиваційних чинників найбільшу роль відіграють потреби й мотиви. Потребою є необхідність людини в чомусь, без чого неможливе її нормальне існування й розвиток. На відміну від потреби, мотив постає як дещо, що спонукає людину до дії в конкретний момент, робить цю дію та активність особистості загалом цілеспрямованою.

За словами С. Гончаренка, котрий розуміє мотив як спонукальну причину дій і вчинків індивіда, потреби лежать в основі мотиву [4, с. 196]. Механізм взаємозв'язку потреб із мотивами науковець пояснює так: особистість усвідомлює й переживає певні потреби, що можуть бути первинними (вродженими) або вторинними (матеріальними й духовними).

Унаслідок цього в особистості виникає спонука, прагнення до задоволення цих потреб. У контексті такого розуміння мотиву мотивацію С. Гончаренко розуміє як систему мотивів, стимулів, яка спонукає людину до діяльності в певному напрямі [4, с. 217].

Отже, мотивування іноземних студентів медичних ЗВО до вивчення української мови вимагає сформованості в них потреб у її вивченні, якими можуть бути:

- усвідомлення необхідності вільного спілкування з місцевими жителями, якими є як викладачі університету, так й інші студенти, котрі навчаються в цьому самому медичному ЗВО;
- прагнення розуміти суспільні процеси й події, що стаються в місті, регіоні перебування іноземного студента; святкування визначних дат, політичні й громадські мітинги тощо;
- особистий інтерес до особливостей життя українського соціуму, його історичного й культурного минулого, нинішнього стану й розвитку тощо.

Перебуваючи в безпосередньому україномовному оточенні, студенти-іноземці практикують активне спілкування та використання теоретично набутих знань, умінь і навичок.

За твердженням І. Мельничук, важливою умовою формування будь-якого навчального мотиву є “спрямованість свідомості студента й на результат вивчення дисципліни, і на способи його досягнення” [5, с. 21].

П'ять основних груп мотивів навчання виокремлює А. Кузьмінський, серед яких чотири відображають внутрішні мотиви, тобто зумовлені особистим прагненням студентів до навчальної діяльності, й одна – зовнішні, тобто такі, що виникають унаслідок певних впливів з навколишнього середовища, таких як думка суспільства, батьків, однокурсників, статус у групі тощо.

Для створення освітнього середовища під час вивчення української мови як іноземної для мотивування іноземних студентів до розширення світогляду використовувалися різні групи мотивів, а саме:

- соціальні мотиви;
- спонукальні мотиви;
- пізнавальні мотиви;
- професійно-ціннісні мотиви;
- меркантильні мотиви.

Першою групою стали соціальні мотиви. Вони реалізують прагнення особистості утвердитися в суспільстві чи певному середовищі (сім'ї, університеті, академічній групі тощо).

Друга група – спонукальні мотиви – репрезентує зовнішні мотиви та пов'язана з впливом на поведінку студента зовнішніх чинників: вимог батьків, викладачів, порад друзів, одногрупників тощо.

Пізнавальні мотиви, що становлять третю групу, виявляються у внутрішніх пізнавальних інтересах особистості, отриманні задоволення від процесу здобуття нових знань. У анкеті-опитувальнику для визначення рівня мотивації іноземних студентів до вивчення української мови ця група мотивів представлена такими твердженнями: “Чи викликає у вас зацікавлення цей курс”, “Чи подобається вам самостійно опрацьовувати даний курс?”

Четверта група – професійно-ціннісні мотиви – відображають прагнення іноземних студентів отримати ґрунтовну професійну підготовку, а тому ця група набуває особливої актуальності в закладі вищої освіти. Цю групу мотивів в анкеті-опитувальнику представлено такими твердженнями: “Як Ви оцінюєте своє вміння розуміти елементарні медичні терміни українською мовою?”

До останньої, п'ятої, групи зараховуємо, погоджуючись з А. Кузьмінським, меркантильні мотиви, що зумовлені матеріальними зиском особистості, а стосовно іноземних студентів вищих медичних навчальних закладів – прагненням отримати позитивні оцінки своєї роботи. Ця група мотивів реалізується, зокрема, у такому твердженні анкеті-опитувальника: “Я вивчаю суспільні дисципліни, тому що хочу мати хороші оцінки”.

Найбільшого значення для здобуття іноземним студентом міцних, різнобічних знань із суспільних дисциплін набувають пізнавальні та професійно-ціннісні мотиви, оскільки саме вони є тим внутрішнім поштовхом, який найменше залежить від мінливих зовнішніх чинників. Тому найактивніша педагогічна робота під час гуманітарної підготовки іноземних студентів – майбутніх лікарів – спрямовувалася на вироблення в них цих двох груп мотивів.

Реалізуючи себе в особистій сфері діяльності, будучи членами певної спільноти, здобуваючи відповідну професію, іноземні-студенти постійно перебувають під впливом мовленнєвої культури оточення. Ураховуючи це, основним завданням навчальної дисципліни “Українська мова як іноземна” є, нагромаджуючи та систематизуючи запропоновані знання, коригувати мовленнєвий досвід іноземного реципієнта відповідно до мовних норм як “сукупності найбільш стійких традиційних реалізацій мовної системи, відібраних і закріплених у процесі суспільної комунікації”.

Процес здобуття іноземними студентами – майбутніми лікарями – знань із вищесказаної дисципліни базується передусім на реалізації загальнодидактичного принципу систематичності й послідовності. Цей принцип передбачає, що формування знань, умінь і навичок відбувається в певному порядку, системно, коли кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язаний з усіма іншими, а нові знання постають на основі відомостей, засвоєних раніше.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що показники успішності навчання іноземних студентів досить різні. Вони зумовлені чинниками, що мають як особистісну, так й організаційну основу, викликану зовнішніми чинниками (методика викладання, особистість викладача, конкурентна ситуація в групі тощо). Характеристики особистості відрізняються базовими здібностями, які вона одержала від народження, виховання, умов, у яких зростала й формувалася, освіти тощо. У зв'язку з цим готовність і спроможність сприйняття нової інформації в рамках освітнього процесу буде різною, залежно від того які цілі ставить перед собою іноземний студент, буде його бажання опановувати нову мову, навчальний матеріал дисциплін навчального плану тощо. Опанування мови ускладняється новим соціокультурним середовищем, яке охоплює й незвичні традиції, і релігійні погляди, систему харчування, взаємини між членами суспільства тощо, відмінні від звичних кліматичні умови. Зазвичай адаптація проходить більш м'яко, якщо іноземний студент навчається на підготовчому відділенні. У цьому випадку одержання мовних компетентностей поєднується з ознайомленням і звиканням до нових умов через організаційні заходи (бесіди, екскурсії, спостереження, спілкування з працівниками відповідних деканатів, центрів, департаментів) і навчальний матеріал, де теми занять і мовні конструкції наближені до ситуацій із реального життя студента. Це дає змогу активізувати його емоційний складник і залучити різні форми запам'ятовування матеріалу. Також позитивним складником для підвищення мотивації іноземних студентів до навчання є можливість більш якісної роботи з викладачем, що реалізується в невеликих групах (підгрупах). У такому підході ми бачимо реалізацію на практиці принципу індивідуально орієнтованого навчання. Крім того, робота в таких групах дає викладачеві змогу приділити увагу всім студентам, що підвищує результативність навчання й опанування мовленнєвих і комунікаційних навичок. Психологічний момент задоволення від успіху у вивченні матеріалу, розширення кола суб'єктів комунікаційного процесу, можливість спілкуватися: говорити самому, отримувати інформацію, розуміти інших, складати спочатку прості, а потім складніші мовні конструкції, має позитивний мотиваційний ефект і спонукає іноземного студента медичних ЗВО до подальшої роботи, тому що він відчуває полегшення в соціальному житті. З огляду на теорію потреб, ми можемо зарахувати знання мови країни, у якій перебуває іноземний студент, з одного боку, до потреб безпеки й захищеності, а з іншого – до групи потреб належності та причетності. Отже, дія всього комплексу мотиваційних чинників спричиняє позитивний ефект у навчанні абітурієнта-іноземця, а вибір професії й бажання навчатися спонукають його більш вимогливо ставитися як до самого себе, так і до якості одержуваних ним освітніх послуг.

Використана література:

1. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття “педагогічні умови”. *Збірник наукових праць. Серія “Педагогічні науки”*. Вип. 59. Херсон : ХДУ, 2011. С. 65–68.
2. Макарушина Е. Н. Педагогические условия эффективного применения модели креативной направленности обучения студентов в ВУЗе. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5498>.
3. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 1. 304 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
5. Мельничук І. М. Педагогічні умови реалізації стимулюючої функції контролю знань з хімії студентів технікумів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. Тернопіль, 2002. 21 с.

References:

1. Shmonina T.A. Sychasni pidchodu do rozuminnya ponyattya “pedagogicni ymovu” (Modern approaches to understanding the concep of „pedagogical conditions“) / T. A. Shmonin, I. G. Glukhov / *Zbirnuk naykovuch prac –Pedagogicni nauku*. – Vip. 59. – Kherson: Khersonskiy Derzavnuj University, 2011. – P. 65–68.
2. Makarushina E. N. Pedagogiceskije yslovia effektivnogo primeneniya modeli kreativnoj napravlenosti obychniya stydentov v VYZe (Pedagogical conditions fort he effective application oft he model oft he creative orientation of student learning at the university) [Electronic resource] / E. N. Makarushina // *Sovremennuje problemu nayki I obrazovania*. – 2012. – No. 1. – Mode of access: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=5498>.
3. Nemov R. S. *Psychologia:slovar-spravochnik: v 2 ch* (Psychology: dictionary reference) / R. S. Nemov. – M.: IzdatelstvoVLADOS-PRESS, 2003. – Part 1. – 304 p.
4. Goncharenko S. *Ukrainskij pedagogichnuj slovnik* (Ukrainian pedagogical dictionary) / S. Goncharenko. – K.: Lybid, 1997. – 375 p.
5. Melnychuk I.M. *Pedagogicni ymovu realizacii stumylyychoji fynkcii kontroly znan z ximii stydentiv technikumiv* (Pedagogical conditions of realization of stimulating control function of knowledge on chemistry by students at technical schools) : avtoref.dus. na zdobyttya kand.nayk: specialist 13.00.04 “Teoria I metodika profesijnij osvitu” / I. M. Melnychuk. – Ternopil, 2002. – 21 p.

Avramenko N. A. Creation of foreign students’ positive motivation in mastering professional terminology in cross cultural educational environment at medical universities

An important aspect in preparing foreign medical students to acquire professional terminology is to have a positive motivation to study. The development of motivation of foreign students was carried out through the study of their theoretical foundations of speech, mastering the rules of oral and written speech, improving the culture of speech by mastering its technique (diction, intonation, accentuation), culture of speech (speech skills), as well as through the skillful use of speech to influence the listener.

Many scholars and practitioners consider the creation of positive motivation in the educational environment as an important pedagogical condition that contributes to a much better preparation of foreign students of medical HEIs, namely: T. Shmonin, E. Makarushina, Y. Zhluktenko, R. Nemov, S. Goncharenko, I. Melnychuk, M. Golianich and others.

The author characterizes that the successful and effective preparation of foreign students of medical institutions of higher education to master professional terminology is possible at observing a number of pedagogical conditions. Pedagogical conditions are a qualitative characteristic of the main factors, processes and phenomena of the educational environment, which are purposefully created and implemented at the educational environment and provide a solution to the pedagogical task.

From the presence of a positive motivation of future doctors, their activity depends on the acquisition of skills and professional communication, which is the key to the effective formation of the professional students’ competence.

The motivation of foreign students to study is a key point to gaining solid knowledge at medical universities. We first tried to determine on which processes this pedagogical condition is based as well as what is the motivation based on. We found out what plays the most important role among motivational factors. The needs which lie in the learning of Ukrainian language by foreign students were formulated.

Key words: pedagogical conditions, positive motivation, professionally skilled motivation, professional terminology, foreign students, cross cultural environment, establishment of higher education, transdisciplinary integration.

УДК 378.037.1:378.146

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.02>

Аліпова Т. С.

АНАЛІЗ ТА ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ І КУРСУ

Подано аналіз останніх наукових досліджень організації фізичного виховання в закладах вищої освіти. Розглянуто проблеми погіршення стану здоров'я та фізичної підготовленості студентів.

Організація фізичного виховання у вишах недостатньо ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я, мотивації й інтересів студентів до занять фізичними вправами та спортом.

Представлені показники фізичного здоров'я студентів першого курсу Харківської інженерно-педагогічної академії. Результати проведеного дослідження використовувалися під час організації та планування освітнього процесу з фізичної культури з визначенням співвідношення методів, принципів, засобів фізичної культури й регламентацією фізичного навантаження згідно з рівнем підготовленості, стану здоров'я.

На особливу увагу заслуговує фізичне виховання студентів, тому що роки перебування у вищих навчальних закладах – важливий етап формування майбутніх фахівців. Постійне збільшення обсягу програмного матеріалу навчальних дисциплін пред'являє підвищені вимоги до адаптаційних можливостей, зокрема до стану здоров'я студентів загалом. Невипадково в комплексній системі навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти належить фізичному вихованню студентів. Фізична культура студентів має велике значення для професійної підготовки майбутніх фахівців. Важливою проблемою залишається вплив різноманітних чинників, що зумовлюють низьку рухову активність студентської молоді й призводять до низьких показників фізичного розвитку.

Отже, актуальність дослідження цієї проблеми пов'язана з погіршенням стану здоров'я студентів у закладах вищої освіти. Отже, пошук нових засобів, методів і підходів до оптимізації змістової сторони навчального процесу студентської молоді, що сприятимуть підвищенню стану здоров'я, й зумовили напрям роботи.

Ключові слова: студенти, фізичне виховання, фізична підготовленість, нормативи, здоровий спосіб життя, рухова активність, фізичні вправи, рухові якості.

За даними досліджень М.С. Абрамова [1], вирішальне значення в фізичному розвитку відіграють умови соціального життя, у яких першочергова роль належить праці, фізичному вихованню, спадковості та природним умовам. Принцип всебічного й гармонійного розвитку організму передбачає забезпечення планомірного та цілеспрямованого розвитку всіх його органів і систем і фізичних якостей особистості. Правильне фізичне виховання великою мірою сприяє повноцінному психічному розвитку молоді та вдосконаленню її рухових функцій.

Мета статті – проаналізувати останні наукові дослідження організації фізичного виховання в закладах вищої освіти, розглянути проблеми погіршення стану здоров'я та фізичної підготовленості студентів.

Ефективність навчання та праці студентів значною мірою залежить від ступеня витривалості, координаційних можливостей, рівня розвитку показників сили, гнучкості та інших фізичних якостей.

Загальновідомо, що низький рівень працездатності призводить до швидкого стомлення, появи більшої кількості помилок у роботі та несприйняття нового матеріалу. Навчальна діяльність студентів і праця спеціалістів характеризується переважно малорухомим станом, тривалим перебуванням в одній і тій самій позі, сидючи чи стоячи. Обмеження руху, статичність у позах різко погіршує працездатність, призводить до помилок і неточностей, негативно відбивається на життєво важливих системах організму [4, с. 11].

Заняття повинні активно сприяти успішному здійсненню секційної роботи з фізичного виховання, формування в студентів інтересу та звички до занять фізичними вправами в повсякденному житті. Необхідно підвищувати вплив занять фізкультури на вдосконалення інших форм фізичного виховання. Відомо, що навіть при якісному проведенні занять їх безпосередній вплив на фізичний розвиток студентів недостатній.

Результати досліджень указують на темпи зростання захворюваності школярів і студентів. За даними В.Н. Платонова [6], Т.М. Бала [3], О.Ю. Ажиппо [2], І.П. Масляк, Н.В. Криворучко [5] та інших, приблизно 80 % молодого покоління має ті чи інші відхилення у стані здоров'я й низький рівень розвитку рухових здібностей.

Аналіз літературних джерел показав, що за останні роки проблема збереження здоров'я студентів, їх оздоровлення та профілактика найбільш розповсюджених хвороб є предметом фундаментальних наукових досліджень.

Низький рівень здоров'я обстеженої молоді свідчить про необхідність упровадження засобів фізичної культури оздоровчої спрямованості в систему фізкультурно-оздоровчої роботи для студентів першого курсу.

Вивчаючи наукові дослідження, ми виявили, що студенти мають середні й нижчі за середні показники фізичної підготовленості. Під час проходження державного тестування лише невеликий відсоток студентів може виконати нормативи.

Для визначення фізичної підготовки студентів перших курсів ми провели науковий експеримент. В експерименті взяло участь 57 студентів Української інженерно-педагогічної академії, серед яких – 25 хлопців і 32 дівчини. Дослідження проводилося в період із вересня по грудень 2019 року.

Воно проводилося у три етапи.

Перший етап був присвячений теоретичному дослідженню проблеми, вивченню й узагальненню наукової літератури.

Другий етап передбачав проведення педагогічного експерименту для визначення рівня фізичної підготовки студентів.

Третій етап включав обробку й аналіз отриманих результатів, узагальнення результатів дослідження, формулювання висновків.

Аналіз показників рівня фізичної підготовленості студентів I курсу під час виконання нормативу «нахил тулуба» (рис. 1) виявив, що в більшості (29,5 %) студентів виявлено середній рівень фізичної підготовленості в цій тестовій вправі. Проте у 22,7 % та 20,5 % досліджуваних виявлено вищий за середній і середній показники фізичної підготовленості.

Під час аналізу показників рівня фізичної підготовленості студентів «піднімання тулуба в сід» (рис. 2) спостерігається дещо інша картина. У більшості (35,2 %) першокурсників виявлено рівень фізичної підготовленості вищий за середній. Також у 12,6 % досліджуваних спостерігається високий рівень фізичної підготовленості в цьому тесті. Проте в значній кількості (23,9 %) студентів виявлено середній рівень фізичної підготовленості. Рівень фізичної підготовленості нижчий за середній виявлено в 19,3 %, низький – у 9,0 % студентів.

Аналіз показників рівня фізичної підготовленості студентів під час виконання нормативу «згинання-розгинання рук в упорі лежачи» представлено на рис. 3.

Виявлено, що в більшості (23,9 %) студентів виявлено середній рівень фізичної підготовленості. Рівень фізичної підготовленості вищий за середній виявлено у 21,6 %, високий – у 20,4 % студентів.

Дещо інші результати отримано в нормативі «стрибок у довжину з місця» (рис. 4).

У більшості студентів (28,4 %) наявний рівень фізичної підготовленості нижчий за середній, у 23,9 % – середній рівень фізичної підготовленості, вищий за середній – у 18,2 %, високий – у 12,5 % студентів. Низький рівень розвитку фізичної підготовленості першокурсників у цій тестовій вправі виявлено в 17,0 % студентів.

Аналіз показників рівня фізичної підготовленості студентів під час виконання нормативу «човниковий біг» представлено на рис. 5.

Виявлено, що у 26,1 % студентів наявний середній рівень фізичної підготовленості. Рівень фізичної підготовленості вищий за середній виявлено у 18,2 %, високий – у 13,7 %. Рівень фізичної підготовленості нижчий за середній виявлено у 22,7 % студентів, низький – у 19,3 % студентів.

На рис. 6 видно, що в 34,1 % студентів, які здавали норматив з бігу на 100 метрів, виявлено рівень фізичної підготовленості нижчий за середній. У 22,7 % досліджуваних спостерігається низький рівень фізичної підготовленості в цьому нормативі. Проте в значній кількості, 28,4 %, студентів виявлено середній рівень фізичної підготовленості. Рівень фізичної підготовленості вищий за середній виявлено у 10,2 %, високий – у 4,6 % молоді.

Найгірші показники розвитку фізичної підготовленості виявлені під час тестування з бігу на 1000 м (рис. 7). У більшості (58,0 %) студентів виявився низький рівень фізичної підготовленості. Рівень фізичної підготовленості нижчий за середній виявлено у 33,0 %, середній – у 8,0 %, вищий за середній – у 1,2 % студентів. Високий рівень розвитку фізичної підготовленості в цій тестовій вправі не виявлений у жодного з досліджуваних.

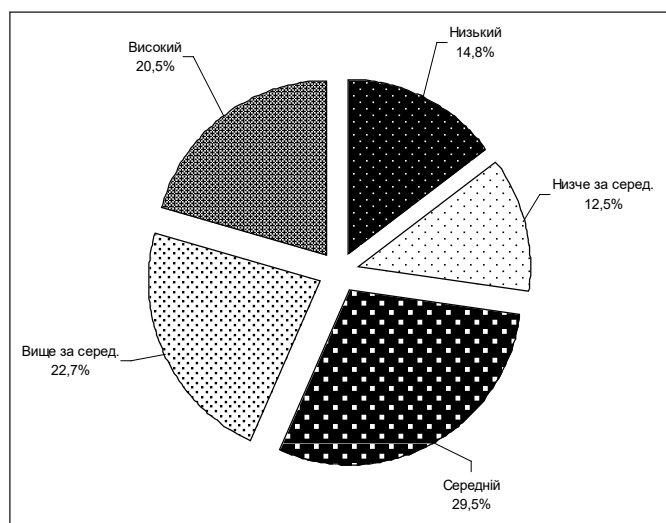


Рис. 1. Показники рівня фізичної підготовленості студентів у нормативі «нахил тулуба вперед»

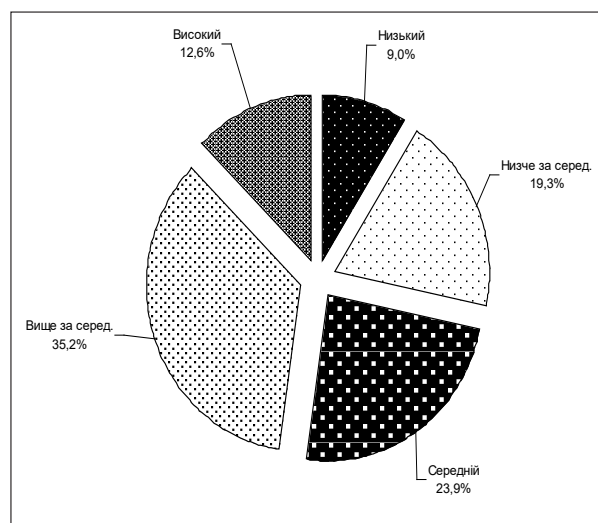


Рис. 2. Показники рівня фізичної підготовленості студентів у нормативі «піднімання тулуба в сід»

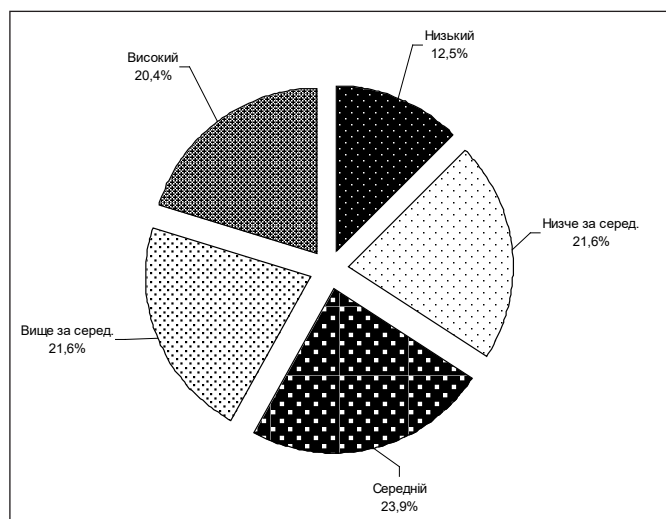


Рис. 3. Показники рівня фізичної підготовленості в тестуванні «згинання-розгинання рук в упорі лежачі»

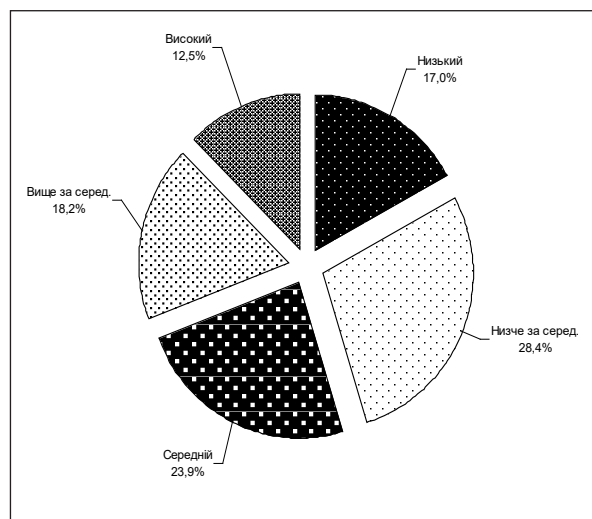


Рис. 4. Показники рівня фізичної підготовленості студентів у нормативі «стрибок у довжину з місця»

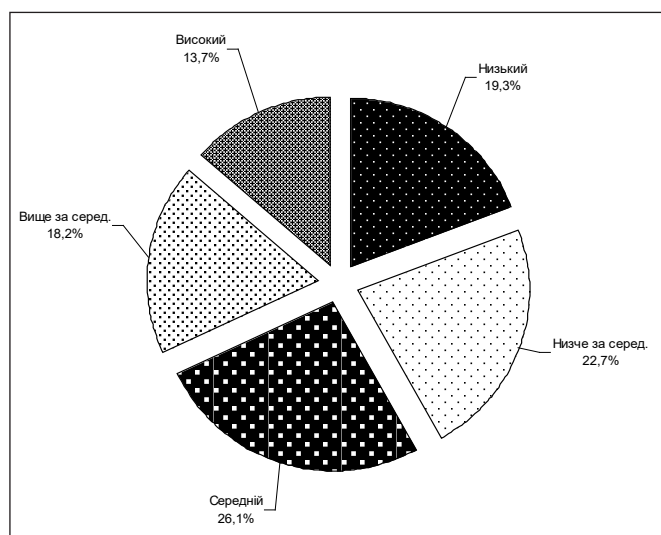


Рис. 5. Показники рівня фізичної підготовленості студентів у тестуванні «човниковий біг»

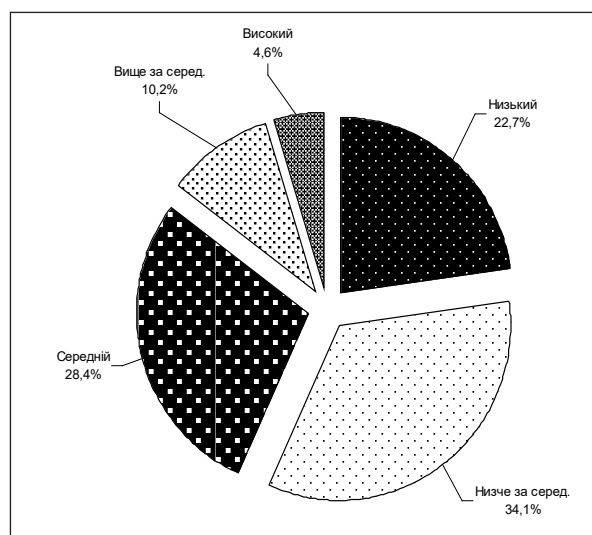


Рис. 6. Показники рівня фізичної підготовленості студентів у тестуванні з бігу на 100 м

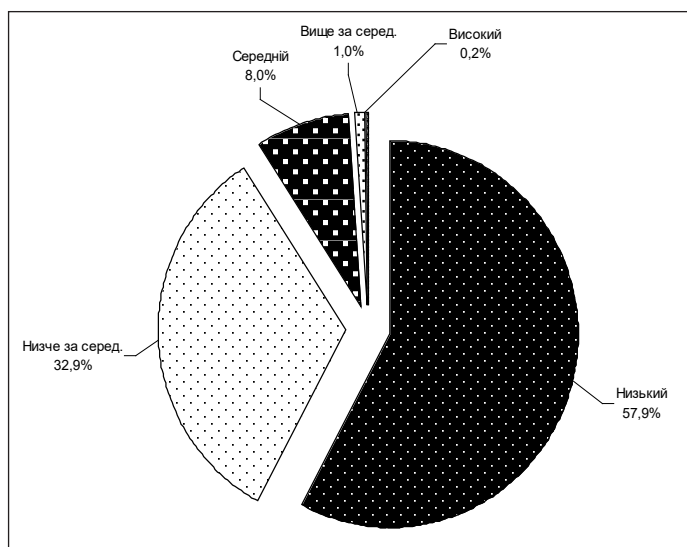


Рис. 7. Показники рівня фізичної підготовленості студентів у тестуванні з бігу на 1000 м

Висновки. Відмінності, які нами виявлені в рівні розвитку рухових якостей, є підставою для впровадження диференційованого підходу до студентів у визначенні оптимальних фізичних навантажень, обсягу та інтенсивності фізичних вправ для формування здорового способу життя студентів.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є розроблення інноваційних програм, спрямованих на підвищення функціональних можливостей організму, що сприятимуть збереженню й підвищенню фізичного здоров'я студентів закладів вищої освіти.

Використана література:

1. Абрамов М. С. Фізичний розвиток різних соціальних груп населення Узбекистану. *Питання фізичного виховання студентів*. Ташкент, 1980. С. 33–34.
2. Ажиппо О. Ю., Криворучко Н. В. Фізичний розвиток студентів ВНЗ I–II рівня акредитації. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків : ХДАФК, 2015. С. 5–8.
3. Бала Т. М., Масляк І. П. Зміна рівня фізичного здоров'я школярів 7–9-х класів під впливом вправ чирлідінгу. *Спортивний вісник Придніпров'я* : науково-практичний журнал. Дніпропетровськ, 2011. № 2. С. 21–23.
4. Круцкевич Т. Теорія і методика фізичного виховання. Київ : Олімпійська література, 2003. Т. 2. 392 с.
5. Масляк І. П., Криворучко Н. В. Динаміка показників фізичної працездатності студенток ВНЗ I–II рівня акредитації під впливом чирлідінгу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт»*. Чернігів : ЧНПУ, 2015. Т. 3. С. 179–182.
6. Платонов В. Н. Збереження і зміцнення здоров'я людей – пріоритетний напрямок сучасної охорони здоров'я. *Спортивна медицина*. 2006. № 2. С. 3–14.

References:

1. Abramov M.S. (1980). Fizychnyi rozvytok riznykh sotsialnykh hrup naseleennia Uzbekystanu [Physical development of various social groups of the population of Uzbekistan] . *Pytannia fizychnoho vykhovannia studentiv-Questions of physical education of students* . Tashkent, 33–34 [in Russian].
2. Azhyppo O. Yu. & Kryvoruchko N. V. (2015). Fizychnyi rozvytok studentiv VNZ I–II rinvnia akredytatsii [Physical development of students of higher education institutions of I– II level accreditation]. *Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia riznykh verstv naseleennia - Actual Problems of Physical Education of Different Populations: Proceedings of the 1st All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* . (pp. 5–8). Kharkiv : KhDAFK [in Ukrainian].
3. Bala T. M. & Masliak I. P (2011). Zmina rinvnia fizychnoho zdorovia shkoliariv 7–9-kh klasiv pid vplyvom vprav chyrlidynhu [Changing the physical health level of students in grades 7-9 under the impact of cheerleading exercises]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia* : [naukovo-praktychnyi zhurnal]- Sports Bulletin Transdanubia: [a scientific journal]. Dnipropetrovsk 2, 21–23 [in Ukrainian].
4. Krutskevych T.(2003). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methodology of physical education]. (Vols. 2). Kyiv: Olimpiiska literatura [in Ukrainian].
5. Masliak I. P. & Kryvoruchko N. V. (2015). Dynamika pokaznykiv fizychnoi pra tsezdatsnosti studentok VNZ I–II rinvnia akredytatsii pid vplyvom chyrlidynhu [Dynamics of indicators of physical performance of university students I-II level of accreditation under the influence of cheerleading]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka. Seriiia : Pedahohichni nauky. Fizychno vykhovannia ta sport –Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. TG Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences. Physical education and sports*. (Vols. 3), (pp. 179–182). Chernihiv : ChNPU [in Ukrainian].
6. Platonov V. N.(2006). Zberezhennia i zmitsnennia zdorovia liudei – priorytetnyi napriamok suchasnoi okhorony zdorovia [Preserving and promoting human health is a priority area of modern health care]. *Sportyvna medytsyna – Sports medicine*, 2, 3–14 [in Russian].

Alipova T. S. Analysis and assessment of the development of physical fitness of first-year students

The article presents the analysis of recent scientific researches of the organization of physical education in higher education institutions. The problems of deterioration of health and physical fitness of students are considered.

Organization of physical training in high schools is insufficiently effective for increase of level of physical readiness, health, motivation and interests of students to employment by physical exercises and sports.

The article presents physical health indicators of students of the first year of Kharkov Engineering and Pedagogical Academy. The results of the study were used in the organization and planning of the educational process on physical culture, determining the correlation of methods, principles, means of physical culture and regulation of physical activity according to the level of preparedness, state of health.

Particular attention should be paid to the physical education of students, as years of higher education are an important step in the formation of future specialists. The constant increase in the volume of curriculum material imposes increased demands on adaptive capacity, in particular, on the state of health of students in general. It is no coincidence that in the complex system of educational process in higher education institutions belongs to the physical education of students. Physical education of students is of great importance for the professional training of future professionals. Important, the problem remains the influence of various determinants low motor activity of student youth and lead to low rates of physical development.

Therefore, the relevance of the study to this problem is related to the deterioration of the health of students in higher education institutions. Thus, the search for new tools, methods and approaches to optimization meaningful aspects of the educational process of the student youth, which will promote health and determine the direction of our work.

Key words: students, physical education, physical fitness, standards, healthy lifestyle, physical activity, exercise, motor qualities.

УДК 811.161.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.03>

Антонян І. М., Попович Н. Г.

ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ВПЛИВОМ НІМЕЦЬКОЇ ТА ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ

Розглядаються питання формування й розвитку української мови під впливом німецької та інших європейських мов. На сучасному етапі розвитку української мови спостерігається тенденція зростання вживання термінів інішомовного походження. Визначаються інішомовні за походженням запозичення в українській мові й лексика української мови, інтегрована носіями деяких європейських мов. Досліджуються закономірності й відмінності в ареальному поширенні запозичених слів та інтерферентних явищ в українській і європейських мовах. Узагальнюються основні шляхи європейського, зокрема німецького, впливу на формування й розвиток української мови. Підкреслюється значення грецької термінології як основного джерела для формування української лінгвістичної термінології. Більшість грецьких термінів у ній збереглася в ужитку аж до сучасної доби. Згадуються давніші слов'янські мови, зокрема праслов'янська та старослов'янська, на базі яких сформувалася українська мова. Розглядаються суто німецькі запозичення, історія їх виникнення й розповсюдження. Порівнюються різні типи інтернаціональності мовного матеріалу в межах європейсько-американського ареалу. Звертається увага також на вплив німецької мови на функціональне навантаження багатьох словотворчих моделей складних слів і в межах "малого синтаксису" у сфері дієслівного та прикметникового керування. Німецька мова передала в українську популярні слова, що виникли в романських мовах безпосередньо, а також через посередництво польської та російської мов. Характеризуються схожі й відмінні лексичні аспекти трьох мов: української, німецької та англійської. Наголошується важливість урахування спільних рис і відмінностей між цими мовами під час формування лексичної компетентності в процесі вивчення цих мов. Сьогодні новий статус української мови як державної мови європейської країни – України – вимагає особливої уваги до вивчення шляхів становлення саме літературної української мови.

Ключові слова: лексичні запозичення, інтерферентні явища, лінгвістична термінологія, інтернаціональність мовного матеріалу, словотворчі моделі.

Українська мова належить до "архаїчних" мов за своїм словниковим складом і граматичним строєм. Більшість українських слів успадковані з індоєвропейської прамови та з праслов'янських наріч. Багато слів прийшло до нас від племен, які були сусідами з нашими предками, вели з ними торгівлю, воювали тощо, – готів, греків, тюрків, угрів, римлян та ін. (корабель, миска, мак, козак, хата тощо). В українській мові є також запозичення зі "староболгарської" (наприклад, область, благо, предок), польської (шпаргалка, забавний, шабля) та інших слов'янських мов. Проте жодна із цих мов не вплинула ні на граматику, ні на фонетику української мови. Часто перебільшується саме польський вплив на її формування та розвиток. Українська мова постійно поповнюється за рахунок англійських, німецьких, французьких, італійських, іспанських слів, що є характерним явищем для будь-якої європейської мови.

Актуальність теми зумовлена загальною тенденцією лінгвістичної типології до вивчення територіальних контактів європейських мов, результатом яких є не лише лексичні запозичення, а й інтерферентні впливи мов, з-поміж яких на особливу увагу заслуговують українсько-німецькі мовні контакти. З огляду на таку постановку проблеми, необхідним є вивчення закономірностей адаптації німецькомовних запозичень в українській мові та інтерферентних впливів української мови на мовлення носіїв німецької мови, на тлі яких особливо виразно постають відмінності в зіставлюваних мовах, пов'язані із соціокультурними аспектами їх функціонування.

Об'єктом дослідження є інішомовні за походженням запозичення в українській мові та лексика української мови, інтегрована носіями німецької мови й інших європейських мов у кінці XIX та в першій половині XX ст.

Предметом дослідження є закономірності й відмінності в ареальному поширенні запозичених слів та інтерферентних явищ в українській і європейських мовах, особливо в німецькій.

У науковій і навчальній літературі з лексикології першопрохідцем у дослідженні запозичень і кальок у традиційних українських термінах вважається П. Єфименко, який у 1859 році проаналізував близько сотні слів і зворотів стосовно інішомовного (насамперед німецького) походження. Ці дослідження продовжені пізніше його послідовниками, такими як І. Шаровольський (1926–1927), Д. Шелудько (1931), Р. Смаль-Стоцький (1942), Р. Ріхардт (1957). Питанням впливу деяких європейських мов на формування та розвиток української мови займалися також сучасні вітчизняні й зарубіжні мовознавці, такі як В. Акуленко, О. Горбач, І. Ревзін, В. Мокієнко, Г. Томас, Л. Пустовіт, М. Сташко, О. Стишов та інші. Вплив німецької мови на українські говірки ґрунтовно вивчали також Х. Вільперт, В. Лопушанський, М. Онишкевич, Т. Пиц, А. Рот, J. Besters-Dilger. Греко-латинському впливу на розвиток української термінології приділяли увагу в працях В. Нагіна, Д. Лотте, В. Даниленко, Б. Головін, Ф. Нікітіна, З. Кунч, Н. Цимбал, В. Молодець та інші. Зіставний аналіз мовних явищ розглядався як важливий компонент навчання іноземних мов у працях Р. Барсука, В. Богородицької, Є. Верещагіна, Б. Лапідуса, Б. Маруневич, О. Миролубова, Л. Щерби, G. Helbig, K. Lambeck.

Отже, **мета статті** полягає в узагальненні основних шляхів європейського, зокрема німецького, впливу на формування та розвиток української мови, у виявленні закономірностей і відмінностей в ареальному поширенні запозичених слів та інтерферентних явищ на території України як результату контактів української мови з деякими європейськими мовами, насамперед із німецькою.

Серед методів дослідження варто виокремити такі:

- загальнонауковий: для аналізу наукових теорій і концепцій з проблематики статті;
- описовий: для класифікації запозичених слів та інтерферентних явищ в українській, німецькій та інших європейських мовах;
- лінгвістичний: ареальний метод для виявлення ареалів поширення запозичених слів із німецьким етимом у говірках української мови;
- зіставно-типологічний метод: для виявлення закономірностей і відмінностей в ареальному поширенні запозичених слів;
- порівняльно-історичний метод дав змогу реконструювати етимони запозичень в українській, англійській і німецькій мовах.

На сучасному етапі розвитку української мови спостерігається тенденція зростання вживання термінів іншомовного походження, яка має місце не тільки в українській мові, а й притаманна багатьом іншим мовам, зокрема французькій, англійській, німецькій тощо.

Термінології більшості європейських мов формувалися на основі грецької та латинської. Терміни вказаних мов творять у мовознавстві більше ніж 60 % усіх простих термінів. Відомо, що грецька мова старша, ніж латинська, і створює самостійну галузь індоевропейської мовної сім'ї. Перші лінгвістичні терміни, котрі з'явилися на території колишньої Київської Русі, запозичені саме з грецьких граматик. Грецька термінологія стала основним джерелом для формування української лінгвістичної термінології, більшість грецьких термінів у ній збереглася в ужитку аж до сучасної доби. До них варто зарахувати терміноелементи греко-латинського походження: «цеглинки», з яких будуються терміни [6, с. 47], причому вони використовуються регулярно: біо (гр. *bios* життя), біографія – життєпис, анемо (гр. *anemos* вітер), анемометр – вітромір, графо (гр. *grapho* пишу), орфографія – правопис, уні (лат. *unus* – один), уніполярний – однополюсний тощо.

До мов, які стали основою під час формування української термінології, можна ще включити давніші слов'янські мови, зокрема праслов'янську та старослов'янську. Саме на їх базі створювалася українська мова. Слова зазначеного походження спочатку були не термінами, а загальнонавжаними словами (мова, голос, слово, ясна, сила), найчастіше вони називають частини тіла, предмети, явища та процесуальні дії, пов'язані з функціонуванням мови.

До слів із праслов'янським коренем треба зарахувати, наприклад, терміни: наголос – наголошування – приголосний (основа від псл. **golsъ*); іменник, приіменний (псл. корінь **jьmę*); слово – дієслово – словник – словотвір – висловлення (слова із псл. коренем **slovo*); мова – мовознавство – мовець (основою таких слів є праслов'янський корінь **mluva*); речення – наріччя (псл. **rekti*). Варто зазначити, що такі назви частин тіла, як ясна (походить від псл. слова **desn*) і надгортанник (псл. **grtanь*), беруть початки вже в індоевропейській мові.

Значно меншу роль порівняно з класичними мовами виконували в процесі розвитку української термінології західноєвропейські мови. У цих мовних середовищах виникали нові терміни, але в них можна побачити попередній вплив класичних мов (напр., фр. *linguistique* зберігає латинський корінь *lingua* – мова). Найбільшим західноєвропейським джерелом стала французька мова, вплив якої відображається, наприклад, у таких термінах, як арго та арготизм (фр. *argot* та *argotismes* із первісним значенням жебрацтво); фейлетон (фр. *feuilleton* – лист, аркуш); каламбур (фр. *calembour* – гра слів) тощо. Менш представлені терміни німецького (аблаут, йотація, дефіс) та англійського походження (менталізм, інтернаціоналізм).

Історія формування української мови й реальний вплив на її розвиток німецької мови тісно пов'язані з історією германо-слов'янських контактів і не потребує додаткових доказів. Достатньо тільки згадати подібні в обох мовах численні слова з однаковим чи близьким значенням. Ця подібність приваблює увагу як під час звучання деяких слів, так і під час аналізу їх внутрішньої форми, структури слів і зворотів, які ми зустрічаємо в різноманітних сферах життя й діяльності наших народів.

Звичайно, формування та розвиток української мови пов'язані також з іншими близькими їй за структурою мовами – російською, білоруською, польською та іншими мовами. Але очевидний також і зв'язок української та німецької мов між собою. Це відчувають і носії німецької мови, коли стикаються з мовою українською.

Ремесла, будівництво, сільське господарство, побут, транспорт, освіта, мистецтво, військова справа, наука й техніка, медицина тощо – мова усіх цих галузей багата випадками так чи інакше подібних українсько-німецьких відповідників. Уже в шкільному житті учень зустрічається з такими очевидними відповідниками, як школа – Schule, клас – Klasse, кафедра – Katheder, підручник – Handbuch, олівець – Bleistift, лінійка – Lineal, ранець – Ranzen, крейда – Kreide тощо. Багато з них здаються повсякденними утвореннями тільки рідної мови, і, аби замислитися над реальним походженням, українець має достатньо володіти німецькою, а також польською або російською мовами. Дещо більш термінологічно звучать у сфері медицини: доктор – Doktor, асистент – Assistent, хірург – Chirurg, нирка – Niere, проба крові – Blutprobe, шприц – Spritz тощо.

Науковці, які займаються дослідженням німецьких елементів в українській лексиці, звертають особливу увагу на суто німецьку лексику, хоча не можуть ігнорувати й деякі європеїзми в їх німецькому варіанті. Поступово збільшується обсяг залученого до аналізу матеріалу – від десятків до сотень слів, а почасти й зворотів. Однак у літературі цього напрямку склалися певні стереотипи, що заважають подальшому прогресу в науковому розробленні згаданих питань. Частина германізмів залишається непоміченою, бо насправді їх кількість можна вважати значно більшою, ніж зазвичай стверджується; водночас тільки німецькому впливові однобічно приписуються явища з досить складною історичною долею. Важливі аспекти німецько-українських мовних контактів узагалі недостатньо враховуються або ігноруються. Тому поряд із залученням для досліджень дедалі ширшого конкретного матеріалу надзвичайно важливим для цієї проблематики видається вироблення адекватних методологічних підвалин та уточнення дослідницьких методів.

У сучасному мовознавстві зроблено помітні кроки для подолання механістичної концепції мови, коли вважалося, що до групи чи системи явищ лише додається певний елемент, хоча визначалося, що його поява може вплинути на групу, особливо на систему загалом. Саме із цим пов'язаний в історичній лексикології та лексикографії культ картотек і дат першої фіксації в них нових елементів. Динамічне розуміння мови як творчості в дусі О. Гумбольдта та О. Потебні доводить, що мовний знак створюється носіями мови в міру необхідності, часто, не раз і в різних варіантах, поки стає більш чи менш загальноприйнятим. Крім того, за ним можуть приховуватися неоднакові історичні джерела й умови створення.

Це стосується й сучасної теорії мовних контактів, яка замінила стару теорію запозичень і мовних змішувань. Мовні контакти варто розглядати як один із аспектів творчості в мові. У разі створення слова за іноземним зразком воно так чи інакше зорієнтоване на фонетико-фонологічні, морфемні, словотворчі, граматичні та семантичні потреби й можливості тієї мови, в якій воно створюється, а не переноситься раз і назавжди в готовому вигляді з іншої. Ще наочніше виявляється творчий характер мови – “рецептора” – у разі калькування всіх типів.

Цим пояснюється хибність традиційного підходу до німецьких елементів в українській мові як до результату одноразового перенесення чужих слів або “перекладання” моделей чи внутрішніх форм, чужих складних або похідних слів і зворотів. Водночас не можна погодитися з традиційним положенням про єдине, за традицією, польське, посередництво в процесах такого переносу. Так, Шаровольський убачав у 288 германізмах 267 фактичних полонізмів, Шелудько припускав на 780 слів лише один випадок безпосереднього запозичення. Сучасна теорія мовних контактів прийшла до визнання необхідності не лише оперувати схемами перенесень або перетворень мовного матеріалу, а й спиратися при цьому на дані лінгвогеографії, історії суспільства та культури у дзеркалі мови, мовного оточення тощо.

Не враховуючи всього цього, на думку В. Акуленка, не можна зрозуміти історії більшості германізмів в українській мові, яка має вивчатися за одночасного врахування кількох вимірів: часового, географічного, соціокультурного та міжнародного, а отже, міжмовного. Так, первісні витоки багатьох запозичень сягають європейської античності або й давніших епох. Скажімо, до античної доби через європейське середньовіччя веде серія контактів, що стоять за українським “школа”. Перші кроки тут – дгр. “дозвілля, навчання у вільні години” – лат. *schola*; звідси *schuola* часів монастирської культури; далі пол. *szkola*, з кінця XIV ст. з'являється укр. школа у слововжитку Великого князівства Литовського, тоді як у російській мові аналогічне слово відзначене в XVI ст., а закріпилося пізніше, на початку XVIII ст. Інших часів – доби рицарської культури – у Європі сягає також досить значний прошарок запозичень. Із феодальною верхівкою пов'язані слова типу відомого інтернаціоналізму – європеїзму, укр. лицар/рицар – п. *rycerz* – свн. *ritter* – калька з фр. *Chevalier*. Ставлення цієї епохи до соціальних низів відбилося в історії слів: нвн. *Tölpel* “бевзь, дурень” – свн. *Dörpel* – нфранк. *dōpraere* (від *dorf*) “селюк”. Українське “телепень”, вірогідно, пов'язане з нм. *Tölpel*. Зовсім з іншими часами – переселенням до Східної Європи, зокрема в Україну, німців-ремісників, створенням тут цехів – пов'язані терміни Магдебурзького права (типу укр. чинш), численні назви фахівців (укр. майстер, слюсар, лимар, стельмах, маляр, столяр), інструментів, матеріалів тощо. Тут зустрічається чимало власне німецьких утворень, хоча в поняттєво-семантичному плані все це – типові європеїзми. Поряд із безпосередніми контактами, що відбувалися в повсякденному житті, часто в діалектичному оточенні, почали розвиватися особливо в новіші часи значно важливіші контакти літературної мови через систему освіти, переклади, де німецька мова виступає як джерело стимулів нерідко у взаємодії з іншими мовами. До останнього часу досліджувалася переважно історія окремих запозичень, часто в тих чи інших діалектах, навіть у місцевих говірках деяких сіл, у соціальних жаргонах тощо. Значна частина таких запозичень узагалі випала із сучасної мови.

Німецька мова безпосередньо, а також через паралельне посередництво польської та російської мов передала в українську популярні слова, що виникли в романських мовах: пантофля – нм. *Pantoffel*; картопля – нм. *Kartoffel*; штора – нм. *Store*, відіграючи в цих випадках роль провідного історичного джерела. Проте у випадках із фіранкою або келихом етимологічним джерелом є саме німецька мова (пол. *franka*, нм. *Fürhang*, пол. *kielich*, нм. *Kelch*). У подібних випадках єдине історичне джерело видає зовнішня форма слова. Незважаючи на міжнародне поширення комбінації значення «навчальна/довідкова книга» з внутрішньою формою, побудованою за образом руки (нім.), не викликає сумніву, що український підручник за фономорфемними ознаками походить саме з пол. *podrecznik*, яке за ознаками, цього разу культурно-історичними, є калькою саме з нм. *Handbuch*.

У межах європейсько-американського ареалу, де існують різні типи інтернаціональності мовного матеріалу, зустрічається феномен множинності обох типів джерел або навіть етимологічного матеріалу. Так, укр. тайфун і рос. тайфун історично походять із нім. Taifun/Teifun, яке, у свою чергу, прийшло з англ. typhoon, що в ньому контамінувалися китайське tai feng “великий вітер, циклон” та араб. tufan “вихор”. Порівняймо хоч би серію прихованих германізмів на -унок – п. – unek, нвн. – ung, починаючи від укр. візерунок з резидуальним коренем – п. wizerunek, свн. – visierunge, до типологічно паралельних рядів типу укр. рахунок – рахувати/п. – rachunek, нім. – Rechnung, укр. пакунок – пакувати/п. – pakunek, нім. – Packung тощо, де першоджерелом є німецька мова. Слово “горілка” також має складну історію походження: бр. – гарэлка, п. – gorzalka, ч. – koralka, слц. – palenka, уг. – palinka, що починається з нім. Brannwein. Історичні джерела простежують також у разі виникнення варіативності в масштабі ареалу. Наприклад: укр. – хмарочос/нім. Wolkenkratzer, тоді як рос. небоскреб – англ. – skyscraper або укр. самостійність, рос. – самостоятельность/нім. Selbständigkeit, але не від англ. Independence; або укр. шоколад, рос. – шоколад/нім. Schokolade.

Варто звернути увагу також на вплив німецької мови на функціональне навантаження багатьох словотворчих моделей складних слів (наприклад, генерал-майор/нім. General-Major, типу електродинамометр/нім. Elektrodynamometer і похідних слів на -увати, -ічний, -ість, -ізм, -іст, -ант, -ент, -арій, -ура, -ада, -ітет тощо. Німецький вплив відчувається в межах “малого синтаксису” у сфері дієслівного та прийменникового керування: укр. – дякую Вам/пол. – dziękuje Panu, нім. Ich danke Ihnen; або укр. – ідеться про/нім. es geht um; а також у синтаксисі складного речення (пор. історію складних сполучників: укр. – не лише – а/але й, рос. – не только – но и/нім. nicht nur – sondern auch).

Деякі мовознавці займалися порівняльним аналізом української, німецької та англійської мов, дійшли висновку, що вони характеризуються низкою схожих і відмінних лексичних аспектів. Урахування спільних рис і відмінностей між цими мовами має бути невід’ємним фактором під час формування лексичної компетентності в процесі вивчення цих іноземних мов. Метою такого мультилінгвального зіставлення є: а) виявлення спільних рис і розбіжностей між лексикою української, англійської та німецької мов; б) визначення пласту лексики, яка може розглядатися як аналогія в різних мовах і слугувати зонами можливого трансферу; в) прогнозування можливих труднощів під час формування лексичних навичок іноземною мовою для виявлення та запобігання інтерференції; г) подальше використання результатів в укладанні підсистеми вправ і методики формування лексичної компетентності іноземною мовою.

За І. Корунцем, основними константами рівня оволодіння лексикою контактуючих мов є: семантичні класи та засоби формування слів, структурні моделі та стилістичні особливості вживання; лексико-семантичні групи слів у контактуючих мовах; сталі та ідіоматичні вислови [4, с. 130]. Ми погоджуємося з думкою І. Корунця, що постійні лексеми та лексичні одиниці є систематично організованими за допомогою таких факторів, як фізичні та розумові здібності індивіда; фактори впливу навколишнього середовища; суспільні чинники [4, с. 132]. Існують різні погляди на класифікацію лексичних одиниць контактуючих мов. Ми поділяємо запропоновану Л. Бархударовим типологію, яка відображає три випадки схожості лексичних одиниць трьох мов, які порівнюються, – повні відповідники, часткові відповідники та відсутність лексичних еквівалентів [1, с. 74–80]. Із погляду спільних рис у вимові, написанні та морфологічних характеристик слова здійснимо аналіз з урахуванням значення, сполучуваності, вимови, написання, морфологічної структури слова. До повних лексичних відповідників належать:

1. Власні назви. Наприклад: Азія – Azien – Asia Альпи – Alpen – Alps Україна – Ukraine – Ukraine Моцарт – Mozart – Mozart. Варто зазначити, що не в усіх власних назвах спостерігається наявність лексичних відповідників. Наприклад: Середземне море – Mittelmeer – Mediterranean Sea Чорне море – Schwarzes Meer – Black Sea Німеччина – Deutschland – Germany.

2. Інтернаціоналізми (спеціальні терміни більшості наук – назви технічних пристроїв, громадських інститутів, спортивна лексика тощо). Наприклад: Мікроскоп – Mikroskop – Microscope; Республіка – Republik – republic; Спорт – Sport – sport; Самурай – Samurai – samurai тощо.

Розглядаючи поняття “інтернаціоналізм”, варто звернути увагу на запозичення з німецької мови. Н. Форкун зараховує цю категорію слів до окремої групи лексичних одиниць, які є повними відповідниками між контактуючими мовами [8, с. 132]. Варто зазначити, що німецьких лексичних одиниць, які закріпилися в українській та англійській лексиці, не так уже й багато, зважаючи на те що більшість слів, запозичених з німецької мови, належать до сфери науки й мають латинське або грецьке походження. Серед таких слів можна перелічити: indogermanic (Indogermanisch, індогерманський), umlaut, ablaut, grade (Grad), loanword (Lehnwort), marzipan, kohl-rabi, schnapps, vermouth, leitmotiv, kapellmeister, claviatur, spits, poodle – слова германського походження. До слів загальногерманського фонду належать здебільшого слова, які позначають частини тіла, назви тварин і птахів, явища природи, металів, позначення часу, кольорів. Проте до цієї групи не належить лексика української мови, зважаючи на її належність до слов’янської групи індоєвропейської сім’ї мов. Приклади вільних словосполучень: о 6 годині – at 6 o’clock – um 6 Uhr; навчатися в Україні – to study in Ukraine – in Ukraine studieren; розмовляти про наш клас – to speak about our class – über unsere Klasse sprechen, на початку року – at the beginning of the year – Anfang des Jahres; гарна погода – good weather – freundliches Wetter. Приклади стійких словосполучень: інший бік медалі – the reverse of the medal – die andere Seite der Medaille; як дві краплі води – to be as like as two peas – sich gleichen wie ein anderen; бути злим – to

be angry – böse sein; краще пізно, ніж ніколи – better late than never – besser später als niemals. Мовні кліше – речення, які вживаються для висловлення привітання/прощання (Доброго ранку – Good morning – Guten Morgen), для висловлення згоди чи незгоди, а також для вираження свого ставлення до явища чи предмета (погано – bad – schlecht, no idea – keine Ahnung, із задоволенням – with pleasure – mit Vergnügen, звісно – sure – natürlich, Шкода! – It's a pity! – Schade!, врешті – at last – endlich).

Отже, без урахування спільних рис і відмінностей між цими мовами важко уявити формування лексичної компетентності в процесі вивчення цих мов.

Висновки. Отже, це очевидно, що формування та розвиток української мови відбувалися під впливом європейських мов, зокрема німецької. Він посилювався протягом майже всього періоду її становлення й розвитку як мови європейської. Німецька мова передавала сюди нові поняття й мовні форми їх утілення, діючи головним чином через польську та російську мови, але подекуди й безпосередньо. Вона сприяла підключенню української мови до мовно-культурних надбань усієї Європи. Сьогодні новий статус української мови як державної мови європейської країни – України – вимагає особливої уваги до вивчення шляхів становлення саме літературної української мови.

Ще в 1834 році російський академік І. Срезневський зазначав, що українська мова є однією з найбагатших слов'янських мов, що вона навряд чи поступиться, наприклад, перед богемською щодо багатства слів і виразів, перед польською щодо мальовничості, перед сербською щодо приємності, що це мова, яка може дорівнюватися до мов культурних; щодо гнучкості й багатства синтаксичного – це мова поетична, мелодійна, мальовнича.

Використана література:

1. Акуленко В. В. Слов'янські мови в аспекті інтерлінгвістики. *Мови європейського культурного ареалу: розвиток і взаємодія*. Київ : Довіра, 1995. С. 72–98.
2. Акуленко В. В. Українська мова в європейському контексті. *Мовознавство*. 1998. № 2–3. С. 91–97.
3. Горбач О. Генеза української мови та її становище серед інших слов'янських : зібрані статті : у 3 т. Мюнхен : Історія української мови, 1993. Т. 3. С. 4–30.
4. Калашникова Л. О. Вправи для навчання читання німецькою мовою як другою іноземною після англійської. *Іноземні мови*. 2005. № 2. С. 31–37.
5. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник. Вінниця : Нова Книга, 2001. 448 с.
6. Реутов Н. И. Методика обучения языковому материалу немецкого языка как второго иностранного на базе английского на начальном этапе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Киев, 1986. 222 с.
7. Семчинський С. В. Загальне мовознавство. Київ : АТ “ОКО”, 1996. С. 256–319.
8. Форкун Н. С. Обучение активной лексики немецкого языка как второго иностранного с учетом методической типологии : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1991. 220 с.
9. Heusinger S. Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache. München : Wilhelm Fink Verlag, 2004. 303 s.

References:

1. Akulenko V.V. (1995) Slovianski movy v aspekti interlingvistyky. *Movy evropeiskogokulturnogo arealu : rozvytok i vyaemodiia*. [Slovenian languages in the aspect of interlinguages] *Languages of the European cultural area : development and interaction*. Kyiv. Dovira. s. 72–98 [in Ukrainian].
2. Akulenko V.V. (1998) Ukrainska mova v evropeiskomu konteksti. [Ukrainian in a European context] *Linguistiks* № 2–3. 91–97 s. [in Ukrainian].
3. Gorbach O. (1993) Genesa ukrainskoi movy ta ii stanovishche sered inshykh slovianskykh. [Genesis of the Ukrainian language and its position among other Slovenian languages] Munich : History of Ukrainian. v. 3. 4–30 s. [in Ukrainian].
4. Kalashnikova L.O. Vpravy dlia navchannia chytannia nimetskoiu movoiu yak drugoiu inozemnoi pislia angliiskoi. (2005) [Exercises for teaching reading of Germany as second foreign languages after English] *INSh*, № 2. 31–37 s. [in Ukrainian].
5. Korunets I.V. (2001) Teoriia i praktuka perekladu (aspektnyi pereklad). [The theory and practice of translation (aspect of translation) : textbook] Vinnytsia. Nova knyga. 448 s. [in Ukrainian].
6. Reutov N.I. (1986) Metodika obuchenii materialu nemetskogo yazyka kak vtorogo inostrannogo na baze angliiskogo na nachalnom etape. [Methods of teaching German language material as second foreign based on English at the initial stage : dissertation ... 13.00.02.] Kiev. 222 s. [in Russian].
7. Semchynskyi S.V. (1996) Zagalne movoznavstvo. [General linguistics] Kyiv. AT “OKO”. 256–319 s. [in Ukrainian].
8. Forkun N.S. (1991) Obuchenie aktivnoi leksike nrmetskogo yazyka kak vtorogo inostrannogo s uchyetom metodicheskoi tipologii. [Teaching of German active vocabulary as second foreign with considering o methodological typology: dissertation]. Kiev. 220 s.[in Russian].
9. Heusinger S. (2004) Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache. [Vocabulary of the modern German]. Munich : Wilhelm Fink Publishing House, 303 s. [in German].

Antonian I. M., Popovych N. H. Formation of the Ukrainian language after the influence of German and other European languages

The article is about the formation and development of the Ukrainian language after the influence of German and other European languages. At the present stage of development of the Ukrainian language, there is a tendency to increase the use of terminology of foreign origin. The origin of borrowing in the Ukrainian language and the vocabulary of the Ukrainian language, integrated by native speakers of some European languages, are determined. Patterns and differences in the areal distribution of borrowed words and interference phenomena in Ukrainian and European languages are under consideration. The main ways of European, and in particular German influence on the formation and development of the Ukrainian language are summarized.

The patterns and differences in the areal distribution of borrowed words and interference phenomena in the territory of Ukraine are revealed. The importance of Greek terminology as the main source for the formation of Ukrainian linguistic terminology is emphasized. The Greek terminology is used today. There are references to ancient Slavic languages, including Slavic and Old Slavic, on which the Ukrainian language was formed. Purely German borrowings, the history of their origin and distribution are considered. Different types of internationality of linguistic material are compared within the European – American area. Attention is also paid to the German language influence on the functional load of many word-making models of compound words. German translated into Ukrainian popular words that arose in the Romance languages directly, as well as through Polish and Russian. Similar and distinct lexical aspects of three languages are characterized: Ukrainian, German and English. Special attention should be paid today to the development of literary Ukrainian.

Key words: lexical borrowing, interference phenomena, linguistic terminology, internationality of linguistic material, word-forming models.

УДК 372.881.161.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.04>

Атакишчиев Эльвин Мубариз оглу

О РОЛИ ГРАММАТИКИ И ФОНЕТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Цель статьи – рассмотреть роль грамматики и фонетики в преподавании русского языка как иностранного в учебных заведениях Азербайджана.

Автор в исследовании использовал эмпирические и теоретические методы. Так, эмпирические методы: 1) анализ научно-методической литературы; 2) научное наблюдение и обобщение опыта; 3) беседа – опрос, проведение опроса учителя и учащихся для выявления закономерностей и особенностей процесса обучения; 4) анкетирование; 5) опытное обучение – это разновидность методического эксперимента; 6) пробное обучение; 7) тестирование; 8) хронометрирование. Теоретические методы – обработка полученной информации (анализ, синтез, дедукция, индукция, абстракция, конкретизация, моделирование и т. д.)

Автор впервые в нашей системе классифицировал приемы формирования навыков правильного восприятия и произношения звуков и звуко сочетаний в примерах образцового чтения выделением из слова нужного звука и звуко сочетания и его произношения в изолированном положении; представлением упражнений для развития индивидуального произношения; включением студентов в обучение с помощью группового произношения.

В выводной части отмечается, что в преподавании любого языка, в том числе и русского, роль грамматики велика. Так же подчеркивается, что формирование фонетических навыков – это длительный процесс обучения, состоящий из нескольких этапов.

В итоге автор приходит к выводу, что необходимо перевести развитые навыки в автоматизацию, когда студенты смогут точно произносить заранее выученные фонетические паттерны и с помощью учителя исправлять допущенные ошибки. Задача учителя, обучающего детей русскому языку по программе, состоит в том, чтобы организовать обучение на основе строгой грамматической системы, изучение которой в то же время не было бы самоцелью для ученика, однако осознавалось бы как необходимое условие понимания в процессе коммуникации. Учитель должен, умело подбирая упражнения для активного усвоения грамматики, подвести ученика к полноценному владению русской речью.

Ключевые слова: фонетические навыки, произношение, грамматика, методика, иностранный язык, устная речь.

(статью подано мовою оригіналу)

Формирование фонетических навыков представляет собой длительный процесс обучения, складывающийся из двух основных ступеней. На первой ступени происходит постановка произношения, где важно преодолеть противодействие адекватного восприятия и усвоения изучаемого произношения. Необходимо довести до автоматизации выработанные навыки, при которых студенты смогут достаточно точно произнести предварительно усвоенные фонетические образцы и с помощью преподавателя исправить допущенные ошибки. На второй ступени развития фонетических навыков осознания произносительных действий отходит на второй план. Здесь главная роль принадлежит сознательному контролеру. На этой ступени обучения учащиеся уже сами исправляют допущенные произносительные ошибки. Таким образом, формирование любого произносительного навыка происходит в следующей последовательности: послушав объяснения преподавателя, студенты имитируют образец до тех пор, пока после неоднократных попыток приблизительно правильно произносят нужный звук, слог, слова. Значит, они сумели выработать в себе требуемую установку органов речи на определенный звук [1, с. 56]. Это и есть цель первого периода.

Цель статьи – рассмотреть роль грамматики и фонетики в преподавании русского языка как иностранного в учебных заведениях Азербайджана.

Таким образом, на разговорных уроках студенты приобретают навыки восприятия на слух и воспроизведения звуков и звуко сочетаний русского языка, усваивают правильное произношение русских слов, учатся строить предложения с этими словами, произносить эти предложения с соответствующей интонацией

и уметь вести элементарный разговор в диалоговой форме или рассказывать о явлениях действительности, используя усвоенные типовые предложения. В связи с этим устный разговорный курс строится по циклам, каждый из которых содержит следующие три взаимосвязанные разделы:

- усвоение звукового строя;
- усвоение словаря;
- формирование навыков устной речи.

Такая подача новых слов и речевых конструкций, во-первых, ускоряет процесс овладения произношением звуков и звукосочетаний родного языка. Во-вторых, особое внимание уделяется выработке правильных навыков произношения на разговорных уроках, подчинение отбора слов и речевых конструкций определенным фонетическим требованиям дает возможность предупредить стихийное появление, следовательно, закрепление тех типических ошибок, которые вызываются влиянием звукового строя родного языка учащихся. В-третьих, как показывает опыт, если на разговорных уроках студент не овладел достаточными навыками правильного произношения русских звуков и звукосочетаний, то в дальнейшем при параллельной работе над развитием навыков как в устной, так и в письменной речи почти невозможно преодолеть неправильное произношение, вошедшее у него в привычку и усугубляемое расхождениями между письмом и чтением в русском языке [2, с. 101].

Исходя из сказанного, необходимо на первых уроках тренировать слух и орган произношения учащихся в правильном восприятии и воспроизведении русских звуков и звукосочетаний.

Основными приемами формирования навыков правильного восприятия и произношения звуков и звукосочетаний являются:

- образцовое четкое и правильное произношения преподавателя;
- выделение из слова нужного звука и звукосочетания и его произношение преподавателя и студента в изолированном положении;
- упражнения по индивидуальному произношению студентов;
- групповое произношение;
- использование магнитофонных записей.

Преподаватель должен больше внимания уделять тем студентам, которые медленно овладевают русским произношением, и заставлять их чаще упражняться [3, с. 24].

Развитие умений и навыков восприятия на слух и произношения звуков и звукосочетаний русского языка начинается в первом семестре, во втором семестре материал обучения группируется и подается на основе чисто фонетических особенностей (по звукам и звукосочетаниям и с учетом их наличия или отсутствия в родном языке студента), на основе звукобуквенной системы русского языка студентов с учетом, во-первых, места, занимаемого каждой буквой в графической системе русского языка, во-вторых, особенности соотношения между буквой и звуком в русском и родном языках студентом.

При развитии и совершенствовании умений и навыков восприятий и произношений звуковой системы русского языка необходимо уделять особое внимание тем специфическим трудностям, с которыми встречаются студенты [6, с. 48]:

- произношению слов со специфическими звуками и звукосочетаниями русского языка, отсутствующими в родном языке: ц, щ, к (твердый), мягкие согласные, редуцированные гласные, стечение согласных в слоге, сочетание типа -ня и т. д.
- произношению русских слов, звуковой состав которых не соответствует действующему в родном языке закону сингармонизма.

Для выработки умений и навыков правильного произношения целесообразно принять как имитивный (подражатель) метод, так и артикулярный акустический метод [4, с. 115].

Закрепление произношения осуществляется с помощью тренировочных упражнений:

1. Упражнения, способствующие осознанию и усвоению фонетических навыков: формированию умений по данным образцам производить самостоятельно новые.
2. Тренировочные упражнения, способствующие развитию фонетических навыков, формированию умений по данным образцам воспроизводить самостоятельно новые.

С учетом с обеих сторон процесса общения-слушания и говорения различаются виды речевой деятельности, направленные на восприятие звуков и на их воспроизведение [5, с. 93]. Поэтому и упражнения группируются соответственно: аудиционные и артикуляционные. Упражнения строятся с учетом определенной последовательности в формировании произносительного навыка, который состоит в том, что усвоение одного звукового явления обеспечивает усвоение последующего. В связи с этим упражнения строятся на материале слогов, слов, предложений и т. д.

Аудиционные упражнения предусматривают умение слушать и понимать звуки, слоги, слова, фразы. Они являются основными в процессе формирования фонологического слуха у учащихся. Результат формирования фонологического слуха проверяется произношением. Поэтому параллельно с фонологическим слухом развиваются и артикуляционные навыки. Большое значение для дифференциации звуков имеют тренировочные упражнения с минимальными парами на сопоставление тех звуков, которые студенты путают [7, с. 36]. Приведем конкретные примеры заданий к упражнениям, при помощи которых можно обучать правильному восприятию, воспроизведению и дифференциации мягких и твердых согласных.

Задания к аудиционным упражнениям.

1. Слушать и повторять изучаемые звуки.
2. Слушать, повторять и различать звуки.
3. Услышать звук и произнести его.
4. Разложить звуко сочетание на звуки и воспроизвести их.
5. Из воспринятого на слух ряда звука вычлени и произнести определенные звуки.
6. Разделить услышанное слово на звуки и назвать их.
7. Опознать на слух известные слова и перевести их на родной язык.
8. Вычислить из ряда слов незнакомые слова и обозначить их цифрами.
9. Определить количество гласных и согласных звуков в услышанном слове.
10. Определить количество слогов в услышанных словах.
11. Определить значение услышанных слов, различающихся по какому-нибудь дифференциальному признаку (мать – мять, рад – ряд).
12. Прослушать фразу и сказать, сколько раз в ней употреблен конкретный звук.
13. Найти и выделить в ряду написанных слов услышанное слово.
14. Отметить в ряду слов слова с оппозицией звуков на основании данного задания. Например, найти слова с мягкими и твердыми согласными.
15. Выделить на слух из сказанного текста и записать слова с тренируемым звуком.
16. Определить количество слов в прослушанных предложениях.

Задания к артикуляционным упражнениям.

1. Повторить за преподавателем отдельный звук, звуко сочетание, слог, слова синтагму, фразу.
2. Повторить согласные звуки в сопоставлении: твердый – мягкий.
3. Произнести услышанное слово по слогам.
4. Повторить за диктором после паузы отдельный звук, сочетание звуков слова.
5. Опознать на слух и повторить слова со сходными гласными: ту – тью, ша – ля – лья.

Упражнения на дифференцирование звуков.

1. Слушайте и повторяйте
Та – тя – тья.
Ту – тю – тью.
То – тё – тьё.
Ты – ти – тьё.
Тэ – ти – тьи.

Следует обратить особое внимание на сочетание типа: та – тя – тья, неразлучение которых составляет одну из самых распространенных ошибок. Следует обратить внимание, что в сочетаниях тя, тю, тё, те нет звука, что эти сочетания обозначают только два звука, в отличие от сочетаний тья, тью, тье, тьё, обозначающих три звука. На письме мягкость согласных обозначается буквой «ь». Студентам необходимо дать также сопоставления.

Задание 1. Слушайте

Ти – чи, чи – ти, ить – ичь, ти – ить, чи – чь, учит – учить – учиться.

Мать – дочь.

Мать ушла на работу. Дочь плачет.

Упражнение на противопоставление слов с нарушением закона сингармонизма.

Слушайте:

Да – дя – дядя – дым – Дима.

Та – тя – там – тётя – Таня – Тимур.

Упражнение 1. Слушайте, повторяйте.

Сравнивайте глухие и звонкие согласные.

Па – ба, по – бо.

Та – да, то – до.

Фа – ва, фо – во.

Фу – ву.

Упражнение 2. Слушайте, следите за слитностью произношения предударной части. Помните, что на ударные части тон резко понижается.

Это дом. Это она. Там дом. Это папа, мама, дома.

Упражнение 3. Слушайте и повторяйте. Помните, что в первом предударном слоге на месте букв е, а, я после мягких согласных произносятся звук и.

Реки – рики, земли – зимли, места – миста, снега – снига, пяти – пити.

Особая роль грамматики в курсе изучения любого иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения. Грамматика родного языка встроена в сознание носителя и осознается только при рефлексии (когда возникает вопрос:

как правильно сказать?). При обучении иностранному языку перед педагогом стоит сверхзадача – вывести систему форм и правил употребления изучаемого языка на уровень автоматического употребления, т. е. в область бессознательного.

Грамматика, как известно, представляет собой формальную систему, состоящую из морфологии, синтаксиса и словообразования, которые можно назвать подсистемами грамматического строя языка [8, с. 137]. Однако знания грамматики, т. е. знания правил и форм изучаемого языка, недостаточно для осуществления коммуникации. Не владея фонетикой и лексикой, человек не может реализовать в речи свои знания грамматики. Не владея видами речевой деятельности (чтением и письмом, аудированием и говорением), он также не сможет пользоваться как средством общения.

В методике РКИ изучение грамматики не выделяется в самостоятельное направление работы. Она вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса, то есть через практику в речи. Перед учащимся на уроке ставится задача выразить определенную мысль или идею, а грамматика становится лишь инструментом ее осуществления.

Особая роль грамматики в курсе изучения любого иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения. Например, чтобы отказать в просьбе с объяснением причины, учащийся должен усвоить конструкцию «у меня нет + р.п.».

Например: – Дай мне, пожалуйста, ручку. – У меня нет лишней ручки.

В основе этого подхода лежит представление о языке как о триединой сущности: язык – речь – коммуникация.

Язык в таком понимании – это система звуков, слов конструкций. Речь – это реализация фонетической, лексической и грамматической систем, имеющих свои правила использования. Коммуникация – это использование системы языка и речевых моделей в реальном общении, когда, помимо языковых факторов, должны учитываться и факторы внелингвистические.

В методике РКИ на этой основе сформировалось представление о трех видах языковой компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся:

- 1) языковая (лингвистическая) – это знание морфологии, синтаксиса, словообразования;
- 2) речевая – это навыки и умения правильно строить речь по грамматическим моделям;
- 3) коммуникативная – это умение общаться в разнообразных ситуациях.

Положение о языковой компетенции учащихся ясно показывает, какую роль в процессе обучения иностранному языку играет грамматика: она является базой, основой всего процесса обучения. Но главная цель обучения – свободное общение на языке. Поэтому при работе над грамматикой следует развивать все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. На уроке не более 30 % времени должно отводиться объяснению и первичному усвоению теории, а 70 % – развитию речевых навыков и умений.

Здесь попутно также можно затронуть вопрос о том, чем отличается работа с учащимися, изучающими язык как родной и как неродной. Носители языка уже имеют языковую компетенцию, так как они выросли в определенной языковой и культурной среде. Им необходимо только систематизировать свои знания, усвоив основные морфологические, синтаксические и словообразовательные правила, и научиться правильно читать и писать. В процессе обучения детей – носителей языка – учитель “включает” языковую рефлексию своих учеников, т. е. направляет их сознание на осмысление своих речевых действий [10].

Дети, воспитанные в другой культурной среде, языковой компетенцией не обладают.

Речевой компетенцией носители языка также владеют, т. е. свободно могут строить речь по правилам грамматики, а дети-азербайджанцы – нет.

Коммуникативный аспект, особенно межличностный, также не представляет особых трудностей для носителей языка, а для детей-азербайджанцев, не носителей языка, это итог всех работы.

Именно поэтому программы по русскому языку для русскоязычных учащихся и для детей, изучающих язык как неродной, так сильно различаются по содержанию и приемам работы [9].

Вопрос, который стоит перед каждым преподавателем, начинающим работать по методике РКИ: какой конкретно грамматический материал надо изучать? Практика преподавания РКИ определила круг грамматических явлений, которые необходимо дать учащемуся при изучении грамматических основ русского языка, параллельно обучая русскому произношению и интонации.

Обязательными для усвоения всех учащихся являются следующие грамматические темы:

1. Категория рода и одушевленности/неодушевленности.
2. Предложно-падежная система.
3. Согласование существительного с прилагательным.
4. Парадигматика русского глагола.
5. Виды глагола.
6. Глаголы движения.
7. Грамматическая основа предложения.
8. Порядок слов в русском предложении.

Выводы. Существенная часть ошибок нерусских учащихся обусловлена интерференцией родного языка. Для англичан, например, трудным является употребление прилагательного перед существительным и их согласование. Для болгар характерно неправильное употребление предлогов, особенно в винительном и творительном падежах, в азербайджанском языке нет категории рода и т. д. В связи с этим в советский период издавались учебники с учетом родного языка учащихся. В настоящее время таких учебников для школы нет. Поэтому при работе учителю придется ошибки, связанные с интерференцией, исправлять индивидуально. Если же группа детей говорит на одном языке, то надо ввести для них специальные дополнительные темы. При изучении грамматики русского языка желательно также уделять внимание сравнению грамматических явлений разных языков. Однако делать это необходимо с осторожностью, небольшими фрагментами. Главная цель – обратить внимание учащихся на многообразие языков, на универсальное и отличное в языках, тем самым, сняв комплекс оппозиции “чужое”/“свое”. Специфику грамматики русского языка можно ярко продемонстрировать на примере слов, заимствованных в русский язык из языка учащегося.

Задача учителя, обучающего детей русскому языку по программе РКИ, состоит в том, чтобы организовать обучение на основе строгой грамматической системы, изучение которой в то же время не было бы самоцелью для ученика, однако осознавалось бы как необходимое условие понимания в процессе коммуникации. Учитель должен, умело подбирая упражнения для активного усвоения грамматики, подвести ученика к полноценному владению русской речью.

Использованная литература:

1. Агишина А. А., Кagan О. Е. Учимся учить. Москва, 2005. 156 с.
2. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка. Москва, 2001, 384 с.
3. Зарин В. Ф. Просто грамматика. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. Москва, 2005. С. 261–335.
4. Иевлева З. И. Методика преподавания грамматики и практическом курсе русского языка для иностранцев. Москва, 1981, 145 с.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г. И. Дергачева, О. С. Кузина, Н. М. Малащенко и др. Москва, 1986. 239 с.
6. Попова Т. В., Губанова Т. В. Практическая фонетика русского языка : учебное пособие. Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2001. 107 с.
7. Вохмянин В. П. Русского слово. Москва : Юпитер-Интер, 2006, 241 с.
8. Яббаров Г. А. Методика преподавания русского языка в азербайджанских группах вузов. Баку, 1999. 161 с.
9. URL: http://www.wikiznaniye.ru/ru-wz/index.php/Фонетика_русского_языка.
10. URL: <http://fonetika.philol.msu.ru/index1.htm>.

References:

1. Agishina, A.A., Kagan, O.Ye. (2005) Agishina A.A., Kagan O.E. [Learning to learn M.,] Uchimsya uchit' M., 156 s.
2. Vagner, V.N. (2001) Wagner, V.N. [Methods of teaching the Russian language. M.,] Metodika prepodavaniya russkogo yazyka. M., 384 s.
3. Zarin, V.F. (2005) Zarin, V.F. [Just grammar in the book. “A live technique for a teacher of Russian as a foreign language.” M.,] Prosto grammatika v kn. “Zhivaya metodika dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo”. M., c. 261 – 335.
4. Iyevleva, Z.I. (1981) Ievleva, Z.I. [Methods of teaching grammar and a practical course of the Russian language for foreigners. M.,] Metodika prepodavaniya grammatiki i prakticheskoye kurs russkogo yazyka dlya inostrantsev. M., 145 s.
5. Dergacheva, G.I., Kuzina, O.S., Malashenko, N. M. i dr. (1986) / Dergacheva, G.I., Kuzina, O.S., Malashenko, N. M. and others [The methodology of teaching Russian as a foreign language at the initial stage. M.,] Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo na nachal'nom etape / M., 239 s.
6. Popova, T.V., Gubanova, T.V. (2001) Popova, T.V., Gubanova, T.V. [Practical phonetics of the Russian language. Tutorial. Tambov: Publishing House of TSTU,] Prakticheskaya fonetika russkogo yazyka. Uchebnoye posobiye. Tambov: Izd – vo TGTU, 107 s.
7. Vokhmyanin, V. P. (2006) Vokhmyanin, V.P. [Russian word. M., Jupiter – Inter] Russkogo slovo. M., Yupiter – Inter, 241 s.
8. Yabbarov, G.A. (1999) Yabbarov, G.A. [Methods of Russian language tradition in Azerbaijani university groups. Baku,] metodika prepodavaniya russkogo yazyka v azerbaydzhanskikh gruppakh vuzov. Baku, 1999, 161 s.
9. URL: http://www.wikiznaniye.ru/ru-wz/index.php/Fonetika_russkogo_yazyka 10. <http://fonetika.philol.msu.ru/index1.htm>.
10. URL: <http://fonetika.philol.msu.ru/index1.htm>.

Атакішієв Ельвін Мубаріз оглу. Про роль граматики й фонетики під час вивчення російської мови як іноземної

Мета статті – розглянути роль граматики й фонетики у викладанні російської мови як іноземної в навчальних закладах Азербайджану.

Автор у дослідженні використав емпіричні й теоретичні методи. Так, емпіричні методи: 1) аналіз науково-методичної літератури; 2) наукове спостереження та узагальнення досвіду; 3) бесіда – опитування, проведення опитування вчителя й учнів для виявлення закономірностей та особливостей процесу навчання; 4) анкетування; 5) дослідне навчання – це різновид методичного експерименту; 6) пробне навчання; 7) тестування; 8) хронометрування. *Теоретичні методи* – обробка отриманої інформації (аналіз, синтез, дедукція, індукція, абстракція, конкретизація, моделювання тощо).

Автор уперше в нашій системі класифікував прийоми формування навичок правильного сприйняття й вимови звуків і звукосполучень у прикладах зразкового читання виділенням зі слова потрібного звуку і звукосполучення та його вимови в ізольованому положенні; поданням вправ для розвитку індивідуального вимови; включенням студентів у навчання за допомогою групового вимови.

У вступній частині відзначається, що у викладанні будь-якої мови, в тому числі й російської, роль граматики велика. Так само підкреслюється, що формування фонетичних навичок – це тривалий процес навчання, що складається з декількох етапів.

У підсумку автор доходить думки, що необхідно перевести розвинені навички в автоматизацію, коли студенти зможуть точно вимовляти заздалегідь вивчені фонетичні патерни й за допомогою вчителя виправляти допущені помилки. Завдання вчителя, який навчає дітей російської мови за програмою, полягає в тому, щоб організувати навчання на основі суворой граматичної системи, вивчення якої водночас не було б самоціллю для учня, однак усвідомлювалося б як необхідна умова розуміння в процесі комунікації. Учитель повинен, уміло підбираючи вправи для активного засвоєння граматики, підвести учня до повноцінного володіння російською мовою.

Ключові слова: фонетичні навички, вимова, граMATика, методика, іноземна мова, усне мовлення.

Atakishiev Elvin Mubariz oglu. On the role of grammar and phonetics in the study of Russian as a foreign language

The aim of the article is to consider the role of grammar and phonetics in the teaching of Russian as a foreign language in educational institutions of Azerbaijan.

Research methods: The author in his study used empirical and theoretical methods. Empirical methods: 1) analysis of scientific and methodological literature; 2) scientific observation and generalization of experience; 3) conversation – a survey, a survey of a teacher and student to identify patterns and characteristics of the learning process; 4) questionnaire; 5) experimental training is a type of methodical experiment; 6) trial training; 7) Testing; 8) Timekeeping. Theoretical methods – processing the information received (analysis, synthesis, deduction, induction, abstraction, concretization, modeling, etc.).

The scientific novelty of the article. For the first time in our system, the author classified the methods of forming the skills of correct perception and pronunciation of sounds and sound combinations in examples of exemplary reading, by highlighting the desired sound and sound combination from the word and its pronunciation in an isolated position; presentation of exercises for the development of individual pronunciation; inclusion of students in learning using group pronunciation.

In the conclusion, it is noted that in the teaching of any language, including Russian, the role of grammar is great. It is also emphasized that the formation of phonetic skills is a long learning process, consisting of several stages.

As a result, the author comes to such an opinion that it is necessary to instill advanced skills in automation, in which students can accurately pronounce pre-learned phonetic patterns and, with the help of a teacher, correct mistakes. The task of a teacher teaching children the Russian language under the program is to organize training based on a strict grammar system, the study of which at the same time would not be an end in itself for the student, but would be recognized as a necessary condition for understanding in the communication process. The teacher must, skillfully selecting exercises for the active mastering of grammar, lead the student to a full command of Russian speech.

Key words: phonetic skills, pronunciation, grammar, methods, foreign language, oral speech.

УДК 371 (477)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.05>

Бойко С. М.

УПРОВАДЖЕННЯ ТЬЮТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМУ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЧЕРЕЗ ЗДІЙСНЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

Досліджено проблему використання досвіду впровадження технології тьюторства як однієї з прогресивних зарубіжних технологій, яка на сучасному етапі незалежності України є доволі актуальною й поширеною в закладах освіти. Автором охарактеризовано базові поняття дослідження: “тьютор”, “тьюторська технологія”, “тьюторський супровід”.

З'ясовано, що проблема тьюторства для вітчизняної науки є досить новою (на відміну від зарубіжної педагогіки), хоча в цьому напрямі ведуться активні наукові розвідки, вона недостатньо висвітлена в сучасних педагогічних працях.

Досліджено різницю між поняттями “вчитель” і “тьютор”. Учитель – це фахівець, який володіє знаннями й уміє ці знання подати. Тьютор – це супроводжувач учня в його самостійному пересуванні, він виконує функцію навігації. Якщо вчитель показує зразки знань і діяльності, то тьютор демонструє зразки пошуку знань і самовизначення.

Висвітлено, що в Україні станом на 01.02.2020 року впровадження тьюторської технології в освітній процес реалізується на основі 3-х експериментів усеукраїнського рівня за темами: “Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті”, “Організаційно-педагогічні умови впровадження тьюторських технологій у систему ранньої профілізації учнів ліцею”, “Тьюторський супровід у системі змішаного навчання” та одного науково-педагогічного проекту за темою: “Школа тьюторської майстерності”.

Базовими для проведення дослідно-експериментальної роботи стали 24 заклади освіти у Волинській, Запорізькій, Київській, Харківській, Одеській, Тернопільській, Дніпропетровській областях і м. Києві.

У статті здійснено аналіз ефективності проведення дослідно-експериментальної роботи в цих закладах освіти й розкрито необхідність розроблення системи підготовки тьюторів за підтримки Тьюторської асоціації України, Інституту індивідуалізації та тьюторства, Науково-освітнього центру “Платформа відкритої освіти”.

Ключові слова: тьюторська технологія, тьюторський супровід, тьютор, заклади освіти, дослідно-експериментальна робота.

Проблема впровадження тьюторської технології в систему роботи закладів освіти України для вітчизняної науки, на відміну від зарубіжної педагогіки, є досить новою, і, незважаючи на те, що науковцями ведуться активні наукові дослідження, вона ще не знайшла достатнього висвітлення. А. Сучану, досліджуючи феномен підготовки майбутніх педагогів до тьюторської діяльності, наголошує, що вона повинна проєктувати освітнє середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних і педагогічних технологій; включати як традиційні методи й форми навчання студентів, так і методи й форми навчання, характерні для європейської зони вищої освіти [11].

Тьюторські технології в роботі з учнями досліджено в працях К. Александрової, С. Ветрова, Т. Гушіної, Т. Ковальової, Ю. Лях, О. Чекунової та ін. Роль тьютора в дистанційному навчанні розглядали Л. Бендова, А. Бойко, Н. Городецька, Є. Комраков, О. Руденко, О. Троїцька, Л. Шеїна та ін. Питання функціонування дистанційних технологій навчання набуло розвитку в працях О. Андрєєва, М. Євдокимова, І. Сергієнка, В. Чистякова та ін.

Спроби класифікувати праці з окремих аспектів підготовки майбутніх учителів, зокрема щодо підготовки до тьюторської діяльності, висвітлюється в роботах таких учених, як М. Іващенко, Т. Койчева, А. Сучану [11], К. Осадча [9] та ін.

Серед зарубіжних авторів особливості тьюторства у сфері освіти розкрито в роботах таких науковців, як Дж. К. Бейлі (G. K. Bailey), Дж. К. Кітченс (J. C. Kitchens), Ч. Р. Натсон (Ch. R. Natson), О. Г. Старіков, Е. Хейс (E. Hays) та ін.

Окремі аспекти підготовки педагогів до тьюторської діяльності висвітлювали Е. Гордон (E. Gordon), П. Коскінен (P. Koskinen), А. Ніколаєва, С. Ріфорт (S. Riffort), Н. Шалімова та ін.

Водночас теоретичні дослідження щодо створення нових тьюторських технологій, які б ураховували різноманітні механізми впровадження інновацій у практичну діяльність закладів освіти (у супроводі обдарованих дітей, дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, реалізацію освітньої програми в дошкільних закладах освіти, упровадження розподіленого тьюторського супроводу учнів та ін.), потребують ще додаткових досліджень.

Частину з них українські науковці вивчають спільно з педагогами-практиками шляхом реалізації дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня в закладах освіти України [6; 7].

Запропоноване дослідження здійснене в рамках виконання науково-дослідної теми “Науково-методичні засади організації та проведення дослідно-експериментальної роботи в навчальних закладах України у контексті реалізації Концепції Нової української школи”, яка реалізується відділом інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи Державної наукової установи “Інститут модернізації змісту освіти” (відповідно до наказу ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти” від 23.03.2017 року № 2 “Про планування роботи Державної наукової установи “Інститут модернізації змісту освіти” на 2017 рік”.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз упровадження тьюторської технології в систему роботи закладів освіти України за матеріалами дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня, яка здійснюється станом на 01.02.2020 року згідно з інформаційно-аналітичним довідником “Дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня у закладах освіти України” [6].

Методологічною та теоретичною основою дослідження є Концепція розвитку національної інноваційної системи, Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу й теорія освітньої інноватики, складниками яких є інновації у системі освіти; методологія сприйняття й інтерпретації нового в педагогіці, психології, соціології; технологія наукового проєктування й ефективного втілення комплексу методів і прийомів у роботу закладів освіти; експериментальний досвід застосування тьюторської технології.

Технологія тьюторства, як зазначає Л. Настенко в статті “Тьюторство як прогресивна технологія індивідуалізації освіти у вищій школі”, базується на теорії формування особистості [8]. На сучасному етапі розвитку наукового знання не існує єдиного підходу до розуміння цієї технології.

На думку А. Бойко, актуальність тьюторства сьогодні зумовлена, по-перше, тим, що тьюторська технологія спрямована на задоволення освітніх потреб особистості, країни й суспільства, їх гармонізації; по-друге, вона наочно демонструє залежність розвитку країни від результатів освіти окремих індивідів і спрямована на їх піднесення; по-третє, визначається необхідністю особистісно-орієнтованої, гуманної педагогічної взаємодії; по-четверте, у зв'язку з цим персоніфікацією педагогічної освіти, побудовою власної програми, яка здійснюється за індивідуальними можливостями; по-п'яте, потребою формування суб'єкт-суб'єктних толерантних відносин учасників педагогічного процесу, що супроводжують особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів. Думаємо, зрозуміло, що у зв'язку зі зменшенням контингенту студентів та й учнів тьюторство буде проявлятися все більш реально й затребувано [2; с. 7].

Аналізуючи явище тьюторського супроводу учнів як нової форми гуманістичного навчання, Р. Полешко та В. Щорс уважають, що тьютор – це вчитель-консультант, який організовує освітній процес за дистанційною формою й виконує водночас функції вчителя, консультанта й організатора освітнього процесу.

На основі аналізу наукових праць М. Беньковського, А. Бойко, О. Ішкова, Е. Комракова, А. Теслінова, Г. Чернявської, С. Щеннікова та ін. виокремлено функції тьютора – дидактичну, фасилітаційну, організаційну, маркетингову, консультаційну, лідерську та ін.

Поняття тьютор (від англ. “tutor” і латин. “tutor”) у Новому англо-українському словнику тлумачиться як репетитор, вихователь, керівник групи студентів, педагог-наставник, помічник, адвокат студента тощо [1, с. 578].

У статті терміни “тьютор”, “тьюторант”, “тьюторинг”, “тьюторіал”, “тьюторський супровід” ужито в таких значеннях.

Тьютор – це особа, що здійснює індивідуальний системний супровід учня (учениці)/студента (студентки), допомагає учню (учениці)/студенту (студентці) розкривати й реалізувати свій потенціал, спонукає до рефлексії над власним розвитком і підтримує власним досвідом. Тьютор володіє сучасними освітніми технологіями, є фахівцем у педагогічній сфері та може підтримати пошуки свого підопічного в науковій і дослідницькій діяльності.

Тьюторант – учень (учениця)/студент (студентка), що займається з тьютором протягом визначеного періоду.

Тьюторинг – процес здійснення тьюторського супроводу, який не лише охоплює сферу педагогіки навчання, а й торкається інших компонентів освітнього процесу й навіть поза його межами. Тьюторинг передбачає співпрацю дорослого та підопічного (учня (учениці)/студента (студентки)) шляхом індивідуальних зустрічей (тьюторіалів). На тьютора покладається відповідальність за взаємини.

Тьюторство, тьюторський супровід розглядається як педагогічний феномен, особливий вид педагогічної діяльності, який спрямований на підтримку й супровід індивіда в процесі отримання освіти.

Феномен тьюторства, як зазначає Л. Настенко, тісно пов'язаний з історією європейських університетів середньовічної Європи. Якщо вибудовувати точну генеалогію, то цей феномен зародився у Великобританії приблизно в XIV ст. у класичних англійських університетах – Оксфорді й Кембріджі [8, с. 260]. У сучасній ситуації тьюторство, окрім елітних закладів освіти, інтенсивно набуває все ширшого розповсюдження.

Відповідно до інформаційно-аналітичного довідника “Дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня у закладах освіти України” станом на 01.02.2020 року в Україні за напрямом дослідження тьюторської технології реалізуються 3 експерименти всеукраїнського рівня: “*Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті*” (на базі 12 закладів загальної середньої освіти Київської, Одеської, Тернопільської, Харківської областей і м. Дніпро, наказ МОН України від 15.07.2015 року № 764, наукові керівники – С. Ветров, кандидат технічних наук, президент Тьюторської асоціації України, міжнародний експерт з тьюторства; Н. Погрібна, кандидатка педагогічних наук, директорка Криворізького навчально-виховного комплексу № 129 «Гімназія-ліцей академічного спрямування» Криворізької міської ради Дніпропетровської області, голова правління Тьюторської асоціації України); “*Організаційно-педагогічні умови впровадження тьюторських технологій у систему ранньої профілізації учнів ліцею*” (на базі Русанівського ліцею міста Києва, наказ МОН України від 04.03.2016 року № 217, науковий керівник – С. Ветров); “*Тьюторський супровід у системі змішаного навчання*” (на базі приватної школи “Афіни” міста Києва, наказ МОН України від 30.06.2015 року № 692, науковий керівник – Л. Даниленко, докторка педагогічних наук, професорка, Президент громадської організації “Академія педагогічних наук”) та один науково-педагогічний проєкт за темою: “*Школа тьюторської майстерності*” (на базі 9 закладів загальної середньої освіти з Волинської, Запорізької, Київської, Харківської областей і Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Наказ МОН України від 30.06.2016 року № 730, науковий керівник – Л. Москальова, докторка педагогічних наук, професорка, проректорка з наукової роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького) [1]. Співпрацюють із цими закладами освіти й обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, громадські організації та інші установи.

Прикметним у реалізації цих експериментів є те, що вони здійснюються за сприяння Державної наукової установи “Інститут модернізації змісту освіти”, яка надає закладам освіти консультації й роз'яснення щодо порядку оформлення та підготовки документів про здійснення інноваційної освітньої діяльності й дослідно-експериментальної роботи згідно з чинною нормативно-правовою базою України; призначає координатора, який закріплюється за певними експериментами з метою надання науково-методичного й організаційного супроводу учасникам експерименту.

Так, від ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти” координатором експерименту “Тьюторський супровід у системі змішаного навчання” є О. Мельник, кандидатка педагогічних наук, завідувачка сектору, а координатором решти 2-х експериментів та одного проєкту – С. Бойко, кандидатка філософських наук, завідувачка сектору, автор статті.

Кожний експеримент, відповідно до нормативно-правової бази України, передбачає здійснення поставлених завдань і мети, отримання прогнозованих результатів протягом чотирьох-п'яти етапів (I етап – організаційно-підготовчий, II – концептуально-діагностичний, III – формувальний, IV – узагальнювальний, V – корегувальний (проводиться в разі необхідності – унесення коректив, доповнень до прогнозованих результатів дослідно-експериментальної роботи та підсумкового наукового звіту). У кінці кожного етапу директор закладу освіти спільно з науковим керівником звітуються про перебіг та отримані результати експерименту на засіданні відповідної комісії Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України. (Більш детальну інформацію можна отримати в методичному порадинику “Організатору інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі” (Київ, 2014), який підготували науковці ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”).

Нині зазначені вище три експерименти й один науково-педагогічний проєкт перебувають на III і IV етапах. А це означає, що всіма учасниками експериментів уже проаналізовано (під час I етапу) психолого-педагогічні дослідження щодо сутності процесу індивідуалізації та тьюторського супроводу, його етапів і ролі в освітньому процесі, розкрито перспективи розвитку закладів; проведено діагностику учасників освітнього процесу з метою виявлення їхніх індивідуальних особливостей і можливостей як суб'єктів діяльності та їхньої готовності до виконання дослідно-експериментальної роботи; розроблено механізм організаційно-діагностичного супроводу й інструментарію для відстеження результатів педагогічного експерименту, а також механізм оцінювання на всіх етапах роботи.

На II етапі здійснення дослідно-експериментальної роботи закладами освіти розроблені концепції, на основі яких здійснюється переформатування освітнього процесу й упровадження тьюторської технології.

На III етапі вагомим є розроблення адаптованих тьюторських моделей (відповідно до специфіки діяльності закладів освіти України).

Розглянемо, наприклад, які моделі розроблено учасниками дослідно-експериментальної роботи “Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті”. (Презентація розроблених моделей відбулася 4 березня 2020 р. на нараді-семінарі на тему: “Організаційно-педагогічні умови впровадження тьюторських технологій у систему роботи закладів освіти” на базі ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». URL: <https://imzo.gov.ua/2020/03/16/seminar-narada-orhanizatsiyno-pedahohichni-umovy-vprovadzhenia-t-iutors-kykh-tekhnohiiy-u-systemu-roboty-zakladiv-osvity/> (дата звернення: 07.03.2020 року)).

Від Дніпропетровської області презентовано три моделі: “Тьюторська підтримка (тьюторський супровід) збагаченого освітнього середовища як основний засіб забезпечення особистісного розвитку учнів” (Криворізький навчально-виховний комплекс № 129 “Гімназія-ліцей академічного спрямування” Криворізької міської ради Дніпропетровської області); “Авторська система “Забезпечення особистісної освітньої траєкторії розвитку учня” (Комунальний заклад освіти “Навчально-виховний комплекс № 12 “Загальноосвітній навчальний заклад I ступеня – гімназія” Дніпровської міської ради); “Тьюторський супровід проєктно-дослідницької діяльності учнів у закладі освіти” (Криворізька педагогічна гімназія Криворізької міської ради Дніпропетровської області).

Київська область представила також три моделі: “Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в позакласній роботі ліцею” (Вишнівський академічний ліцей “Основа” Києво-Святошинської районної ради Київської області), “Тьюторський супровід учнів у позакласній діяльності” (Боярський академічний ліцей “Лідер” Києво-Святошинської районної ради); “Використання елементів тьюторської технології в освітньому процесі” (Боярська загальноосвітня школа I–III ступенів № 1 Києво-Святошинської районної державної адміністрації Київської області).

Представники Харківської області запропонували чотири моделі: “Тьюторський супровід учнів у позаурочній діяльності як засіб реалізації пізнавального інтересу та індивідуалізації розвитку учня” (Лозівська загальноосвітня школа I–III ступенів № 3 Лозівської міської ради Харківської області); “Тьюторство як технологія супроводу молодих спеціалістів” (Харківська гімназія № 12 Харківської міської ради Харківської області); “Тьюторство як стратегічний напрям у самовизначенні суб'єктів культурно-освітнього простору” (Харківський ліцей № 89 Харківської міської ради Харківської області); “Технологія тьюторства як інструмент формування особистої освітньої траєкторії учня” Харківський приватний навчально-виховний комплекс “Гімназія ОЧАГ” Харківської області.

Комунальний заклад “Южненська Авторська М. П. Гузика експериментальна спеціалізована загальноосвітня школа-комплекс I–III ступенів Южненської міської ради Одеської області” розробив модель “Реалізація персоналізованої освіти учнів в умовах комбінованої системи М. П. Гузика” [4].

Тернопільський навчально-виховний комплекс “Школа-ліцей № 6 імені Назарія Яремчука” розробив модель “Тьюторство як стратегічний напрям у заохоченні учнів навчатися”.

Важливим питанням для закладів освіти, які здійснюють тьюторський супровід, є створення відповідних умов праці та підготовка педагогів до тьюторської діяльності, адже не кожен учитель може стати тьютором.

А коли ми говоримо, що тьютор – це професія, то, безумовно, її потрібно опанувати, деś навчатися або проходити курси.

У вирішенні цього питання наведемо два варіанти відповідей, хоча їх насправді більше. Розкриємо, що зроблено в межах двох експериментів, які нині на IV етапі виконання дослідження.

Так, у рамках дослідно-експериментальної роботи “Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті” за сприяння Тьюторської асоціації України створений Інститут індивідуалізації та тьюторства (далі - Інститут) й Науково-освітній центр “Платформа відкритої освіти” (реєстрація від 14 червня 2017 року, ідентифікаційний код 41396674) [3; 12].

Інститут являє собою міжнародний мережевий проєкт, мета якого – створення дослідницького центру з розроблення методів та інструментів для реалізації принципу індивідуалізації як у традиційній (що підтримує), так і в новій відкритій (інноваційній, випереджувальній) системі освіти; вивчення та узагальнення ефективних практик індивідуалізації, пошук оптимальних форматів і змісту підготовки тьюторів.

У створенні Інституту й розгортанні його наукової та освітньої діяльності беруть участь фахівці з України, Росії, Фінляндії, Німеччини, Латвії, Чорногорії, США, Ізраїлю, ПАР. До складу вченої експертної ради Інституту входять три академіки, сім докторів та одинадцять кандидатів наук.

Адміністративно-проектна група Інституту: керівник проекту й директор Інституту – кандидат технічних наук С. Ветров, заступник директора з науки та розвитку – кандидат мистецтвознавства, доцент О. Шабалина, кандидат педагогічних наук Н. Погрібна, кандидат педагогічних наук, доцент К. Осадча, яка закінчує роботу над докторською дисертацією з тьюторства, і кандидат педагогічних наук Ю. Загородній. Наукові консультанти: доктор культурології В. Нікітін, доктор педагогічних наук професор Т. Ковальова й доктор психології О. Лобок.

Цікавим у вирішенні питання підготовки тьюторів став підхід приватної школи “Афіни”. На порталі “Освіта Нова” заступник директора приватної школи “Афіни”, директор програм в International Academy of Tutoring Т. Швець у статті “Як Польща впроваджує методи тьюторингу і до чого тут Україна?” зазначає, що український приватний заклад освіти “Афіни”, заснований як ідеологічна та організаційна альтернатива традиційному державному закладу освіти, шукаючи методику тьюторингу, засновану на першоджерелах та адаптовану під східнослов’янську ментальність, зосередив увагу на отриманні досвіду підготовки тьюторів, як-то кажуть, “з перших рук”. Дізнавшись, що в Польщі проживає випускник Оксфорда й чинний професор Збігнев Пелчинський (Zbigniew Pełczyński), який є одним із засновників упровадження тьюторства в Польщі, представники закладу вийшли з ним на контакт [13]. Результат спільної діяльності такий: “На сьогодні один із найбільших авторитетів у Польщі, 91-річний Збігнев Пелчинський (Zbigniew Pełczyński) сприяв передачі особливостей тьюторської майстерності українським освітянам. Завдяки цьому наразі маємо чотири випуски української Школи Тьюторів, а 20–21 жовтня 2017 року стали засновниками першого в Україні Міжнародного конгресу тьюторингу” [13], який відбувається нині щороку.

У статті “Другий міжнародний конгрес тьюторингу: як це було та що далі?” заступниця директора приватної школи “Афіни” Т. Швець зазначає, що 27–28 жовтня 2018 р. відбувся другий конгрес, який зібрав майже всіх випускників школи тьюторів, яка готує спеціалістів за польсько-українською програмою вже три роки поспіль (а це вчителі, психологи, адміністрація державних і приватних закладів освіти, засновники альтернативних закладів освіти, науковці з Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, експерти Польщі та Ізраїлю). Конгрес зібрав близько двохсот осіб, які прийшли, щоб обговорити можливості, чинні практики, а також перешкоди впровадженню тьюторингу в українській освіті. За програмою Конгресу розглянуто шість практик (тьюторських моделей): КМДШ, DEC school life, Український аграрний ліцей, Еколенд, Schooling, демократична школа Ізраїлю.

Результати дослідження експериментів усеукраїнського рівня висвітлюються представниками закладів освіти на сторінках фахових журналів, колективних монографій, збірників матеріалів науково-практичних конференцій і науково-методичних журналів [3; 4; 5; 6; 7; 11; 12].

Про ефективність упровадження тьюторської технології в закладах освіти України свідчать результати успішності учнів (їхні успіхи в олімпіадному русі, активна участь у соціально-значущих, науково-дослідних, екологічних проєктах, позакласній роботі та ін.), показники зростання професійної майстерності молодих спеціалістів, дані моніторингів, які вказують на зростання задоволеності учнів і їхніх батьків умовами й результатами освітнього процесу в закладах освіти.

Класна та позакласна тьюторська технологія сприяє гуманізації освітнього процесу, самовихованню особистості, самовдосконаленню тьютора й відіграє значну роль у вирішенні одного з пріоритетних завдань освіти – розвитку ідей індивідуального, розвивального та особистісно орієнтованого навчання, педагогіки співробітництва й партнерства.

Висновки. Підводячи підсумки, зазначимо, що проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Подальших наукових досліджень потребують такі питання, як формування тьюторської компетентності майбутнього вчителя, визначення, як розрізнити роботу тьютора та психолога, роботу тьютора та класного керівника, де межа між виховною роботою й тьюторським супроводом, які філософські аспекти тьюторської діяльності з обдарованими дітьми та з дітьми, які мають особливі освітні потреби тощо.

Використана література:

1. Балла М. І. Новий англо-український словник : понад 140 000 слів та сполучень. 3-є вид., випр. та доп. Київ : Чумацький шлях, 2006. 668 с.
2. Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки*. Полтава, 2011. С. 4–10.
3. Ветров С. В., Сербина Л. В., Шабалина Е. Н. Книга-введение в тьюторство для тех, кто хочет понять суть, сущность и алгоритм тьюторской деятельности. Киев : Издательство ИИТ, 2019. 144 с.
4. Гузик М. П. Развитие природных задатков провидного таланта дитини за умов її навчання за комбінованою системою М. П. Гузика. *Управління школою*. 2009. Грудень. С. 18–69.
5. Гузик Н. В. Природні задатки таланту – орієнтир компетентнісного підходу до змісту шкільної освіти. *Управління школою*. 2017. № 4–6. С. 2–17.
6. Дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня у закладах освіти України : інформаційно-аналітичний довідник / за заг. ред. Ю. І. Завалевського, С. В. Кириленко. Київ : Редакційно-видавничий центр Київського палацу дітей та юнацтва, 2020. 72 с.
7. Інноваційні педагогічні технології в практиці роботи закладів загальної середньої освіти України : інформаційно-аналітичний довідник / упорядники : К. В. Таранік-Ткачук, С. В. Кириленко, О. М. Косьмій, Н. А. Бессараб, І. Н. Євтушенко, І. Д. Кондратюк, Г. Е. Самойленко ; за заг. ред. Ю. І. Завалевського. Київ – Чернівці : Букрек, 2018. 292 с.

8. Настенко Л. Тьюторство як прогресивна технологія індивідуалізації освіти у вищій школі. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. Київ, 2010. С. 259–269.
9. Осадча К. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 43 с.
10. Слінько Л. А. Тьюторство як технологія супроводу молодих спеціалістів. *Інформаційно-методичний посібник управління освіти*. 2018. Вип. 11 (87). С. 37–38.
11. Сучану А. К. Формування ціннісно-смыслової готовності до тьюторської діяльності у магістрів гуманітарних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2016. 266 с.
12. Тьюторська діяльність / упорядник С. Ветров. *Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка*. 2017. № 23–24. С. 21–69.
13. Швець Т. Тьюторські компетенції, або Чому не кожен вчитель може стати тьютором. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1404-tiutorski-kompetentsii-abo-chomu-ne-kozhnyi-vchytel-mozhe-staty-tiutorom> (дата звернення: 07.03.2020).

References:

1. Balla, M.I. (2006). *Novyi anhlo-ukrainskyi slovnyk: ponad 140 000 sliv ta slovospoluchen [New English-Ukrainian Dictionary: over 140 000 words and word combinations]* (3rd ed., rev.). Kyiv: Chumatskyi shliakh, 668 p. [in Ukrainian].
2. Boiko, A.M. (2011). Tiutor – yakisno vyshcha pedahohichna pozytsiia i novyi prostir dukhovno-moralnoi vzaiemodii [A tutor: a higher-quality pedagogical position and a new space of spiritual and moral interaction]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, (Vol. 2), pp. 4–10 [in Ukrainian].
3. Vetrov, S.V., Serbina, L.V., & Shabalina, E.N. (2019). *Kniga-vvedenie v tyutorstvo dlya teh, kto hochet ponyat sut, suschnost i algoritm tyutorskoy deyatel'nosti [A book introducing tutoring for those who want to understand the essence, core, and algorithm of tutorship]*. Kiev: Izdatel'stvo IIT, 144 p. [in Russian].
4. Huzyk, M.P. (2009). Rozvytok pryrodnykh zadatki providnoho talantu dytyny za umov yii navchannia za kombinovanoi systemoiu [Developing natural prerequisites for children's key talents in terms of blended learning]. *Upravlinnia shkoloiu – School management*, 34–36, pp. 18–69 [in Ukrainian].
5. Huzyk, N.V. (2017). Pryrodni zadatky talantu – oriientyr kompetentnisnoho pidkhotu do zmistu shkilnoi osvity [Natural talent prerequisites as a vector for a competency-based approach towards the content of school education]. *Upravlinnia shkoloiu – School management*, 4–6, pp. 2–16. Retrieved from <http://journal.osnova.com.ua/download/1-520-61679.pdf> [in Ukrainian].
6. Zavalevskyi, Yu.I., & Kyrylenko, S.V. (Ed.). (2020). *Doslidno-eksperymentalna robota vseukrainskoho rivnia u zakladakh osvity Ukrainy [The national-level research and experimental work in educational establishments of Ukraine]*. Kyiv: redaktsiino-vydavnychiy tsentr Kyivskoho Palatsu ditei ta yunatstva [in Ukrainian].
7. Taranik-Tkachuk, K.V., Kyrylenko, S.V., Kosmii, O.M., Bessarab, N.A., Yevtushenko, I.N., Kondratiuk, I.D., & Samoilenko, H.E. (2018). Innovatsiini pedahohichni tekhnologii v praktysi roboty zakladiv zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Innovative pedagogical technologies in practical work of general secondary educational establishments]. Yu.I. Zavalevskyi (Ed.). Kyiv – Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].
8. Nastenko, L. (2010). Tiutorstvo yak prohresyva tekhnolohiia indyvidualizatsii osvity u vyshchii shkoli [Tutoring as a progressive individualization technology in higher education]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh – Humanitarian education in technical higher educational establishments*, 21, pp. 259–269. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/gotvzn_2010_21_29 [in Ukrainian].
9. Osadcha, K.P. (2020). *Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoii diialnosti [Theoretical and methodological framework for vocational training of future teachers as tutors]*. Extended abstract of Doctor's thesis. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
10. Slinko, L.A. (2018). Tiutorstvo yak tekhnolohiia suprovodu molodykh spetsialistiv [Tutoring as a support technology of young professionals]. *Informatsiino-metodychnyi posibnyk upravlinnia osvity – Information and methodical manual for educational management*, (Vol. 11 (87)), pp. 37–38 [in Ukrainian].
11. Suchanu, A.K. (2016). Formuvannia tsinnisno-smyslovoi hotovnosti do tiutorskoii diialnosti u mahistriv humanitarnykh spetsialnostei [Masters of Arts: formation of axiological readiness for tutoring]. Candidate's thesis. Kirovohrad [in Ukrainian].
12. Vietrov, S. (2017). Tiutorska diialnist [Tutoring]. *Informatsiinyi zbiryk dlia dyrektora shkoly ta zaviduvacha dytiachoho sadka – Information kit for school headmasters and heads of kindergartens*, 23–24, pp. 21–69 [in Ukrainian].
13. Shvets T. (2018). *Tiutorski kompetentsii, abo Chomu ne kozhnyi vchytel mozhe staty tiutorom [Tutor competencies, or Why not every teacher can become a tutor]*. Retrieved from <https://osvitanova.com.ua/posts/1404-tiutorski-kompetentsii-abo-chomu-ne-kozhnyi-vchytel-mozhe-staty-tiutorom> [in Ukrainian].

Boiko S. M. Implementation of tutor technologies in the work system of educational establishments of Ukraine by means of research and experimental work

The article studies the problem of using the experience of implementing tutor technologies as one of the progressive foreign techniques, which is quite topical and widespread in educational institutions of the modern independent Ukraine. The author characterizes basic concepts of the research: “tutor”, “tutor technology”, “tutor support”.

The article points out tutorship as a relatively new problem for the domestic research (unlike foreign teaching). Although this subject has been actively studied, it has not been sufficiently presented in contemporary pedagogical works.

The notions “teacher” and “tutor” are differentiated. A teacher is a knowledgeable professional that knows how to present his knowledge, while a tutor is a mentor who supports a student in his independent progress, plays a navigation role. If a teacher shows samples of knowledge and activity, a tutor demonstrates samples of self-identification and knowledge search.

The article highlights the fact that as of February 1, 2020 the implementation of tutor technologies in the educational process is carried out on the basis of three nation-level experiments according to such subjects: “Tutor technologies as a means for implementing the individual approach in education”, “Organization and pedagogical conditions of implementing tutor technologies in the system of early professional choice of lyceum students”, “Tutor support in the system of blended learning”, and a scientific-pedagogical project “A school of tutor mastership”.

24 educational institutions have become a base for research and experimental work in Volynia, Zaporizhzhia, Kyiv, Kharkov, Odessa, Ternopil, Dnipro regions, and the city of Kyiv.

The article analyzes the effectiveness of implementing the research and experimental work in these educational institutions and discloses the necessity of the tutor program development under support of the Tutor Association of Ukraine, Institute of Individualization and Tutoring, Scientific and Educational Center "Open Education Platform".

Key words: tutor technology, tutor support, tutor, educational establishments, research and experimental work.

УДК 373.011.3:-051:656.13

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.06>

Бондаренко В. І., Погорєлов М. Г.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена проблемам підвищення ефективності системи формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності. Означено ключові завдання сучасної педагогічної освіти в підготовці фахівців, зміст фахової підготовки інженерів-педагогів у галузі транспорту до застосування ІКТ в процесі навчання та майбутній професійній діяльності, який має спрямовуватися на формування навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Класифіковано педагогічні умови за такими основними ознаками: за середовищем впливу на педагогічну систему (явища, процеси); за характером впливу на педагогічну систему (явища, процеси); за особливостями об'єкта впливу на педагогічну систему (явища, процеси).

Визначено, що для підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту необхідний комплекс організаційно-педагогічних умов, які враховують структурно-функціональні особливості запропонованої системи формування готовності студентів до застосування ІКТ в професійній діяльності, підвищують якість і результативність освітнього процесу. В основу організаційно-педагогічних умов мають бути покладені такі основні чинники: соціально-економічний, ціннісно-орієнтаційний (особистісний), організаційно-педагогічний. Виокремлено такі основні організаційно-педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності: 1) актуалізацію суб'єктної позиції студентів у процесі формування готовності до застосування ІКТ; 2) забезпечення гнучкості управління й самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі формування готовності до застосування ІКТ в майбутній професійній діяльності; 3) періодичне оновлення змісту професійно-інформатичної підготовки студентів; 4) стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, пов'язаної з використанням ІКТ.

Ключові слова: готовність, майбутні викладачі професійного навчання в галузі транспорту, інформаційно-комунікаційні технології, організаційно-педагогічні умови, професійна діяльність, навчально-виховний процес, заклад вищої освіти, суб'єктна позиція студентів, гнучкість управління та самоуправління, компонент готовності.

Зміни, що відбуваються в змісті професійної підготовки викладачів професійного навчання, висувають більш високі вимоги до професійних та особистісних якостей майбутнього викладача, що визначає основні напрями вдосконалення професійної підготовки в педагогічних університетах: формування професійної свідомості, моральних цінностей, прагнення творчої самореалізації в професійній діяльності з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, розвитку їхнього пошуково-творчого потенціалу, педагогічної майстерності майбутніх педагогів, забезпечення готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку; формування широкої технічної ерудиції, технічного світогляду, технічної культури; формування професійної мобільності та гнучкості, готовності до використання інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі; орієнтація майбутніх учителів на загальнолюдські цінності, постійне професійне та особистісне зростання, навчання впродовж життя [2].

Мета статті – дослідити проблеми підвищення ефективності формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності.

Проблема підвищення ефективності системи формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності зумовлює необхідність виявлення, обґрунтування та перевірки відповідних організаційно-педагогічних умов, які забезпечують успішність розв'язання поставлених освітніх завдань.

У загальному філософському сенсі поняття «умова» визначається як те, від чого залежить щось інше (що зумовлюється). Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує дефініцію «умова» як деяку обставину, від якої що-небудь залежить; обстановку, у якій що-небудь відбувається; правила, установлені в якій-небудь сфері життєдіяльності [3, с. 80]. У психології під «умовою» розуміється сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначають, прискорюють або сповільнюють психічний розвиток людини, впливають на процес, динаміку й кінцеві результати її розвитку [9, с. 271]. Педагогічною наукою «умови»

розглядаються як: 1) чинники й причини, що впливають на об'єктивність та обумовленість педагогічних явищ [5, с. 44]; 2) цілеспрямовані або штучно створені обставини, від яких залежить ефективність освітнього процесу й формування особистості [10, с. 80]; 3) результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1, с. 24]; 4) компоненти педагогічної системи [4, с. 11]; 5) сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин (чинників), реалізація яких впливає на успішність процесу навчання [5, с. 20].

Педагогічні умови класифікують за такими основними ознаками [4]:

1) за середовищем впливу на педагогічну систему (явища, процеси): а) зовнішні (природні, соціальні, культурні тощо); б) внутрішні (навчальні, моральні, психологічні тощо);

2) за характером впливу на педагогічну систему (явища, процеси): а) об'єктивні (нормативно-правові) – освітні стандарти, програми, постанови, розпорядження тощо; б) суб'єктивні (особистісна значущість освітніх цілей);

3) за особливостями об'єкта впливу на педагогічну систему (явища, процеси): а) загальні (економічні, культурні, соціальні тощо); б) специфічні (географічні, етнокультурні, матеріальні тощо).

У педагогіці розрізняють такі види умов [4; 6; 7]: 1) *психолого-педагогічні* (певні дії психологічного й педагогічного характеру, що впливають на розвиток особистості учасників освітнього процесу); 2) *дидактичні* (вибір певних форм, методів, засобів і змісту навчання для досягнення поставлених дидактичних цілей); 3) *організаційно-педагогічні* (певні заходи впливу, що забезпечують цілеспрямоване управління цілісним педагогічним процесом). Педагогічний процес закладу вищої освіти характеризується цілісністю, що виявляється як у змісті, так і в організації педагогічного процесу, він набуває цілісності завдяки єдності та взаємозв'язку навчального й виховного процесів, позанавчальної діяльності, науково-дослідної роботи студентів, педагогічної взаємодії, особистісної взаємодії, процесів самоосвіти й самовиховання [2, с. 106]. Отримання особистістю у вищій школі загальнокультурних і професійних знань – це культуротворчий досвід людства й української нації зокрема, ці знання сприяють піднесенню та самовизначенню студента як людини в культурі, його неперервному професійному й професійно-культурному розвитку [2, с. 117]. При цьому педагогічні умови обов'язково забезпечують ефективність функціонування педагогічних систем або процесів, слугують досягненню поставлених освітніх, виховних чи розвивальних цілей.

У контексті статті об'єктом управління є навчально-пізнавальна діяльність студента, а метою – формування готовності до застосування ІКТ.

Процес професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту є складним за структурою, змістом, спрямованістю й результатом, тому для підвищення його ефективності необхідний комплекс організаційно-педагогічних умов, які враховують структурно-функціональні особливості запропонованої системи формування готовності студентів до застосування ІКТ в професійній діяльності, підвищують якість і результативність освітнього процесу.

Під організаційно-педагогічними умовами нами розуміється сукупність спеціально створених обставин і заходів, які забезпечують цілеспрямоване управління процесом формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності.

Аналіз різних підходів до виявлення сутності досліджуваної проблеми показав, що в основу організаційно-педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності мають бути покладені такі основні чинники: соціально-економічний, ціннісно-орієнтаційний (особистісний), організаційно-педагогічний. Ці чинники забезпечують високий ступінь мотивації студентів до використання ІКТ в процесі навчання, ефективне функціонування освітнього процесу, зокрема, через раціональний вибір і реалізацію його основних компонентів – змісту, форм, методів, засобів тощо.

Нами виокремлено такі *основні організаційно-педагогічні умови* ефективного формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності: 1) актуалізація суб'єктної позиції студентів у процесі формування готовності до застосування ІКТ; 2) забезпечення гнучкості управління й самоуправління начально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі формування готовності до застосування ІКТ в майбутній професійній діяльності; 3) періодичне оновлення змісту професійно-інформатичної підготовки студентів; 4) стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, пов'язаної з використанням ІКТ. Розглянемо кожну з умов детальніше.

1. Актуалізація суб'єктної позиції студентів у процесі формування готовності до застосування ІКТ.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми показав, що актуалізація суб'єктної позиції особистості майбутнього інженера-педагога в процесі формування готовності до застосування ІКТ в професійній діяльності забезпечується за допомогою: а) стимулювання особистісних досягнень студентів у використанні ІКТ (створення ситуацій успіху); б) створення проблемних ситуацій у процесі формування готовності студентів до застосування ІКТ в професійній діяльності (проблемне навчання); в) включення студентів в особистісно-значущу для них освітню діяльність.

2. Забезпечення гнучкості управління й самоуправління начально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі формування готовності до застосування ІКТ в майбутній професійній діяльності.

Процес формування готовності майбутнього інженера-педагога до застосування ІКТ в професійній діяльності, як і будь-який інший процес, протікатиме більш ефективно за умови його належного управління.

Завдяки використанню прийому гнучкості уможливорюється оптимальний перехід від “жорсткого” управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів до “м’якого”, а далі – до самоуправління студентами своєю діяльністю з використання засобів ІКТ.

Аналіз педагогічного досвіду та результатів дослідження показав, що для більшості студентів готовність до застосування ІКТ в процесі навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності буде новою якістю особистості, яку необхідно сформувати.

Управління процесом формування в майбутніх інженерів-педагогів готовності до застосування ІКТ передбачає обґрунтування, формування та постановку викладачем комплексу відповідних цілей і, відповідно, їх прийняття (або самостійну постановку) студентами. У процесі дослідження комплекс цілей формувався на основі сукупності цілей окремих компонентів досліджуваної готовності, що в систематизованому вигляді подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Комплекс цілей формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності

Компонент готовності до застосування ІКТ в професійній діяльності	Цілі управління – самоуправління
Мотиваційний	– формування ціннісних орієнтацій, спрямованих на виконання діяльності за допомогою ІКТ; – стимулювання потреби в оволодінні теорією та технологією застосування ІКТ у навчальній і майбутній професійній діяльності; – стимулювання потреби й прагнення вдосконалювати способи та прийоми використання ІКТ; – формування професійно-значущого ставлення до ІКТ як об’єкта майбутньої професійної діяльності.
Змістовий	– сформувати сукупність знань, необхідних для застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності.
Операційно-діяльнісний	– сформувати вміння й навички, необхідні для застосування ІКТ в майбутній професійній діяльності; – розвивати творчі здібності, пов’язані з використанням ІКТ в професійній діяльності.
Емоційно-вольовий	– формування незалежності поглядів, підходів, свободи вибору під час роботи з ІКТ; – розвивати цілеспрямованість і самостійність у виконанні навчальних дій за допомогою ІКТ.
Рефлексивний	– розвивати здатність до аналізу й адекватного оцінювання власної діяльності з використанням ІКТ; – розвивати здатність аналізувати й об’єктивно оцінювати сфери та способи оптимальної реалізації ІКТ в професійній діяльності.

Гнучкість управління й самоуправління процесом формування в студентів готовності до застосування ІКТ в майбутній професійній діяльності залежить від чіткості виділення домінуючого набору цілей для конкретної організаційної форми навчання на різних етапах освітнього процесу.

3. Періодичне оновлення змісту професійно-інформатичної підготовки студентів.

В умовах сьогодення з’являється необхідність у педагогах-дослідниках, педагогах-новаторах, здатних миттєво реагувати на будь-які суспільні виклики й адекватно приймати необхідні заходи. Це вимагає періодичного перегляду (оновлення, осучаснення) змісту професійно-інформатичної підготовки студентів з позиції спрямованості на формування нових професійних якостей сучасного педагога, що забезпечують здатність до аналізу попередньої діяльності, виявлення актуальних проблем, постановки й конкретизації новітніх цілей, вибору ефективних способів їх досягнення, коректної оцінки одержаних результатів, рефлексії й самооцінки власних дій.

4. Стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, пов’язаної з використанням ІКТ.

На сучасному етапі суспільного розвитку процес оновлення інформації та, відповідно, “старіння” наявних знань здійснюється надзвичайно швидкими темпами. Тому в процесі професійної підготовки фахівців (зокрема й інженерів-педагогів у галузі транспорту) актуалізуються вміння самостійно здобувати та використовувати необхідну навчально-пізнавальну інформацію. Відповідно, одне з ключових завдань сучасної педагогічної освіти полягає в підготовці фахівців, які вміють самостійно здійснювати пошук і набуття необхідних знань, застосовувати їх на практиці й, найголовніше, навчати цього своїх вихованців (учнів ЗПТО).

Висновки. Зміст фахової підготовки інженерів-педагогів у галузі транспорту до застосування ІКТ в процесі навчання та майбутній професійній діяльності має спрямовуватися на формування навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. При цьому основними формами організації самостійної

роботи студентів мають стати підготовка індивідуальних завдань із навчальних дисциплін, розроблення навчальних проєктів, підготовка до контрольних заходів, написання рефератів, курсових і випускових кваліфікаційних робіт, самостійне вивчення можливостей нових програмних продуктів тощо.

Процес формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності буде ефективним за дотримання таких організаційно-педагогічних умов: 1) актуалізація суб'єктної позиції студентів у процесі формування готовності до застосування ІКТ; 2) забезпечення гнучкості управління й самоуправління начально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі формування готовності до застосування ІКТ в майбутній професійній діяльності; 3) періодичне оновлення змісту професійно-інформатичної підготовки студентів; 4) стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, пов'язаної з використанням ІКТ.

Визначені організаційно-педагогічні умови повинні реалізуватися лише комплексно й системно, оскільки їх ізольоване та фрагментарне відтворення без навчально-методичного супроводу унеможливить ефективне формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування ІКТ в професійній діяльності.

Використана література:

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
2. Бондаренко В. І. Теоретичні і методичні засади формування іміджу майбутнього вчителя технологій у системі виховної роботи педагогічного університету : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Київ, 2016. 489 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
4. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. Москва, 2008. 256 с.
6. Максимюк С. П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
7. Малафій І. В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 397 с.
8. Матюшкин А. М., Понукалин А. А. Проблемные ситуации в психологической подготовке специалиста в вузе. *Вопросы психологии*. 1988. № 2. С. 76–82.
9. Немов Р. С. Психология. Словарь-справочник : в 2 ч. Москва : Владос-Пресс, 2007. Ч. 2. 351 с.
10. Полонский В. М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике. Москва, 2001. 127 с.

References:

1. Andreev, V.I. (2000). *Pedagogika: Uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija* [Pedagogy: Training Course for Creative Self-Development]. Kazan: Centr innovacionnyh tehnologij [in Russian].
2. Bondarenko, V. I. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia imidzhu maibutnoho vchytelia tekhnolohii u systemi vykhovnoi roboty pedahohichnoho universytetu*. [Theoretical and Methodical Foundations of Image Formation for Future Technology Teachers in the System of Educational Work of Pedagogical University]. Doctor's thesis. Volodymyr Dahl East Ukrainian National University: Kyiv [in Ukrainian].
3. Busel, V.T. (2005). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*. [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian] Kyiv: Perun [in Ukrainian].
4. Ippolitova, N., Sterhova, N. (2012). *Analiz ponjatija "pedagogicheskie uslovija": sushhnost', klassifikacija* [Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification]. *Obshchee y professyonalnoe obrazovanye – General and Professional Education*, 1, 8–14 [in Russian].
5. Kodzhaspirova, G.M. (2008). *Pedagogika v shemah, tablicah i opornyh konspektah* [Pedagogy in charts, tables and supporting abstracts]. Moskva: Ajris-Press [in Russian].
6. Maksymiuk, S.P. (2005). *Pedahohika* [Pedagogics]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
7. Malafii, I.V. (2005). *Dydaktyka* [Didactics]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
8. Matjushkin, A.M., Ponukalin, A.A. (1988). *Problemye situacii v psihologicheskoy podgotovke specialista v vuze* [Problem situations in the psychological preparation of a specialist at a university]. *Voprosy psihologii – Psychology Issues*, 2, 76–82 [in Russian].
9. Nemov, R.S. (2007). *Psihologija* [Psychology]. Moskva: Vlados-Press [in Russian].
10. Polonskij, V.M. (2001). *Ponyatiyno-terminologicheskij slovar po narodnomu obrazovaniyu i pedagogike* [Conceptual and terminological dictionary of public education and pedagogy]. Moskva [in Russian].

Bondarenko V. I., Pohorielov M. G. Pedagogical conditions for the formation of readiness of future teachers of professional transport education for using means of information and communication technologies

The article is devoted to the problems of increasing the efficiency of the system of future instructors' readiness for professional training in the field of transport for the application of ICT in their professional activity. The key tasks of modern pedagogical education in the training of specialists are determined. The content of the professional training of educational engineers in the field of transport for the use of ICT in the learning process and future professional activity, which should be directed to the formation of students' independent educational activities, is defined. Pedagogical conditions are classified according to the following main features such as the environment of influence on the pedagogical system (phenomena, processes), the nature of influence on the pedagogical system (phenomena, processes), the peculiarities of the object of influence on the pedagogical system (phenomena, processes).

It is determined that a complex of organizational and pedagogical conditions, which takes into account the structural and functional features of the proposed system of forming students' readiness for the use of ICT in professional activity and improves the quality and efficiency of the educational process to increase the efficiency of the process of professional training of future educational engineers in the field of transport is necessary. The following basic factors should be based on such organizational and pedagogical conditions as social and economic, value-oriented (personal) and organizational and pedagogical.

The following basic organizational and pedagogical conditions for the effective formation of the readiness of future teachers of vocational training in the field of transport to use ICT in professional activity are distinguished: 1) actualization of the subjective position of students in the process of forming readiness for the use of ICT; 2) ensuring flexibility of management and self-management of students' initial cognitive activity in the process of forming readiness for the use of ICT in future professional activity; 3) periodic updating of the content of professional training of students; 4) promotion of students' independent educational and cognitive activity related to the use of ICT.

Key words: *preparedness, future teachers of vocational training in the field of transport, information and communication technologies, organizational and pedagogical conditions, professional activity, the educational process, institutions of higher education, institution of higher education, subject position of students, flexibility of management and self-government, readiness component.*

УДК 378:629.5.072.8:005.57:004.9

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.07>

Бузовська Ю. Ф.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Актуалізовано проблему застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у підготовці майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування в закладах вищої морської освіти. Розкрито сутність поняття “інформаційно-комунікаційні технології” з погляду вітчизняних і зарубіжних науковців і дослідників, класифікацію ІКТ, спектр їх застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти, специфіку розширення освітніх можливостей викладачів і здобувачів освіти за допомогою ІКТ, зазначено засоби ІКТ, які застосовуються в професійній підготовці майбутніх судноводіїв. Авторкою наочно подано апаратні (комп'ютери, Smart-дошки, планшети, телефони тощо) та програмні (комп'ютерні навчальні програми (NetClass Pro, Nibelung), Moodle, комп'ютерні мережі, словники, енциклопедії, електронні підручники тощо) засоби ІКТ, які активно використовувалися в процесі підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування.

Висвітлюється практичне значення та переваги застосування ІКТ для формування обізнаності майбутніх судноводіїв з теорією міжкультурного спілкування, культурними й національними особливостями та звичками представників різних країн і культур для навчання майбутніх судноводіїв спілкування англійською мовою в процесі міжкультурного діалогу, для формування їхніх умінь запобігати комунікативним невдачам, обирати адекватні комунікативні стратегії і стиль комунікативної поведінки, застосовувати мовленнєвий етикет тощо.

У процесі проведення формувального етапу експерименту практично доведено, що застосування ІКТ в аудиторній, самостійній і дистанційній підготовці майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування сприяє їх оволодінню навичками пошуку необхідної інформації щодо міжкультурного спілкування з представниками інших культур та етносів, у них формуються вміння аналізувати, обробляти, засвоювати її в процесі навчання, а також використовувати її надалі в професійному та повсякденному міжкультурному спілкуванні.

Ключові слова: *майбутні судноводії, підготовка до міжкультурного спілкування, інформаційно-комунікаційні технології, програмні й апаратні засоби.*

У професійній підготовці спеціалістів в освітньому середовищі закладу вищої освіти широко використовуються сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), які відкривають нові можливості викладачам і здобувачам освіти для покращення та інтенсифікації освітнього процесу, полегшення пошуку нової інформації, розвитку активності студентів і їхньої самостійності тощо.

Мета статті – актуалізувати проблему застосування засобів ІКТ в підготовці майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування в закладах вищої морської освіти; розкрити сутність поняття “інформаційно-комунікаційні технології”, спектр їх застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти, специфіку розширення освітніх можливостей викладачів і здобувачів освіти за допомогою ІКТ.

Згідно зі Стандартом вищої освіти України галузь знань 27 «Транспорт», спеціальність 271 «Річковий та морський транспорт», спеціалізація «Навігація і управління морськими суднами» [8], у процесі професійної підготовки майбутні судноводії повинні набути таку загальну компетентність, як “навички використання інформаційних і комунікаційних технологій”, а зі спеціальних (фахових) компетентностей – “здатність використовувати радіолокатор та засоби автоматизованої радіолокаційної прокладки для забезпечення безпеки плавання”, “здатність забезпечувати безпечне плавання шляхом використання електронних картографічних

навігаційно-інформаційних систем”, “здатність передавати та отримувати інформацію з використанням підсистеми і обладнання глобального морського зв’язку, забезпечувати радіозв’язок у всіх випадках”. Набуття вказаних компетентностей стає можливим лише в разі застосування в навчанні майбутніх судноводіїв сукупності апаратних і програмних засобів комп’ютерної техніки, а також спеціальних професійних тренажерів для оволодіння знаннями й уміннями професійної діяльності судноводія, а саме: Повнофункціональний навігаційний ходовий місток, *Модельний курс 1.22* – курс, за допомогою якого курсанти набувають досвіду роботи з суднами в різних умовах і вчаться маневруванню суден у звичайних, ускладнених та аварійних ситуаціях; Електронні картографічні навігаційні інформаційні системи, *Модельний курс 1.27* – курс, який надає достатні знання й навички розуміння й користування навігаційними та електронними картами ECDIS (укр. ЕКНІС – Електронно-картографічна навігаційно-інформаційна система); тренажер РЛС (радіолокаційна станція), *Модельний курс 1.08* – курс, спрямований на набуття знань і навичок ефективного використання радару як навігаційної допомоги; тренажер ГМЗЛБ (Глобальна морська система зв’язку для забезпечення безпеки мореплавства) та курс навчання з використанням цього обладнання вчить майбутніх судноводіїв ефективно користуватися цим обладнанням під час лиха, екстрених і звичайних ситуацій тощо.

В Україні проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті досліджується такими вченими, як В. Биков, І. Богданова, А. Вербицький, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, М. Козяр, О. Кузьмінська, Н. Морзе, О. Романишина, О. Співаковський та інші. Зарубіжні дослідження (Л. Андерсон, Б. Блум, Т. Броснан, М. Волас, М. Волман, А. Кок, Р. Мейджер) показують, що використання студентами ІКТ сприяють кращому засвоєнню знань, розвитку навичок самостійного навчання, збільшенню самостійності, активності й відповідальності загалом, покращенню успішності на заняттях із різних дисциплін тощо.

У довідкових джерелах інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) визначаються як: 1) “сукупність методів виробничих процесів, програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів” [3, с. 87]; 2) “сукупність методів, засобів та прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання і передавання графічних, текстових, цифрових, аудіо- та відеоданих на базі персональних комп’ютерів, комп’ютерних мереж і засобів зв’язку” [6, с. 12]; 3) “сукупність упроваджуваних у системи організаційного управління освітою й у системи навчання принципово нових систем і методів обробки даних, що є цілісними навчальними системами” [4].

В. Биков, В. Лапінський, А. Пилипчук, М. Шишкіна [2, с. 59] зауважують, що засоби ІКТ, необхідні для системи освіти, складаються з технічних засобів (комп’ютер, комп’ютерні комплекси, мультимедійні проектори, сенсорні дошки); програмних засобів (системні, загального призначення, прикладне програмне забезпечення, у тому числі навчального призначення); засобів для під’єднання до Інтернет і забезпечення можливості повноцінної роботи в ньому (сервери, лінії зв’язку, модеми, програми пошуку різноманітних даних в Інтернет); спеціально створеного для системи освіти інформаційного наповнення (контент) в Інтернет; методичного забезпечення стосовно використання засобів ІКТ в освіті.

Як зазначає І. Костікова, використання ІКТ в освіті забезпечує надзвичайні перспективи в навчанні, що підтверджується розвитком комп’ютерної лінгводидактики в таких напрямках, а саме: навчання (CAI Computer-Assisted Instruction), вивчення (CAL Computer-Assisted Learning) і викладання (CAT Computer-Assisted Teaching) за допомогою комп’ютера, освіта на основі комп’ютерних технологій (CBE Computer-Based Education), навчання під керівництвом комп’ютера (CML Computer-Managed Learning). У контексті підготовки майбутніх учителів іноземної мови вчена окреслила термін “засоби ІКТ” як “сукупність апаратних (комп’ютер, принтер, мультимедійний проектор, вебкамера тощо) і програмних (комп’ютерні навчальні програми, словники, енциклопедії, перекладачі тощо) засобів комп’ютера й телекомунікацій і способів їх функціонування, що реалізуються для ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов” [5, с. 13].

Як зазначають В. Ключко й А. Коломієць [4], спектр використання ІКТ в освіті є досить широким: засіб навчання й моделювання різних явищ, процесів, дослідження їх характеристик, розрахунку схем тощо; інструмент пізнання навколишньої дійсності та самопізнання; засіб інформаційно-методичного забезпечення й управління освітнім процесом і закладами освіти; засіб автоматизації процесів контролю, корекції результатів освітньої діяльності, комп’ютерного (педагогічного) тестування і психодіагностики.

О. Романишина акцентує на тому, що використання інформаційних технологій уможливорює вирішення актуальних завдань, таких як застосування в навчанні здобутків новітніх інформаційних технологій; удосконалення здібностей студентів щодо самостійної роботи в інформаційному середовищі; формування індивідуальності студентів, урахування особистісних здібностей; забезпечення можливостей приймати нестандартні рішення та робити висновки з наслідків [7, с. 179].

З кожним роком науково-технічний прогрес активно перетворює дійсність людського буття, що відкриває нові можливості у сфері освіти та спонукає наявну освітню парадигму до змін. Із появою нових засобів ІКТ розширюються освітні можливості як викладачів, так і здобувачів освіти, видозмінюється традиційний освітній процес і з’являються нові ефективні види навчання: електронне навчання (e-learning) [11], мобільне навчання (m-learning) [9; 10; 12], он-лайн навчання (on-line learning), дистанційне навчання (distance learning), комбіноване навчання (blended learning), смарт-освіта (smart education) тощо.

Проаналізувавши наукову літературу й тенденції сучасної освітньої парадигми, вважаємо, що для покращення ефективності підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування в закладах вищої морської освіти необхідно залучити до цього процесу сучасні засоби ІКТ, адже в системі вищої освіти як у сучасному світі, так і в Україні неможливо уявити здійснення освітнього процесу без активного використання ІКТ як на аудиторних заняттях, так і в самостійній підготовці майбутніх фахівців. Як зазначають науковці, мережеві ІКТ відкривають широкий доступ до наукових, навчальних і методичних джерел інформації, організації науково-дослідної діяльності, створюють можливості віртуальних навчальних занять у реальному режимі часу [1, с. 43].

В еру високих технологій ХХІ століття освітній процес необхідно насичувати можливостями сучасних пристроїв та електронних технологій навчання, адже в процесі підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування сучасні ІКТ втілюють найсмисловіші ідеї викладачів і курсантів у життя. Вони додають інтерактивності в освітній процес, забезпечують право людини на освіту й отримання інформації, дають нові можливості реалізації цього права, зокрема, для майбутніх судноводіїв як на заняттях у закладах вищої морської освіти, так і в процесі самостійного й дистанційного навчання, коли курсанти не мають можливості відвідувати заняття, проходячи плавальну практику тощо.

На рис. 1 наочно подано апаратні та програмні засоби ІКТ, які активно використовувалися на заняттях із дисциплін, на яких здійснювалася підготовка майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування, а саме: “Англійська мова (за професійним спрямуванням)”, “Інформаційні технології”, “Менеджмент морських ресурсів”, “Навігація і лоція”, “Практика несення штурманської вахти”, “Етико-релігійна толерантність в міжнародних екіпажах”, “Історія та культура України”, у процесі впровадження елективного курсу “Міжкультурне спілкування майбутніх судноводіїв”, а також у дистанційній підготовці. В аудиторній роботі використовувалися такі апаратні засоби, як інтерактивна смарт-дошка, проектор, стаціонарний комп’ютер або ноутбук, навушники з мікрофоном, аудіоколонки, портативні носії інформації; програмні засоби, які забезпечували підготовку майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування, обрано такі: Internet ресурси, програми NetClass Pro та Nibelung, Microsoft Power Point презентації, Microsoft Word, відеопрограваач, аудіо-програваач, електронні підручники, словники. У дистанційній підготовці спектр апаратних засобів зменшено порівняно з тими, які використовувалися в аудиторній роботі, натомість розширено програмні засоби, адже в дистанційному навчанні необхідними є платформа Moodle, програми для спілкування (Skype, Messenger, WhatsApp, Viber), e-mail.

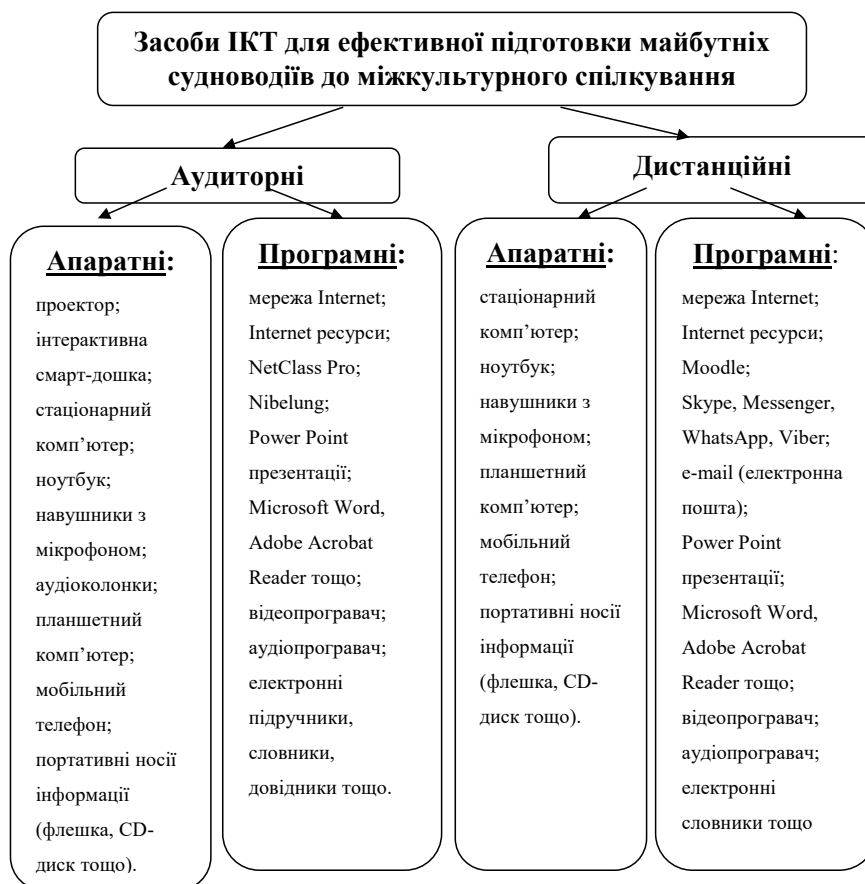


Рис. 1. Засоби ІКТ для ефективного підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування

У підготовці майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування сучасні ІКТ використано на всіх етапах. Уведення нового матеріалу здійснювалося за допомогою презентацій Microsoft Power Point на інтерактивній смарт-дошці та комп'ютерах, аудіоматеріали прослуховувалися через аудіоколонки або навушники, відеоматеріали викладачі демонстрували на інтерактивній смарт-дошці та комп'ютерах; ІКТ використовувалися для закріплення знань і навичок міжкультурного спілкування, для поточного контролю засвоєння знань, а також для підсумкового оцінювання результатів опанування курсантами пройденого курсу з підготовки до міжкультурного спілкування.

У підготовці майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування викладачі на заняттях соціально-гуманітарних і професійно-зорієнтованих дисциплін, які було задіяно в експерименті, активно використовували інтерактивну смарт-дошку, яка інтегрує в собі чотири елементи: комп'ютер, мультимедійний проектор, програмне забезпечення та власне дошка. На лекційних і практичних заняттях інтерактивні смарт-дошки застосовано для візуалізації навчального матеріалу та створення наочності, відтворюючи відеоматеріали й зображення на екрані. Послугуючись інтерактивними смарт-дошками, викладачі демонстрували веб-сайти, застосовували групові форми роботи, пропонували завдання з навчальним матеріалом, зображеннями, таблицями, що стимулювало зацікавленість курсантів в освітньому процесі [1, с. 251].

Одними з найбільш ефективних засобів ІКТ в аудиторній підготовці майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування стали програми "NetClass Pro" та "Nibelung". "NetClass Pro" та "Nibelung" – це програми для інтенсифікації процесу набуття курсантами знань і вмінь міжкультурного спілкування, які перетворюють комп'ютерний клас в інтерактивне освітнє середовище з певним набором функцій. У контексті специфіки підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування функціями цих програм є такі: передання різноманітних файлів (Word файлів, Power Point презентацій, аудіо- та відеофайлів) за створеною в класі локальною комп'ютерною мережею з комп'ютера викладача на комп'ютери курсантів (на один, декілька або на всі одразу) та з комп'ютерів курсантів можна передавати файли викладачеві на комп'ютер; викладач управляє роботою всього класу через свій комп'ютер: викладач має можливість контролювати роботу всіх курсантів одночасно, адже на екран його комп'ютера може бути виведено зображення кожного монітора в класі. Якщо завдання було письмове, то на екрані викладача в реальному часі з'являється процес письмового виконання завдання й викладач може прослідкувати за правильністю виконання, надати допомогу курсантам. Якщо на занятті проводиться будь-який зріз знань (початковий, поточний, прикінцевий), викладач може здійснювати моніторинг роботи кожного з учасників освітнього середовища в реальному часі; курсантів можна об'єднувати в групи по 2 й більше чоловік, так у лінгафонному кабінеті водночас можуть працювати до 7 пар курсантів (усього 14 робочих місць), які можуть складати та розігрувати ситуації міжкультурної взаємодії, імітувати спілкування судновою УКХ (ультракороткохвильовою) радіостанцією, не заважаючи іншим курсантам, адже кожен курсант має власний комп'ютер і навушники; курсантів можна об'єднувати в групи хаотично, змінювати учасників груп швидко й без необхідності зміни робочого місця, як це відбувається на традиційному занятті без використання ІКТ. Викладач, не залишаючи свого місця, може в локальній комп'ютерній мережі під'єднуватися до кожної пари або групи курсантів, прослуховувати створюваний у реальному часі діалог, робити зауваження, виправляти помилки, змінювати завдання, ускладнювати або полегшувати його. Водночас курсанти можуть дистанційно звернутися за допомогою до викладача, не заважати процесу навчання інших курсантів; викладач може зв'язуватися засобами аудіозв'язку з обраними курсантами, групами або всім класом водночас, брати участь в освітньому процесі не тільки як викладач, а й виконувати одну з ролей у діалозі, так власним прикладом практично реалізуючи роль викладача-фасилітатора.

Дистанційна підготовка курсантів до міжкультурного спілкування засобами ІКТ здійснювалася за допомогою освітньої платформи Moodle (акронім від англ. "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" – "модульне об'єктно-зорієнтоване динамічне освітнє середовище"), що є універсальною платформою для дистанційного навчання курсантів, які знаходяться поза межами освітнього середовища закладу вищої морської освіти з причини проходження морської практики або через те, що курсант знаходиться в морському рейсі. Основними функціями цієї платформи в контексті підготовки майбутніх судноводіїв до міжкультурного спілкування засобами ІКТ є управління програмами та матеріалами для самостійної підготовки; контроль за процесом навчання з боку викладачів; управління освітнім процесом; відстеження прогресу курсантів у їхній самопідготовці та виконанні запропонованих завдань; перевірка якості засвоєних знань за допомогою тестових завдань.

Для здійснення зворотного зв'язку в процесі дистанційної підготовки курсантів до міжкультурного спілкування засобами ІКТ активно використовуються Web 2.0. технології: соціальні мережі (Facebook тощо), сучасні засоби онлайн-зв'язку (мобільні додатки), такі як Skype, Telegram, Viber, WhatsApp, Messenger тощо. Указані програми для онлайн-спілкування необхідні й для викладачів, які можуть унести коректування запропонованих завдань, тестів, і для курсантів, які можуть звернутися за допомогою або консультацією до викладача дистанційно, не чекаючи на повернення з практики або рейсу.

Висновки. Засобами сучасних ІКТ майбутні судноводії набувають навичок пошуку необхідної інформації щодо міжкультурного спілкування, у них формуються вміння її аналізувати, обробляти й засвоювати. Уважаємо, що використання ІКТ в навчанні значно поглиблює знання майбутніх судноводіїв з міжкультур-

ного спілкування, полегшує та вдосконалює процес їхньої підготовки до такої діяльності, відкриває їм нові можливості навчання для пошуку нової інформації, її обробки й удосконалення власних знань і вмінь між-культурного спілкування.

Використана література:

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців. Львів : “СПОЛОМ”, 2012. 502 с.
2. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / уклад. В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна та ін. ; за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова. Київ : Педагогічна думка, 2010. 160 с.
3. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ “Планер”, 2011. 220 с.
4. Клочко В. І., Коломієць А. А. Теоретико-методологічні засади впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес вищої технічної школи. URL: (дата звернення: 27.03.2020).
5. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Харків, 2009. 38 с.
6. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. Київ, 2008. 352 с.
7. Романишина О. Я. Теоретичні і методологічні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Тернопіль, 2016. 482 с.
8. Стандарт вищої освіти України. Галузь знань – 27 Транспорт. Спеціальність – 271 Річковий та морський транспорт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/271-richkoviy-ta-morskiy-transport-bakalavr.pdf> (дата звернення: 19.02.2020).
9. Maaruf A. Mobile assisted language learning (MALL) – A brief survey. URL: https://www.researchgate.net/publication/324133333_MobileAssistedLanguage_LearningMALLABriefSurvey (дата звернення: 15.02.2020).
10. McCarty S., Sato T. Implementing Mobile language learning technologies in Japan. Springer Briefs in Education. URL: https://www.academia.edu/37986336/Implementing_Mobile_Language_Learning_Technologies_in_Japan (дата звернення: 25.03.2020).
11. Pachler N., Daly C. Key issues in e-Learning: research and practice. *Continuum International Publishing Group*. UK, London, 2011. 180 p.
12. Pachler N., Pimmer C. Mobile learning in the workplace. Unlocking the value of mobile technology for work-based education. URL: http://www.researchgate.net/publication/235719238_Mobile_learning_in_the_workplace_Unlocking_the_value_of_mobile_technology_for_workbased_education (дата звернення: 25.03.2020).

References:

1. Hurevych R. S., Kademiiia M. Yu., Koziar M. M. (2012). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti maibutnikh fakhivtsiv [Information and communication technologies in professional education of future specialists]. Lviv : “SPOLOM”. 502 pp. [in Ukrainian].
2. Zasoby informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii yedynoho informatsiinoho prostoru systemy osvity Ukrainy (2010) [Means of information and communication technologies of the unified information space of educational system of Ukraine] : monohrafiia / uklad. V. V. Lapinskii, A. Yu. Pylypchuk, M. P. Shishkina ta in.; za nauk. red. prof. V. Yu. Bykova. Kyiv : Pedahohichna dymka. 160 pp. [in Ukrainian].
3. Kademiiia M. Yu., Shakhina I. Yu. (2011). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi [Information and communication technologies in educational process] : navch. posib. Vinnytsia : TOV “Planer”. 220 pp. [in Ukrainian].
4. Klochko V. I., Kolomiets A. A. Teoretyko-metodolohichni zasady vprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnii protses vyshchoi tekhnichnoi shkoly [Theoretical and methodological principles of introduction of information and communication technologies in the educational process of higher technical school.]. URL: (Lastaccessed: 27.03.2020) [in Ukrainian].
5. Kostikova I. I. (2009). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Theoretical and methodological principles of professional training of future foreign language teachers by means of information and communication technologies]: avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk. Kharkiv. 38 pp. [in Ukrainian].
6. Morze N. V. (2008). Osnovy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Fundamentals of information and communication technologies]. Kyiv. 352 pp. [in Ukrainian].
7. Romanyshyna O. Ya. (2016). Teoretychni i metodolohichni osnovy formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Theoretical and methodological principles of formation of professional identity of future teachers by means of information technologies] : dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity. Ternopil. 482 pp. [in Ukrainian].
8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Haluz znan – 27 Transport. Spetsialnist – 271 Richkovyi ta morskyi transport [Higher Education Standard of Ukraine. Knowledge area – 27 Transportation. Specialty – 271 River and sea transport]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/271-richkoviy-ta-morskiy-transport-bakalavr.pdf> (Lastaccessed: 19.02.2020) [in Ukrainian].
9. Maaruf A. Mobile assisted language learning (MALL) – A brief survey. URL: https://www.researchgate.net/publication/324133333_MobileAssistedLanguage_LearningMALLABriefSurvey (Lastaccessed: 15.02.2020) [in English].
10. McCarty S., Sato T. Implementing Mobile language learning technologies in Japan. Springer Briefs in Education. URL: https://www.academia.edu/37986336/Implementing_Mobile_Language_Learning_Technologies_in_Japan (Lastaccessed: 25.03.2020) [in English].
11. Pachler N., Daly C. Key issues in e-Learning: research and practice. *Continuum International Publishing Group*. UK, London, 2011. 180 pp. [in English].

12. Pachler N., Pimmer C. Mobile learning in the workplace. Unlocking the value of mobile technology for work-based education. URL: http://www.researchgate.net/publication/235719238_Mobile_learning_in_the_workplace_Unlocking_the_value_of_mobile_technology_for_workbased_education (Last accessed: 25.03.2020) [in English].

Buzovska Yu. F. Peculiarities of information and communication technologies application in future navigators' training to cross-cultural communication

The article actualizes the problem of information and communication technologies (ICT) application in future navigators' training to cross-cultural communication in institutions of higher marine education. The essence of the concept of "information and communication technologies" is analyzed from the viewpoint of native and foreign scientists and researchers; classification of ICT, the spectrum of their application in the educational process of higher education establishments, and the specifics of expanding educational opportunities with ICT for lecturers and students are revealed; ICT that are used in the professional training of future navigators are defined. The author clearly illustrates the hardware (computers, smart boards, tablets, phones, etc.) and software (computer training programs (NetClass Pro, Nibelung), Moodle, computer networks, dictionaries, encyclopedias, electronic textbooks, etc.) means of ICT that have been actively applied in future navigators' training to cross-cultural communication.

The article highlights the practical importance and benefits of ICT application in forming future navigators' knowledge of theory of cross-cultural communication, of cultural and national characteristics and habits of different countries and cultures representatives, in teaching future navigators how to communicate in English in the process of cross-cultural dialogue, choosing appropriate communication strategies and style of communication behavior; applying speech etiquette, etc.

In the process of conducting the formation phase of the experiment, it was practically proved that ICT application in the classroom, self-preparation and distant future navigators' training to cross-cultural communication helps them to master the skills of finding the necessary information about cross-cultural communication with representatives of other cultures and ethnic groups, develop their skills to analyze it in the learning process, and to use it further in professional and everyday cross-cultural communication.

Key words: *future navigators, training to cross-cultural communication, information and communication technologies, software and hardware.*

УДК 378.371.134:37.025.8

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.08>

Бурчак С. О.

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У статті сформульовано основні педагогічні принципи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки, оскільки обґрунтування теоретичних основ фахової підготовки майбутніх учителів математики вимагає визначення її теоретичних засад (педагогічних законів, закономірностей, принципів, правил, умов тощо). Пов'язано це з тим, що цей процес є відкритим (інформаційно-освітнім середовищем, що має безліч зв'язків із соціальним та освітнім простором і самостійно розвивається в процесі взаємодії із зовнішнім середовищем), соціально-динамічним (функціонує відповідно до законів суспільного розвитку) та водночас цілісним (складаючись із багатьох складників, володіє системними інтегративними якостями й функціонує як цілісний конструкт).

Отже, процес розвитку творчості майбутніх учителів математики керується разом із загальними педагогічними (науковості навчання; зв'язку навчання із життям, систематичності й послідовності в освіті; доступності навчання; наочності навчання; міцності, усвідомленості й дієвості результатів навчання, виховання й розвитку тощо) такими принципами: взаємозумовленості освіти й творчого розвитку особистості, самоорганізації, узгодження розвитку здобувачів з власними тенденціями розвитку, креативності, діагностики, оптимальності, варіантності, доповнення, фасилітації, розвивального й виховного навчання, професійної мобільності, інформатизації (комп'ютеризації) навчання, професійної спрямованості навчання, модульності навчання тощо, сутність яких висвітлено в статті.

Указані принципи мають загальний характер і спрямовані на реалізацію концепції розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки, а подальший напрям дослідження вбачаємо в обґрунтуванні методичного супроводу розвитку творчості майбутніх учителів математики з урахуванням розглянутих педагогічних закономірностей і принципів, які дають змогу розробити його більш дієвим та ефективним.

Ключові слова: принципи, розвиток творчості здобувачів вищої освіти, педагогічний університет, майбутні вчителі математики, процес фахової підготовки майбутніх педагогів.

Професійна підготовка майбутніх учителів математики сьогодні представлена як складна система, яка постійно розвивається і складається з декількох компонент (освітньої, виховної, розвивальної, управлінської тощо) [1]. Обґрунтування теоретичних основ фахової підготовки майбутніх учителів математики вимагає визначення її теоретичних засад (педагогічних законів, закономірностей, принципів, правил, умов тощо), оскільки, як стверджує О. Кошук, ця система є відкритою (інформаційно-освітнім середовищем, що має безліч зв'язків із соціальним та освітнім простором і самостійно розвивається в процесі взаємодії із зовнішнім середовищем), соціально-динамічною (функціонує відповідно до законів суспільного розвитку) та водночас цілісною (складаючись із багатьох складників, володіє системними інтегративними якостями та функціонує як цілісний конструкт) [5, с. 207].

Отже, процес розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки вимагає обов'язкового виокремлення низки своєрідних вимог (педагогічних принципів), оскільки саме вони, виступаючи керівними ідеями, нормативними вимогами й методичними рекомендаціями дають можливості викладачам педагогічних закладів вищої освіти логічно, системно й цілеспрямовано розвивати особистісні, у тому числі й творчі, якості майбутнього педагога.

Низку загальноновизнаних педагогічних законів і принципів обґрунтовано в працях видатних науковців (В. Беспалька, Г. Ващенко, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, В. Краєвського, І. Лернера, М. Махмутова, І. Підласого, П. Підкасистого, М. Скаткіна, В. Сластьоніна та ін.).

На сторінках наукових праць Т. Лазарева повідомляє, що на основі педагогічних законів установлюються закономірності процесів навчання та професійної підготовки здобувачів [6].

Ми розуміємо закономірність, погоджуючись із С. Гончаренко, як "імовірну впорядкованість явищ навчання, що не досягає рівня закону ... об'єктивні, істотні, стійкі зв'язки між складовими частинами, компонентами процесу навчання, які повторюються" [3, с. 62–63]. Основним показником закономірності якогось зв'язку є його причинно-наслідковий характер (залучення групи до форм суспільно значущої спільної діяльності сприяє її згуртуванню; активне повторення навчального матеріалу сприяє кращому його закріпленню в пам'яті здобувача; позитивні результати навчання стимулюють розвиток мотивів-інтересів майбутніх учителів; результати педагогічного процесу залежать від педагогічної майстерності викладача та інтелектуальних здібностей майбутніх педагогів тощо).

Отже, під час розроблення методичних засад цілеспрямованого розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки нам обов'язково варто орієнтуватися на вказані положення.

Запропонований аналіз законів, закономірностей навчання й виховання, характеристики виявлених у них істотних зв'язків між педагогічними явищами дають можливість сформулювати основні принципи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки. Зауважимо, що принцип є певною нормативною категорією будь-якого етапу педагогічного процесу. Він, на відміну від рекомендацій чи вимог, є більш загальною категорією, оскільки не містить конкретних указівок щодо виконання певних дій.

Мета статті – сформулювати основні педагогічні принципи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень із питань виокремлення принципів показав, що проблемою принципів опікувалася величезна когорта учених із педагогіки і психології. У роботах відображено різку кількість принципів, що пропонуються вченими, – від 5–7 до 10 й більше. Разом із тим майже всі вчені стверджують, що наявність принципів є обов'язковою для будь-якої педагогічної ситуації, для будь-якого педагогічного дослідження, оскільки вони є способом досягнення педагогічних цілей, вихідними, нормативними положеннями організації педагогічної практики тощо (М. Варій, В. Ортинський, С. Гончаренко та ін.).

Обґрунтування системи розвитку творчості майбутніх учителів математики неможливе без ознайомлення з дидактичними принципами, поданими у відомих науково-педагогічних дослідженнях. Так, С. Гончаренко виділяє серед провідних принципів принципи розвивального й виховного навчання, соціокультурної та природної обумовленості навчання, фундаментальності (для професійної освіти), професійного спрямування (для професійної освіти); серед похідних: принцип спрямованості навчання на розв'язання завдань навчання, виховання й загального розвитку учнів, принцип науковості навчання, зв'язку навчання із життям, з практикою державного будівництва, систематичності й послідовності в навчанні, доступності навчання, свідомості й активності учнів за керівної ролі вчителя, наочності навчання, поєднання різних методів і засобів навчання залежно від завдань і змісту, поєднання різних форм навчання залежно від завдань, змісту й методів навчання, створення необхідних умов для навчання, міцності, усвідомленості й дійовості результатів навчання, виховання й розвитку [3].

О. Савченко виокремлює принцип усебічного розвитку особистості, цілісності впливу навчально-виховного процесу, природої відповідності організації навчання, науковості й доступності навчання, систематичності, наступності й перспективності навчально-виховного процесу, взаємозв'язку навчання й розвитку, мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва, індивідуалізації й диференціації навчання, міцності й дієвості результатів навчання, наочності [7].

Природно схарактеризувати принципи двох типів: головні й часткові (додаткові). Усі схарактеризовані принципи тісно між собою поєднані, тобто утворюють певну систему. Серед головних принципів указаної системи можемо назвати всі загальні педагогічні принципи [10]. Крім указаних принципів, виокремимо такі, які, на нашу думку, спрямовані на реалізацію основних завдань розвитку творчості майбутніх педагогів.

Принцип взаємозумовленості освіти і творчого розвитку особистості. Він є одним із основних у педагогіці творчості. В основу вказаного принципу покладено розуміння того, що будь-яке навчання є джерелом нового в процесі психологічного розвитку індивіду [2].

Принцип самоорганізації. Указаний принцип С. Сисоева зараховує також до принципів педагогіки творчості [8]. Він визначає специфічні аспекти під час керівництва процесом формування творчого індивіду, розвитку його творчого потенціалу, зумовлені специфікою управління нелінійними системами.

Принцип узгодження розвитку здобувачів з власними тенденціями розвитку. Принцип орієнтує викладача, спонукає до внутрішнього впливу на здобувачів. Основна ідея – у необхідності “збудження творчості”, тобто в ініціюванні творчої активності, але обов'язково має враховуватися той факт, що в процесі такого управління майбутній педагог не повинен його помічати, воно є мінімальне за зовнішнім впливом, лише опосередковані методи використовуються під час його здійснення. Основна цінність вказаного принципу в тому, що процес управління перетворюється в процес самоуправління, адже необхідність самоорганізації сьогодні є одним із найважливіших методологічних і філософських принципів нової парадигми в освіті [8].

Принцип креативності спирається на пошук можливостей у змісті навчання розвитку творчості, творчого потенціалу і творчого мислення учня. Під час планування й організації педагогічної взаємодії педагогів та учнів у процесі навчання зміст матеріалу має максимально впливати на розвиток мотивів, творчих умінь, психологічних процесів характерологічних особливостей, які є своєрідною базою для організації творчої діяльності. Крім того, зміст навчального матеріалу повинен позитивно впливати як на розвиток дивергентного мислення, так і на розвиток умінь генерувати ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи розв'язання проблемних завдань тощо. Реалізації вказаного принципу в сучасній школі сприятиме аналіз змісту освіти з метою його креативного спрямування, використання освітніх і творчих завдань, прийомів і методів активізації творчої активності школярів, застосування методик психологічного дослідження й діагностики рівнів розвитку індивідуальних творчих якостей учня.

Принцип діагностики передбачає корекцію освітнього процесу за допомогою діагностичних досліджень, відомих у сучасній педагогіці та психології. Завдання таких досліджень – визначення й оцінювання рівня розвитку творчості як окремого здобувача вищої освіти, так і колективу майбутніх педагогів.

Принцип оптимальності. Ідея вказаного принципу – в організації оптимальної творчої педагогічної взаємодії викладача й майбутнього вчителя, учителя й учня тощо. Оптимальною взаємодією в рамках дослідження ми вважаємо ту, що забезпечить не лише високий рівень початкових досягнень, а й позитивний розвиток творчості школярів у певних освітніх умовах.

Принцип варіантності полягає в необхідності подолати одноманітність змісту, організаційних форм, методів і прийомів навчання. З метою більш ефективної взаємодії системи “вчитель-учень” указаний принцип виконує регулятивні функції, тобто він визначає цілі та стратегію організації педагогічної взаємодії.

Принцип доповнення спонукає учнів до використання власних творчих можливостей на практиці. Усе це уможливлється шляхом реалізації додаткового змісту в організаційних формах освітньої діяльності

на позакласних заняттях, під час проведення самостійної, науково-дослідницької, проєктної діяльності. У практиці сучасного закладу вищої й середньої освіти реалізація цього принципу передбачається шляхом уведення до навчального плану факультету, освітньої програми додаткових курсів, які спроможні компенсувати прогалини в розвитку творчості, на розвиток яких об'єктивно не вистачало часу під час виконання державного компонента навчального плану.

Принцип фасилітації заснований на розумінні розвитку творчості вихованця в освітньому процесі як сприяння творчій освітній діяльності особистості, стимулювання її творчої активності. На практиці реалізація вказаного принципу уможлиблюється необхідністю створення на заняттях, у позанавчальній діяльності здобувачів, учнів творчої атмосфери (співдружність, співтворчість, співробітництво), яка сприятиме розвитку мотивації виконання творчої діяльності, надихатиме здобувачів та учнів на творчість.

Принцип розвивального й виховного навчання. Цей принцип передбачає насамперед зв'язок процесу навчання вихованням і розвитком особистості. Дотримання окресленого принципу під час професійної підготовки здобувачів робить процес навчання майбутнього вчителя математики цілеспрямованим (передбачає постановку освітніх, виховних і розвивальних цілей), дає можливість інтенсифікувати педагогічний процес: за один і той самий час розв'язувати завдання освіти, виховання й розвитку особистості.

Принцип професійної мобільності. У його основу покладено розуміння поняття й застосування в освітньому процесі поняття "професійна мобільність", яка трактується як готовність і можливість працівника (у нашому випадку педагогічного) до швидкої зміни робочих місць, професій, виконуваних завдань, адаптації до нових професійних задач. В умовах входження України в освітній простір Європейського Союзу одними з основних критеріїв якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти стають професійна мобільність та адаптованість майбутніх фахівців до динамічних умов виробництва. Принцип передбачає вміння майбутніх учителів математики швидко опановувати нові технології, спеціалізації, технічні засоби тощо. На нашу думку, професійна мобільність майбутнього вчителя прямо залежить від рівня розвитку його творчого потенціалу, що зумовлює цілеспрямований розвиток інтелектуально-творчих здібностей здобувачів вищої освіти засобами сучасних освітніх технологій.

Принцип інформатизації (комп'ютеризації) навчання. Проблему комп'ютеризації освіти в наукових працях активно розглядають В. Биков, Р. Гуревич, О. Гуменний, М. Жалдак, Г. Козлакова, Н. Морзе, В. Олійник, С. Сисоева, О. Спірін, Ю. Тріус та ін. Вони стверджують, що комп'ютеризація освіти є цілеспрямованим процесом забезпечення освітньої галузі методологією розроблення та застосування сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію завдань навчання, виховання й розвитку особистості. Інформаційні технології найчастіше визначають як систему способів збирання, накопичення, оброблення, зберігання, подання та використання інформації засобами комп'ютерної техніки. Інструментальними засобами освітньої діяльності є електронні навчальні ресурси. Використання інформаційних технологій позитивно впливає на освітній процес, оскільки електронні освітні ресурси сприяють оптимізації навчання (диференціації та індивідуалізації), забезпечують широкий доступ до баз даних, адаптують матеріал до рівня посилюваних пізнавальних можливостей здобувачів, допомагають моделювати процеси, об'єкти тощо.

Принцип професійної спрямованості навчання. На думку М. Кадемія, указаний принцип є своєрідною педагогічною нормою, що займається регулюванням відношення загального та особливого в процесі узгодженого вивчення основ наук і спеціальних професійних дисциплін, указує один зі шляхів налагодження зв'язків навчання з практикою, професійною діяльністю та сприяє формуванню професійної спрямованості особистості [4, с. 64–65].

Ми погоджуємося з думкою О. Кошука, що сутність принципу професійної спрямованості навчання полягає в педагогічному доцільному використанні педагогічних засобів, за яких формується інструментальна (професійні знання, уміння, навички, пізнавальні й технічні здібності, досвід творчої діяльності) та водночас успішно розвивається мотиваційно-ціннісна сфера – інтерес до обраної професії, ціннісні орієнтації, переконання, професійні якості тощо – особистості компетентного фахівця [5].

Принцип модульності навчання передбачає індивідуалізацію навчання й реалізацію особистісно-орієнтованого підходу. Сутність модульного навчання полягає в поділі інформації на модулі – певні дози, що не лише сприяють ґрунтовному оволодінню знаннями, а й забезпечують необхідну гнучкість, системність, динамічність і керованість освітнім процесом (М. Гриньова, Н. Лаврентьєва, М. Фіцула, А. Фурман, П. Юцявичене та ін.). Головною відмінністю модульної системи навчання є системний підхід до аналізу й вивчення конкретної професійної діяльності, що виключає підготовку з окремих дисциплін навчального плану. Основним засобом модульного навчання є модульна програма навчального курсу, що складається із сукупності змістових модулів [5].

Реалізація принципу модульності в тому числі й у рамках дослідження забезпечує інтеграцію всіх видів діяльності, необхідних для досягнення мети майбутнім учителям математики; постійний пошук альтернативних шляхів досягнення мети здобувача вищої освіти й того варіанта навчання, який підлягає реалізації; орієнтацію майбутніх педагогів на перспективу підвищення рівня професійної підготовки за навчальними модулями та цілеспрямоване формування їхньої педагогічної компетентності [3, с. 122].

Висновки. Зазначені принципи педагогіки творчості, частинні принципи разом із загальнопедагогічними (науковості навчання; зв'язку навчання із життям, систематичності й послідовності в освіті; доступності

навчання; наочності навчання; міцності, усвідомленості й дієвості результатів навчання, виховання й розвитку тощо) мають загальний характер і спрямовані на реалізацію концепції розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки. Подальший напрям дослідження вбачаємо в обґрунтуванні методичного супроводу розвитку творчості майбутніх учителів математики з урахуванням розглянутих педагогічних закономірностей і принципів, які дають змогу розробити його більш дієвим та ефективним.

Використана література:

1. Бурчак С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики : методичний посібник. Суми : РВВ СОІППО, 2010. 116 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 553 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.
4. Кадемія М., Тозюк С. Професійна спрямованість викладання природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ. *Професійно спрямоване навчання і виховання особистості* : збірник наукових праць. Львів : ЛДУБЖД, 2006. С. 64–80.
5. Кошук О. Б. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. Глухів, 2019. 538 с.
6. Лазарева Т. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності : дис. ... докт. пед. наук. Харків, 2014. 625 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
8. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
9. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. Москва : Педагогика, 1984. 95 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. 2-е вид., доп. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.

References:

1. Burchak S. (2010) *Pidgotovka majbutnih uchiteliv pochatkovih klasiv do rozvitku tvorchoho mislennya uchniv u procesi navchannya matematiki*. [Preparing future primary school teachers to develop students' creative thinking in mathematics learning]. Sumi: SOIPPO. 116 p. [in Ukrainian].
2. Vygotskij L.S. (1999) *Pedagogicheskaya psihologiya*. [Pedagogical psychology]. Moskva : Pedagogika-Press, 1999. 553 p. [in Russian].
3. Goncharenko S.U. (2012) *Pedagogichni zakoni, zakonomirnosti, principi. Suchasne tлумachennya*. [Pedagogical laws, laws, principles. Modern interpretation]. Rivne: Volinski oberegi, 2012. 192 p. [in Ukrainian].
4. Kademiy M., Tozyuk S. (2006) *Profesijna spryamovnist vkladannya prirodnicno-matematichnih disciplin u PTNZ. Profesijno spryamovane navchannya i viovannya osobistosti*. [Professional orientation of teaching of natural and mathematical disciplines in VET. Professionally directed education and personal education]. Lviv : LDUBZhD, 2006. Pp. 64–80 [in Ukrainian].
5. Koshuk O.B. (2019) *Teoretichni i metodichni zasadi formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnih fahivciv iz agroinzheneriyi : dis. d-ra ped. nauk : 13.00.04*. [Theoretical and methodological bases of formation of professional competence of future specialists in agrarian engineering]. Gluhiv. nac. ped. un-t im. Oleksandra Dovzhenka. Gluhiv, 2019. 538 p. [in Ukrainian].
6. Lazareva T.A. (2014) *Teoretichni i metodichni zasadi pidgotovki majbutnih inzheneriv-tehnologiv harchovoyi galuzi do tvorchoyi profesijnoyi diyalnosti*. [Theoretical and methodological principles of preparing future food engineers for creative professional activity]. Harkiv, 2014. 625 p. [in Ukrainian].
7. Savchenko O.Ya. (1997) *Didaktika pochatkovoyi shkoli*. [Primary school didactics]. Kyiv: Abris, 1997. 416 p. [in Ukrainian].
8. Sisoyeva S.O. (2006) *Osnovi pedagogichnoyi tvorchosti*. [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv: Milenium, 2006. 344 p. [in Ukrainian].
9. Skatkin M. N. (1984) *Problemy sovremennoj didaktiki*. [Problems of modern didactics]. Moskva: Pedagogika, 1984. 95 p. [in Russian].
10. Ficula M.M. (2010) *Pedagogika vishhoi shkoli* [Higher education pedagogy] : navch. posib. Vid. 2-e, dop. Kyiv: Akademvidav, 2010. 456 p. [in Ukrainian].

Burchak S. O. Principles of development of creativity of future math teachers

The article describes the main pedagogical principles for the development of creativity of future mathematics teachers in the process of professional training, as the substantiation of theoretical bases of professional training of future mathematics teachers requires the definition of its theoretical principles (pedagogical laws, laws, principles, rules, conditions, etc.). This is due to the fact that this process is open (information and educational environment, which has many connections with the social and educational space and develops independently in the process of interaction with the external environment), socio-dynamic (functioning in accordance with the laws of social development) and at the same time holistic (consisting of many components, possessing system integrative qualities and functioning as a holistic construct).

Thus, the process of development of creativity of future teachers of mathematics is guided, together with the general pedagogical (science of learning; connection of learning with life, systematic and consistent in education; accessibility of learning; clarity of learning), the following principles: the interdependence of education and creative development of personality, self-organization, matching the development of applicants with their own tendencies of development, creativity, diagnostics, optimality, variants, additions, facilitation, developmental and educational training, professional mobility, informatization (computerization) of training, professional orientation of training, modularity of learning, etc., the essence of which is covered in the article.

These principles are of a general nature and are aimed at implementing the concept of development of creativity of future mathematics teachers in the process of professional training, and the further direction of the study we see in the substantiation of methodological support for the development of creativity of future mathematics teachers, taking into account the considered pedagogical regularities and principles, which are more effective.

Key words: principles, development of creativity of higher education applicants, pedagogical university, future teachers of mathematics, process of professional training of future teachers.

UDC [37.02/044.7/81'24+047/049]378 (045)
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.09>

Vasylyshyna N. M.

MODERN TUTORIAL APPROACHES AT UNIVERSITIES: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Actuality of the paper is highlighted with the feature that the modern world of education has long shifted the focus of its teaching approach from mostly teacher-centered classroom atmosphere or often claimed as conventional way of teaching to a more learner-centered teaching.

To be more specific, higher education is an indispensable part of any modern society, that is undergoing drastic changes because of different factors such as emerging technology innovation, student mobility, and government regulations. Keeping in mind the fact that modern educational university process are facing stiff pressure because of the high cost of books, low cost interactive web-based courses, and invasion of information technologies, updated trends are to be implemented in order to reach learners' high results and accomplishments.

The provided modern survey has comprised three interrelated and logically –structured sections. Introducing clarifications, the first theoretical section of the paper was dedicated to giving four basic important features of the learner-centered approach application at modern universities; the findings of the second theoretical section are devoted to the explanation of ten characteristics of student-centered Learning (according Jack C. Richards) and the third, practical section is related to presenting and exemplifying learner-centered assignments in form of proverbs and sayings that can be implemented in the educational process at universities.

The research findings have been claimed that learner-centered teaching at universities tends to promote inductive learning, and, consequently, modern students becomes the active agents in the learning process who are in charge of the learning while the teacher becomes a mere facilitator of that learning. It was noted that one of the main features of this approach is that learners' autonomy is promoted, increasing, at the same time, the efficiency of professional competences acquisition.

Key words: modern education, learner-centered approach, advantages, characteristics, English teaching process, students, universities, proverbs and sayings.

(статтю подано мовою оригіналу)

This research was initiated by the urgent, actual social problems educators face on a daily basis in the period of constant changes, globalization process, innovations and information overload. While traditional methodologies such as the audio-lingual and direct methods still offer useful elements, they're clearly outdated in the modern classroom. The communicative approach, which was in vogue in the late '90s, is still widely considered as the latest advancement in modern language teaching. Most TESOL/TEFL training programs still live and swear by it. However, it has become clearly evident that the needs of modern students have outpaced teachers' and book publishers' best strategies [5; 7; 9].

Every year we are seeing a change of trends in almost all sectors and the case is no different in the field of education. This is one of the areas we see a lot of remarkable changes every year. It makes serious impacts on a student's perspective on education and the learning outcomes. It depends on a lot of factors including available resources, what options are affordable for a larger society and the changing needs or demands of the present generation students. Education trends are dynamic in nature [12; 13; 14].

The biggest challenge for any teacher today is capturing each student's attention, and conveying ideas effectively enough to create a lasting impression. To our mind, to tackle this challenge effectively, modern education should implement innovative ideas that make the classroom experience much more lovable for students. Though there are different ways of teaching, so they can be divided into two broad categories: the teacher-centred way and the learner-centred one. For centuries, the former has been the norm at universities, but things seem to have gradually changed in the last two or three decades.

With regard of the problem actuality stated at the beginning of our research, we can identify the main purposes of the survey that are: the first theoretical section of the paper is dedicated to giving four basic important features of the learner-centred approach application at modern universities; the findings of the second theoretical section are devoted to the explanation of ten characteristics of student-centered Learning (according Jack C. Richards) and the third, practical section is related to presenting and exemplifying learner-centered assignments in form of proverbs and sayings that can be implemented in the English learning process at universities.

The investigation of the first theoretical section of the paper starts from the revealing four advantages of learner-centered education at universities.

First Advantage. The authenticity of language content and materials in the classrooms. According to David Nunan, a key aim of a learner-centre curriculum is to use authentic materials in order "to generate classroom activities which simulate genuine communication in the classroom in the hope that this will facilitate transfer of learning" from classroom to outside or real world- second language use. And David Nunan insists on the fact that this authenticity "should relate to the text sources as to student activities and tasks [5; 8; 11].

Second Advantage. Language content's appropriateness to the learners' needs and interests. Though it is true that, as Alan Maley writes, in many of the classrooms with which most of us are familiar "it is normal and expected

that teachers will make most, if not all, of the decisions about the teaching content and materials”, we now know that students learn best when they become engaged in activities or tasks in which they have to use the target language, so learners’ communicative needs are a priority in the learner-centred approach. According to *K. Jennings* and *Tom Doyle*, in a learner-centred approach, learners’ needs (classified in terms of real-life tasks and learning style preferences) form the centre of the teacher’s planning process” [4; 7; 11].

Third Advantage. Learners’ active role in the learning process. The learner becomes the active agent in the learning process and he or she takes charge of the learning while the teacher becomes a mere facilitator of that learning. As *A. McLean* points out, “Learning is most effective when the learner is the initiator of the learning process”. Classes are dynamic and learner-centred teachers try to involve learners in the organisation and development of different activities, and learners are frequently invited to experiment with the English by using it in writing and talking as much as possible. Recent research into the nature of learning has put special emphasis precisely on the active role learners must play in the learning process [7; 8; 11].

Fourth Advantage. Learners’ autonomy. One of the main features of this approach is that learners’ autonomy is promoted, and learners are made responsible for their own learning. According to *J. Taylor*, “A certain degree of autonomy is always worth encouraging because it raises motivation and speeds up progress”. *H. Holec* is in favour of teaching language learners to learn, because, as he puts it, that “is considered the best way of ensuring that learning takes place”. Also, *Rebecca Oxford* points out: “When students take more responsibility, more learning occurs, and both teachers and learners feel more successful” [8; 10; 11].

Furthermore, we are going to provide the findings of the second theoretical section which are devoted to the explanation of ten characteristics of student-centered Learning. In addition, these are some of the views that *Jack C. Richards* about student-centered learning and teaching [3].

Characteristic #1. Students work harder than their teachers. In most classes, teachers are doing too many learning tasks for students: ask the questions, add detail to their answers, offer the examples, organize the content, do the preview and the review. As a result, *Jack C. Richards* recommends to extend part of those responsibilities to the learners [3; 5].

Characteristic #2. Students learn from Classmates. Students can learn from and with each other. Certainly the teacher has the expertise and an obligation to share his/her knowledge, but teachers can learn from students as well [3; 8].

Characteristic #3. Students learn more by experiences and active involvement. Teachers nurture students’ natural curiosity as students ask questions to complete the assignments [3; 7].

Characteristic #4. Students apply new learning to real-life, authentic experiences. *Jack C. Richards* considers that classes focus more on skills that you can use in real-life, because the ones that don’t have real-life application hardly ever motivate students to engage in meaningful learning [3; 4].

Characteristic #5. Students receive frequent directed, and timely feedback. Another characteristic of student-centered learning and teaching at universities is that as students complete some assignments, teachers typically ask learners or groups of learners to talk and compare their results with peers [3; 6].

Characteristic #6. Students are encouraged to explain material to themselves and others. *Jack C. Richards* confident that if students are creative enough, they can think about ways to introduce a topic that involves the students in the process [3; 12].

Characteristic #7. Students regularly engage in communication. Students need to communicate with each other and that’s why this approach to teaching bring more benefit than teacher-centered instruction. University learners can introduce a topic, receive feedback from others and complete assignments collaboratively [3; 14].

Characteristic #8. Students know what they are learning and why. *Jack C. Richards* states that the teachers who have adopted a learner-centered approach state

what they expect their learners to accomplish by the end of the class and make sure they give clear instructions about the behavior and dynamics he/she expects to see in class [3; 11].

Characteristic #9. Students use personalized technology to produce. Students learn by doing so technology, specially mobile phones and tablets which are easier to handle and use than computers can really boost engagement and motivation. *Jack C. Richards* advices to use the resources available on the internet if we want our students to create [3; 9].

Characteristic #10. A higher degree of engagement. Students standing up and talking to others to complete some assignments creates more opportunities to talk and learn from others. Since receptive skills are the ones necessary to learn new things, listening to others is crucial for the successful repetition of new vocabulary [3; 8].

In overall, taking into consideration the material of two theoretical sections, we are going to present the third, practical section which is related exemplifying learner-centered assignments in form of proverbs and sayings that can be implemented in the English learning process at universities.

The main merit of the proverbs and sayings as a unique branch of the people culture is that the reflect national frame of mind, mentality, and embodies original features of another language perception of the reality. Proverbs, saying, figurative comparisons are constituents of the culture, valuable treasure of the people, as they improve the language of the new generations. They are mainly brief aphoristic artistically expressive expressions-observations about different phenomena and life situations [12; 14].

The significance of knowing and using them in everyday speech is undoubtedly very important. Therefore, using proverbs, sayings and patters during the lessons can help to diversify lessons, this activity will help to develop speaking skills. Such brief literature forms as proverbs successfully train different aspects of the language, i.e. pronunciation, grammar, vocabulary and critical thinking. They are wise and considerable in lexical meaning. They are not difficult to remember because of consonance, rhythm; they are distinct and expressive, they demand activation of figurative thinking and analysis; and they can help to illustrate the point of view of a speaker, and to generalize it in a brief form [12; 13].

Proverbs reflect all aspects of life, needs, customs, habits, traditions, attitude to the nature. They are inherent part of people's way of life, language and literature. Due to these features proverbs and saying are easily integrated in the process of the lesson. Exercises on their basis do not need too much time for preparation, and also they help to bring an element of play of different stages of English learning.

There are some variants of using proverbs as exercises, e.g. some proverbs can be given for learning. Students can explain the meaning of them using their own words, and choose the proper variants of the native equivalents; and then they can be given a task to make up stories or dialogues the main idea of which must be these proverbs. At this time students interact with each other working in pairs or groups creating their stories or dialogues. The selection of the proverbs will stimulate students to express their point of view [9; 12; 14].

Using proverbs and sayings in language learning is very productive from the point of view of cognitive skills development. Learning sayings and proverbs students enrich their vocabulary with new words and set-expressions which in further learning of the language can be used as active vocabulary. The task to write compositions or mini-essays is one of the efficient methods of teaching writing. Students can be given proverbs to illustrate a certain life situation. Such activities induce positive emotions, heightens motivation for learning. Proverbs, saying and patters is such an instrument of teaching a foreign language which activates mental activity and has a significant methodological and practical value in the process of learning. They make the teaching process more interesting as they stimulate emotional development of students' personality which forms mighty stimulus for learning the language [10; 12].

There is a huge amount of proverbs in the English language, some of them are presented in the table 1 [14].

Table 1

List of Famous English Proverbs and Sayings

- ***A bad excuse is better than none.*** Always give an excuse when necessary, even if it's a poor one.
- ***A bad penny always turns up.*** An unwanted or disreputable person constantly comes back.
- ***A bad tree does not yield good apples.*** A bad parent does not raise good children.
- ***A bad workman blames his tools.*** Blaming the tools for bad workmanship is an excuse for lack of skill.
- ***A barking dog seldom bites.*** Someone who constantly makes threats rarely carries them out.
- ***A bird in hand is worth two in a bush.*** It is better to keep what you have rather than to risk losing it by searching for something better.
- ***A black plum is as sweet as a white.*** People should not be judged by their appearance.
- ***A book holds a house of gold.*** There is a wealth of knowledge in books.
- ***A broken friendship may be soldered but will never be sound.*** Friendships can be rebuilt after a dispute but will never be as strong as before.
- ***A burden of one's own choice is not felt.*** Something difficult seems easier when it is done voluntarily.
- ***A burnt child dreads the fire.*** A bad experience will make people stay away from certain things.
- ***A calm sea does not make a skilled sailor.*** A person shows their competence or ability when difficulties arise.
- ***A cat has nine lives.*** 1) Cats can survive many accidents because they land on their feet without injury.
- 2) Nine lives = 3 years to play, 3 years to stray, 3 years to stay.
- ***A chain is no stronger than its weakest link.*** The strength of a group depends on each individual member.

Hereby, usage of proverbs and sayings adds to the educative process a communicative direction, strengthens motivation of language learning and significantly improves the quality of mastering speaking and writing skills. It is a substantial stage for psychological adaptation of students in a new speech space.

To sum up, over the past decades, there has been a gradual shift from a teacher-centred to a learner-centered approach. This approach to teaching English has been increasingly being encouraged in higher education over the past decades in developed European countries. Moreover, the results of our survey has witnessed that the learner-centred approach in higher education is more effective than the teacher-centred approach for a number of reasons: firstly because what is taught is not necessarily learnt so teachers need to be able stir students' interest for learning. This can only be achieved if the focus in on the students' needs not on the teachers constraints.

Secondly, education process of mastering students' competences is more feasible because language learning involves skill development, not only knowledge transmission so teachers should focus on ways to develop students' ability to use them effectively in real-life contexts rather than their ability to simply "reproduce" it.

Finally, it aims at developing students' awareness of themselves as learners and it consequently enables them to figure out what their best learning strategies are.

From our perspective, the future surveys in the concern of modern teaching approaches implementation can be streamlined into finding out key facts and ideas dealt with some of the major trends in education technology for the modern society.

Bibliography:

1. Ardi Marwan. Implementing Learner-Centered Teaching in an English Foreign Language (EFL) Classroom. *A Journal of Culture, English Language Teaching and Literature*. 2017. Vol. 17. P. 45–59.
2. Cozma M. The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 197. P. 1209–1214.
3. Characteristics of Student-Centered Learning: web-site. URL: <https://englishpost.org/student-centered-learning/>.
4. Jones L. The Student-Centered Classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. P. 17–28.
5. Learner-Centered Approach in Language Teaching: web-site. URL: <https://library.iated.org/view/shamsutdinova2014lea>.
6. Learning English Today: web-site. URL: <https://www.learn-english-today.com/resources-for-teachers.html>.
7. Matukhin D., Bolgova D. Learner-centered Approach in Teaching Foreign Language. *Psychological and Pedagogical Conditions: Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 206. P. 148–155.
8. Meece J. L. Applying Learner-Centered Principles to Middle School Education. *Theory into Practice*. 2003. № 42 (2). P. 109–116.
9. Merriam, Caffarella S. B., Baumgartner R. S. Learning in adulthood: a comprehensive guide. 3rd ed. San Francisco : Jossey-Bass, 2007. 533 p.
10. Nakamura K. Creating a Learner-centered Communicative Classroom for Student Teachers. *The Journal of the Institute for Language and Culture*. 2005 Volume 9. P. 1–20.
11. Sánchez C. A. A Learner-Centred Approach to The Teaching of English as an L2. *ES*. 2007. Vol. 28. P. 189–196.
12. Proverbs, Saying and Patters in Teaching English: web-site. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/04_%20Proverbs,%20saying.
13. Teaching adult students: web-site. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED395136>.
14. Tribble C. Managing Change in English Language Teaching. *Lessons from Experience*. 2012. Vol. 23. P. 179–187.

References:

1. Ardi Marwan. Vprovadzhennya navchannya, oriyentovanoho na uchnya, v klasi anhliyskoyi inozemnoyi movy (EFL). *Zhurnal kultury, vykladannya anhliyskoyi movy ta literatury*. 2017. Tom 17. S. 45–59. DOI: 10.24167/celt.v17i1.1138.
2. Kozma M. Problema vykladannya anhliyskoyi movy dlya doroslykh uchniv u suchasniy svitoviy protsesiyyi – sotsialni ta povedinkovi nauky. 2015. Tom 197P. 1209–1214. DOI: 10.1016 / jsbspro.2015.07.380.
3. Kharakterystyka navchannya, oriyentovanoho na studentiv: veb-sayt. URL: <https://englishpost.org/student-centered-learning/>.
4. Dzhons L. Klas, oriyentovanyy na uchniv. *Kembrydzh : Kembrydzhskyy universytetsky pres*. 2007. S. 17–28.
5. Pidkhid, oriyentovanyy na navchannya, u navchanni movy: veb-sayt. URL: <https://library.iated.org/view/shamsutdinova2014lea>. DOI: 10.1016 / j.sbspro.2015.10.044.
6. Vyvchennya anhliys'koyi movy sohodni: veb-sayt. URL: <https://www.learn-english-today.com/resources-for-teachers.html>.
7. Matukhin D., Bolhova D. Pidkhid do navchannya inozemnoyi movy, oriyentovanyy na navchannya. *Psykhologichni ta pedahohichni umovy: Protsediya – sotsialni ta povedinkovi nauky*. 2015 rik. Tom 206. S. 148–155.
8. Meece J. L. Zastosuvannya pryntsyipiv, oriyentovanykh na uchniv, do serednoyi shkoly. *Teoriya na praktytsi*. 2003. 42 (2). S. 109–116.
9. Merriam, Kaffarella S. B., Baumhartner R. S. Navchannya v doroslomu vitsi: vycherpnyy posibnyk (3-e vydannya). San-Frantsysko: Dzhossi-Bas. 2007. 533 s.
10. Nakamura K. Stvorennya komunikativnoyi audytorial'noyi audytoriyi dlya vchyteliv uchniv, oriyentovanoyi na uchnya. *Zhurnal Instytutu movy ta kul'tury*. 2005. Tom 9. S. 1–20.
11. Sanches S.A. Pidkhid, oriyentovanyy na uchnya, do vykladannya anhliys'koyi movy yak L2. *ES*. Tom 28.2007. S. 189–196.
12. Pryslivya, prykazky ta malyunky u vykladanni anhliyskoyi movy: veb-sayt. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/04_%20Proverbs,%20saying.
13. Navchannya doroslykh studentiv: veb-sayt. URL: <https://eric.ed.gov>.
14. Tribble C. Upravlinnya zminamy v navchanni anhliyskoyi movy. *Uroky dosvidu*. 2012. Vyp. 23. S. 179–187.

Василишина Н. М. Сучасні навчальні підходи університетів: теоретичні та практичні аспекти

Актуальність дослідження підкреслюється тим фактом, що вища освіта, включаючи сфери навчання й викладання англійської мови, уже давно змістила фокус викладацького підходу з атмосфери класу, орієнтованої переважно на вчителя, інакше кажучи, традиційного способу викладання на особистісно-орієнтоване та індивідуалізоване навчання.

Якщо бути більш конкретним, вища освіта є невід'ємною частиною будь-якого сучасного суспільства, яке зазнає кардинальних змін через різні фактори, такі як нові технології, інновації, мобільність студентів та урядові постанови. З огляду на той факт, що сучасний навчальний університетський процес стикається з низкою проблем, серед яких – висока вартість книг, низькі затрати на інтерактивних вебкурсах і швидке впровадження інформаційних технологій, варто впроваджувати оновлені тенденції, щоб студенти демонстрували високі результати й досягнення.

Наведене сучасне дослідження складається з трьох взаємопов'язаних і логічно структурованих розділів. Отже, перший теоретичний розділ статті присвячений опису чотирьох основних важливих особливостей застосування особистісно-зорієнтованого підходу в сучасних університетах; розвідки другого теоретичного розділу присвячені поясненню десяти характеристик особистісно-зорієнтованого підходу (за Джеком К. Річардсом), а третій, практичний, розділ безпосередньо пов'язаний із розробленням завдань у формі прислів'їв і приказок, що можуть бути реалізовані в навчальному процесі в університетах.

Результати дослідження стверджують, що особистісно-зорієнтований підхід сприяє індуктивному навчанню в університетах, у процесі якого студенти вишів стають активними учасниками в навчальному процесі, водночас беручи на себе відповідальність за навчання, тоді як викладач виступає в ролі фасилітатора цього навчання. Відмічено, що однією з головних особливостей такого підходу є те, що автономія студентів сприяє підвищенню рівня сформованості професійних компетентностей.

Ключові слова: сучасна освіта, особистісно-зорієнтований підхід, переваги, характеристики, процес оволодіння англійською мовою, студенти, університети, прислів'я та приказки.

УДК 811.161.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.10>

Вагабова Хумар Давуд гызы

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ И НЕАУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ)

Целью статьи является исследование аутентичных и неаутентичных текстов, а также их влияния на организацию эффективного учебного процесса и формирование коммуникативной компетенции обучающихся. В соответствии с поставленной целью, определены следующие задачи: 1) проанализировать методическую составляющую по данному вопросу; 2) разработать методические рекомендации по отбору и использованию аутентичных и неаутентичных текстов на начальном этапе обучения русскому языку; 3) исследовать положительные аспекты использования текста на уроках РКИ.

Статья посвящена вопросу использования текста на уроках русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется исследованию проблемы аутентичных и неаутентичных текстов в системе преподавания РКИ. Приоритетная роль отводится аутентичным текстам, способствующим эффективному формированию всех видов речевой деятельности. Понимание текста, его содержательной стороны, смысла рассматривается как необходимое условие достижения коммуникативной компетенции обучающихся.

Для решения поставленных задач нами выбраны следующие методы: метод изучения и обобщения, метод анализа, метод наблюдения, метод сравнения.

Новизной исследования является теоретическое обоснование и практическое доказательство возможности использования аутентичного текста на уроках (РКИ) как эффективного средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся при условии соблюдения определённых этапов, переходя с использования неаутентичного текста к адаптированному, а затем к аутентичному тексту.

Выводы: 1) работа над текстом, аутентичным в частности, позволяет обучающимся обогатить лексический запас; 2) расширяет кругозор обучающихся, приобщает их к традициям и культуре носителей русского языка, то есть формирует их коммуникативную компетенцию; 3) положительно влияет на их духовное развитие.

Ключевые слова: текст, аутентичный и неаутентичный текст, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, коммуникативные задачи текста, речевая деятельность.

(статтю подано мовою оригіналу)

Основная цель обучения русскому языку – развитие связной речи. В системе преподавания русского языка как иностранного важная роль отводится тексту. Комплексная работа над текстом, а именно анализ его содержательной, смысловой стороны, в которой находят отражение и изучаемые грамматические категории, позволяет рассматривать текст как важное звено в развитии умений связной русской речи. Верно подобранный текст даёт возможность работать на разных уровнях, проводить разные виды работы. На основе текста возможно выполнение различных грамматических заданий.

Понимание важности использования текстов на уроках РКИ, необходимость выбора аутентичного или неаутентичного текста в особенности на начальном этапе, отсутствие однозначного мнения по данному вопросу определяют актуальность статьи.

В курсе РКИ текст рассматривается не просто как учебный материал, но и как учебная единица, играющая важную роль в языке. Использование текстов при обучении русскому языку развивает навык владения иностранным языком.

Считается, что, являясь целостным и законченным по содержанию и по форме речевым произведением, текст репрезентирует определённую тему и акт общения, содержит изучаемый лексико-грамматический материал, служит образцом речевой коммуникации носителей языка [1, с. 25–26].

Текст, являясь в методике преподавания русского языка как иностранного единицей обучения, сопровождается системой упражнений, позволяющих освоить необходимые грамматические категории. Задания к тексту направлены на закрепление полученных ранее знаний по усвоенным языковым явлениям.

Текст представляет собой конечный продукт речевой деятельности. И то, насколько обучающийся способен создать его, является показателем степени овладения им изучаемым языком.

Текст является не только единицей обучения, он также может стать и считается источником информации. Более того, текст способен выступить и как образец речевых моделей и конструкций, а речевые образцы, как правило, помогают обучающимся решать коммуникативные задачи.

Важно отметить, что работа над текстом не должна заключаться в его заучивании. Заучивание текста, повторение его – это не та цель, которую ставит коммуникативный метод. Необходимым условием коммуникативного метода обучения русскому языку как иностранному является цель и её реализация говорящим, то есть последний должен знать, что и кому говорить. В связи с этим **целью статьи** стало исследование аутентичных и неаутентичных текстов, а также их влияние на организацию эффективного учебного процесса и формирование коммуникативной компетенции обучающихся. В соответствии с поставленной целью, мы определили задачи:

1) проанализировать методическую составляющую по данному вопросу;

2) разработать методические рекомендации по отбору и использованию аутентичных и неаутентичных текстов на начальном этапе обучения русскому языку;

3) исследовать положительные аспекты использования текста на уроках РКИ.

Для решения поставленных задач нами выбраны следующие методы: метод изучения и обобщения, метод анализа, метод наблюдения, метод сравнения.

Речевые ситуации можно воспринимать как текст. Известно, что речевые ситуации опираются на реальность, действительность.

Сама речевая ситуация, даже искусственно созданная, то есть учебная речевая ситуация, способствует активному усвоению языкового материала путём включения последнего в речевые конструкции.

Почему мы говорим о необходимости текста на уроках РКИ? Всё дело в том, что мы изучаем определённые грамматические категории, языковые явления отдельно, часто даже вне предложений, лишь на уровне слов и словосочетаний. Но когда мы работаем с текстом, эти же грамматические категории встречаются в нём уже не изолированно. В тексте акцент делается не на одно грамматическое явление, а их здесь множество, причём эти грамматические явления охватывают разные темы. Таким образом, преимущества работы над текстом не вызывают сомнений. Предметом обсуждений может стать вопрос выбора текста. Речь идёт об аутентичном или неаутентичном тексте. Преимущества первого очевидны. Это понятно. Но, если речь идёт о начальном этапе обучения, сделать однозначный выбор в пользу аутентичного текста всё-таки затруднительно. Хотя, согласно мнениям исследователей, важнее доступность текста и познавательный интерес, а не вопрос о том, какой выбрать текст, оригинальный или переводный [2, с. 64].

Следовательно, предлагается выделить необходимые принципы отбора текстов для уроков русского как иностранного, а именно: 1) принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферы личности обучаемого, 2) принцип методической ценности для развития всех видов речевой деятельности (аудирования, письма, говорения, чтения), 3) формирование языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических), 4) тематический принцип, 5) принцип аутентичности. Таким образом, формируя систему текстов для работы на уроках, приходится опираться на весьма широкий спектр параметров отбора. Наряду с лингвистическим, тематическим и другими принципами отбора текстового материала не меньшее значение должна иметь лингводидактическая ценность, его “методическая предназначённость” [3, с. 103].

Принципы отбора текста зависят от той цели, которую ставит преподаватель, то есть чего именно он хочет достичь с помощью того или иного материала. Если преподаватель, выбирая текст, в качестве главной определяет ту или иную цель, например, описание внешности, то и текст будет с подобным содержанием. Если же преподаватель акцентирует внимание на представленность в нём изученных языковых единиц, то, соответственно, текст будет отбираться с учётом этой цели. Таким образом, в данном случае основным принципом отбора текстов и работы с ними можно считать принцип целесообразности, согласно которому в учебный процесс включаются те тексты, которые в наибольшей степени отвечают стоящим целям и задачам [4, с. 13].

В методике преподавания русского языка как иностранного давно уже пользуются текстами, специально подготовленными, созданными для изучения определённой темы, однако предпочтение отдаётся всё же аутентичным текстам.

В методике слово “аутентичный” весьма популярно. Много говорят об аутентичных текстах, аутентичных материалах. Но в то же время вопрос аутентичных материалов, текстов вызывает много если не споров, то разногласий. Так что же представляет собой понятие “аутентичность”?

В переводе с греческого оно означает “подлинный”. Считается, что именно аутентичный материал способен приблизить обучающихся к естественной культурологической среде. Исследователи данного вопроса относят к аутентичному материалу литературные произведения, предметы реальной действительности, образные произведения. Сюда попадают также объявления, вывески, меню и счета и многое другое, то есть всё то, что встречается обучающимся в процессе их жизнедеятельности [5, с. 16].

Авторы утверждают, что “в условиях классно-урочной системы при отсутствии реальных коммуникативных ситуаций формирование иноязычной коммуникативной компетенции возможно лишь при широком использовании современных аутентичных материалов” [6, с. 308].

Но могут ли неаутентичные тексты сделать обучающихся хорошими читателями или слушателями? Думаем, нет. А означает ли, что на уроках РКИ, особенно на начальном этапе, должен использоваться только аутентичный материал? Думаем, что и в этом случае ответ, скорее, отрицательный.

Несложно представить, что обучающимся для чтения предложен аутентичный текст, причём отрывок текста из художественного произведения. Очевидно, что обучающимся будет сложно понять прочитанное.

В этом случае лучшим вариантом в учебных условиях могли бы стать адаптированные и специально созданные тексты, поскольку возможности применения текстов оригинальных источников ограничены.

Как видим, в вопросе выбора аутентичных или неаутентичных текстов нет однозначного или крайнего варианта. Одинаково неудобен для обучающихся сложный текст и в то же время достаточно лёгкий.

Считаем, что на начальном этапе верным решением могут быть неаутентичные тексты, которые постепенно будут заменяться аутентичными адаптированными текстами, а затем непосредственно аутентичными текстами, преимущества которых очевидны.

Почему мы отдаём предпочтение неаутентичным текстам на начальном этапе? Дело в том, что важным моментом является степень соответствия предлагаемых текстов изучаемым грамматическим явлениям, когда только что пройденное обучающимися грамматическое понятие продолжает свою жизнь в текстах. Именно для этих ситуаций самым удобным вариантом представляется специально созданные диалоги, тексты. Такие диалоги стали называть “учебно-речевой ситуацией”, а тексты – “учебными”. В таких текстах автор, зная речевую компетенцию аудитории, волен подбирать такой речевой материал, где возможно было бы избежать встречи с трудностями. Однако потом, с приобретением последующих знаний, осуществляется переход от неаутентичных текстов к аутентичным. Но в промежутке между двумя названными этапами возможен переход и на адаптированные тексты. Соблюдение этих этапов считаем правильным, ведь на начальном этапе речь идёт о чтении и работе над самыми простыми текстами. А для понимания прочитанного должны быть навыки чтения на изучаемом языке. А эти умения порой бывают достаточно слабыми, мы констатируем отсутствие беглого чтения. И зачастую для понимания прочитанного обучающемуся вновь приходится возвращаться к самому началу предложения и переосмысливать его, чтобы понять в дальнейшем весь текст.

Понятно, что об использовании аутентичных текстов в таком случае говорить было бы неверно. Обучение иностранному языку, а в нашем случае русскому, с использованием аутентичных текстов представляется довольно сложным, особенно на начальном этапе. Сложность усвоения, а в дальнейшем и освоения подобных текстов зависит от многих факторов: лексики, грамматических форм, от художественного стиля и метода изображения, выбранного автором. Здесь мы понимаем аутентичный текст так, как даёт нам словарь: “Аутентичный текст – устный или письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учётом их уровня владения языком” [7, с. 201]. Другое дело текст адаптированный. В соответствии с тем же источником, это упрощённый, приспособленный, облегчённый или даже усложнённый текст с учётом уровня языковой компетенции обучающихся.

Аутентичным текстам всегда противопоставляются неаутентичные, учебные тексты. Авторами таких текстов могут быть как носители языка, так и нет. В таких текстах, как правило, выделяют определённые недостатки:

1. неестественность, примитивность содержания;
2. частая повторяемость отдельных слов, грамматических форм;
3. искусственная упрощённость

Важно понимать, что применение аутентичных текстов на уроке не может быть и не является самоцелью. Использование таких текстов – лишь средство обучения. Уместно оно лишь в том случае, если обучающиеся на самом деле могут понимать содержание текста. Однако аутентичный текст не всегда является оптимальным средством обучения коммуникации в силу своей языковой сложности. Требование или желание использовать в обучении тексты, предназначенные для неучебных целей, часто представляются методически нерезультативными. Поэтому компромиссным вариантом в подобных случаях в методике преподавания русского языка как иностранного, впрочем как и любого другого иностранного языка, могут стать тексты, соответствующие понятию “методическая аутентичность”.

Что представляет собой “методическая аутентичность”? Под “методической аутентичностью” мы понимаем создание в учебных целях материалов, ситуаций, максимально приближенных к естественным. В таком случае допускается упрощение аутентичных текстов, а также составление текстов авторами учебников и преподавателями. Однако при этом текст должен сохранять все параметры естественного речевого произведения. Методическая аутентичность подразумевает использование учебного текста соответствующего естественным ситуациям общения. Методически аутентичный текст соответствует задачам обучения, речевым нормам, принятым носителями языка. Методически аутентичные тексты представляют собой реалистическую модель естественных текстов, только нацелены на конкретные задачи обучения и языковой уровень обучающихся. Такой текст “представляет собой аутентичный дискурс, т. е. текст, взятый в событийном аспекте; это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей. Следовательно, дискурсивная аутентичность текста предполагает его связь с аутентической прагматической ситуацией, определяющей его связность, выбор языковых средств для решения задачи общения, структурные особенности, возможности интерпретации. Дискурсивно аутентичный текст характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Такому тексту присущи логическая целостность и тематическое единство” [8, с. 14].

В целом говорить об аутентичности текстов на уроке русского языка как иностранного и не отметить важность классификации аутентичных материалов было бы неверным. В настоящее время существует несколько классификаций аутентичных материалов.

К аутентичным материалам можно отнести письма, статьи (газетные, журнальные), рекламу, кулинарные рецепты, объявления, анекдоты, интервью. Благодаря такому жанрово-композиционному разнообразию подобных аутентичных материалов возможно знакомство обучающихся с лексикой, связанной с самыми различными сферами жизни.

Например, К. С. Кричевская понимает в качестве аутентичных материалов подлинные литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения, предметы реальной действительности: одежду,

мебель, посуду и их иллюстративные изображения. Автор выделяет материалы повседневной и бытовой жизни в самостоятельную группу – прагматических материалов (объявления, анкеты-опросники, вывески, рекламные проспекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям), которые помогают создать иллюзию приобщения к среде обитания носителей языка, и считает, что их роль выше аутентичных текстов из учебника, хотя они могут уступать им по объёму [9, с. 19].

Можно также создать иллюзию приобщения к среде обитания носителей языка, иллюзию участия в их повседневной жизни и с помощью информационных объявлений в метро, аэропортах, на вокзалах, а также с помощью теле- и радиопередач, преимущественно передающих сводку новостей.

Важным критерием аутентичности можно считать функциональность. В этом аспекте её следует понимать как направленность на использование в жизни, в реальной действительности, на создание чувства приобщённости к естественной языковой среде. Такой материал приближает обучающегося к реальным условиям использования языка. Однако надо помнить, что лишь материалы, взятые из жизни носителей языка, а также составленные на основе их культурных ценностей, традиций, могут способствовать усвоению иностранного языка. Использование подобных аутентичных материалов позволит с большой эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности.

Чтобы понимать говорящих на языке, которому обучаются студенты или учащиеся, необходимо слушать речь носителей языка. Это могут быть аудио- или видеозаписи, это могут быть обрывки разговоров на улице, на транспорте.

Считаем важным условием соблюдение дидактических принципов, то есть аутентичный материал должен соответствовать им, а именно:

1. соответствовать возрастным особенностям обучающихся и их речевому опыту в умении пользоваться родным и иностранными языками;
2. содержать новую и интересную для обучающихся информацию;
3. представлять разные формы речи;
4. иметь воспитательную и познавательную ценность.

В настоящее время изучение иностранного языка понимается не как усвоение определённых грамматических правил, не только как получение знаний о языковых структурах и правилах их употребления, а как восприятие обучающимися взаимосвязи содержательной стороны языка со страной и народом, говорящем на этом языке. Сегодня изучение языка вместе с познанием культуры говорящего на нём народа считается неотъемлемым компонентом эффективного обучения иностранным языкам.

Считается, что именно аутентичные материалы способствуют успешному формированию коммуникативной компетенции. Вот почему так важно верно определить сущность понятия аутентичных материалов.

Аутентичность на уроках русского языка как иностранного, бесспорно, важный элемент обучения. Следовательно, чтобы аутентичный материал применялся эффективно, необходимо делать правильный отбор учебного материала. Однако существует и ряд недостатков использования аутентичных материалов. Аутентичные материалы часто содержат трудный язык, сложные лексические единицы. Часто эти лексические единицы выходят за рамки изучаемой темы, что усложняет понимание изучаемого материала. Поэтому в учебном процессе не должны использоваться полярные позиции. Учебный материал должен включать как аутентичные, так и неаутентичные тексты. Но при этом оба вида текста должны быть доступны, понятны обучающимся, должны быть на уровне их языковой и речевой компетенции.

Таким образом, проанализировав разные точки зрения по поводу «аутентичности», мы можем сделать вывод, что все исследователи данного вопроса едины в понимании проблемы аутентичного материала, который считается материалом, взятым из оригинальных источников, для которого важным критерием является естественность лексического наполнения и грамматических форм, социокультурной насыщенностью, ситуативной адекватностью используемых языковых средств. Ещё одним важным критерием, кроме аутентичности, являются доступность, учёт возрастных особенностей, соответствие интересам обучающихся, информативность.

Следует также отметить, что нет в методике обобщённого определения аутентичности. Она состоит из целого ряда условий.

Сегодня, когда прозрачны границы, когда происходит смешение языков и культур, необходимо формирование у обучающихся таких знаний, умений и навыков, которые позволили бы им приобщиться к ценностям страны изучаемого языка. Эти знания, умения и навыки составляют коммуникативную компетенцию обучающихся. В условиях учебной среды, когда обучающиеся находятся вне реальной коммуникативной ситуации, формирование иноязычной коммуникативной компетенции возможно при использовании аутентичных материалов. Таким образом, в статье нами теоретически обоснована и практически доказана возможность использования аутентичного текста на уроках РКИ как эффективного средства формирования коммуникативной компетенции обучающихся при условии соблюдения определённых этапов, переходя с использования неаутентичного текста к адаптированному, а затем к аутентичному тексту. В этом тезисе и заключается новизна исследования.

Считаем, что практическая ценность статьи в том, что она вносит теоретический вклад в исследование проблемы аутентичности и неаутентичности, практические рекомендации по отбору текстов для уроков русского языка как иностранного, что способствует правильной организации работы с текстом на уроках.

Таким образом, исходя из поставленных целей и определённых нами задач, мы пришли к следующим **выводам:**

- 1) работа над текстом, аутентичным в частности, позволяет обучающимся обогатить лексический запас;
- 2) расширяет кругозор обучающихся, приобщает их к традициям и культуре носителей русского языка, то есть формирует их коммуникативную компетенцию;
- 3) положительно влияет на их духовное развитие.

Использованная литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Гапочка И. К. О системности в методике обучения чтению. Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля / под ред. А. А. Амелъчонок, О. А. Лаптевой. Москва : Русский язык, 1978. С. 56–66.
3. Голуб Е. З. Аутентичные тексты в обучении чтению на уроках русского языка как иностранного / Минский государственный университет. Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск, 2015. С. 99–104.
4. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка. *Иностранные языки в школе*. 1996. № 1. С. 13–18.
5. Ляпидовская М. Е. Чтение в практике обучения русскому языку как иностранному. *Филология и культура*. 2014. № 4. С. 308–311.
6. Новикова В. И. Гуманитарные науки. *Вестник Мордовского университета*. 2008. № 3. С. 201–203.
7. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста. *Иностранный язык в школе*. 1999. № 1. С. 11–18.
8. Сулимова Л. А. Использование аутентичных материалов на разных этапах обучения иностранному (немецкому) языку. *Педагогическое мастерство* : материалы V Межд. научн. конф. Москва, 2014. С. 19–22.

References:

1. Azimov, E.G., Shchukin, A.N. (2009) Azimov, E.G., Schukin, A.N. [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages), Moscow, IKAR Publishing House] Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). Moskva, Izdatel'stvo IKAR, 448 s.
2. Gapochka, I.K. (1978) Gapochka, I.K. [On consistency in the methodology of teaching reading. // Teaching Russian to students and non-philological specialists. Ed. A.A. Amelchonok, O.A. Lapteva. M. Russian language] O sistemnosti v metodike obucheniya chteniyu. //Prepodavaniye russkogo yazyka studentam i spetsialistam nefilologicheskogo profilya. Pod red. A.A. Amel'chonok, O.A.Laptevoy. M. Russkiy yazyk, s. 56 – 66.
3. Golub, Ye.Z. (2015) Golub, E.Z. [Authentic texts in teaching reading at the lessons of Russian as a foreign language. Minsk State University. Ethnocultural and sociolinguistic aspects of the theory and practice of language teaching. Minsk] Autentichnyye teksty v obuchenii chteniyu na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo. Minskiy gosudarstvennyy universitet. Etnokul'turnyy i sotsiolingvisticheskiy aspekty teorii i praktiki преподаvaniya yazykov. Minsk, s. 99 – 104.
4. Krichevskaya, K.S. (1996) Krichevskaya, K.S. [Pragmatic materials introducing students to the culture and environment of the inhabitants of the country of the language being studied. // Foreign languages at school] Pragmaticheskiye materialy, znakomyashchiye uchениkov s kul'turoy i sredoy obitaniya zhiteley strany izuchayemogo yazyka. //Inostrannyye yazyki v shkole, №1, s. 13 – 18.
5. Lyapidovskaya, M.Ye. (2014) Lyapidovskaya, M.E. [Reading in the practice of teaching Russian as a foreign language. Philology and Culture] Chteniye v praktike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. Filologiya i kul'tura, №4, s. 308 – 311.
6. Novikova, V.I. (2008) Novikova, V.I. [Humanitarian sciences. Bulletin of the Mordovian University] Gumanitarnyye nauki. Vestnik Mordovskogo universiteta, №3, s. 201 – 203.
7. Nosonovich, Ye.V., Mil'rud, R.P. (1999) Nosonovich, E.V., Mil'rud, R.P. [Parameters of an authentic educational text // Foreign language at school] Parametry autentichnogo uchebnogo teksta // Inostrannyy yazyk v shkole. 1999, №1, s. 11 – 18.
8. Sulimova, L.A. (2014) Sulimova, L.A. [The use of authentic materials at different stages of teaching a foreign (German) language / Pedagogical excellence: materials of V Int. scientific conf., Moscow] Ispol'zovaniye autentichnykh materialov na raznykh etapakh obucheniya inostrannomu (nemetskomu) yazyku / Pedagogicheskoye masterstvo: materialy V Mezhd. nauchn. konf., Moskva, s. 19 – 22.

Вагабова Хумара Давуд гизи. Аналіз використання автентичних і неавтентичних текстів на уроках російської мови як іноземної (РМІ)

Метою статті є дослідження автентичних і неавтентичних текстів, а також їх вплив на організацію ефективного навчального процесу й формування комунікативної компетенції учнів. Відповідно до поставленої мети, визначено такі завдання: 1) проаналізувати методичний складник із цього питання; 2) розробити методичні рекомендації з відбору та використання автентичних і неавтентичних текстів на початковому етапі навчання російської мови; 3) дослідити позитивні аспекти використання тексту на уроках РМІ.

Стаття присвячена питанню використання тексту на уроках російської мови як іноземної. Особлива увага приділяється вивченню проблеми автентичних і неавтентичних текстів у системі викладання РМІ. Пріоритетна роль відводиться автентичним текстам, що сприяє ефективному формуванню всіх видів мовленнєвої діяльності. Розуміння тексту, його змістової сторони, сенсу розглядається як необхідна умова досягнення комунікативної компетенції учнів.

Для вирішення поставлених завдань нами обрано такі методи: метод вивчення й узагальнення, метод аналізу, метод спостереження, метод порівняння.

Новизною дослідження є теоретичне обґрунтування й практичне доведення можливості використання автентичного тексту на уроках (РМІ) як ефективного засобу формування комунікативної компетенції учнів за умови дотримання певних етапів, переходячи з використання неаутентичного тексту до адаптованого, а потім до автентичного тексту.

Висновки: 1) робота над текстом, автентичним зокрема, дає змогу тим, хто навчаються, збагатити лексичний запас; 2) розширює кругозір учнів, залучає їх до традицій і культури носіїв російської мови, тобто формує їхню комунікативну компетенцію; 3) позитивно впливає на їхній духовний розвиток.

Ключові слова: текст, автентичний і неавтентичний текст, російська мова як іноземна, комунікативна компетенція, комунікативні завдання тексту, мовна діяльність.

Vahabova Khumar Davud qizi. Analysis of the use of authentic and non-authentic texts in the lessons of Russian as a foreign language (RFL)

The aim of this article is to study authentic and inauthentic texts, as well as their influence on the organization of an effective educational process and on the formation of communicative competence of students. In accordance with the goal, the following tasks were identified: 1) to analyze the methodological component on this issue; 2) to develop guidelines for the selection and use of authentic and inauthentic texts at the initial stage of teaching the Russian language; 3) to explore the positive aspects of using the text in the lessons of the RFL.

The article is devoted to the use of text in the lessons of Russian as a foreign language. Particular attention is paid to the study of the problem of authentic and inauthentic texts in the teaching system of Russian as a foreign language. The priority role is given to authentic texts, contributing to the effective formation of all types of speech activity. Understanding the text, its content side, meaning, is considered as a necessary condition for achieving the communicative competence of students.

To solve the tasks we have chosen the following methods: the method of study and generalization, the analysis method, the observation method, the comparison method.

The novelty of this study is the theoretical justification and practical proof of the possibility of using authentic text in lessons (RFL) as an effective means of building students' communicative competence, subject to certain steps, moving from using an inauthentic text to an adapted and then to an authentic text.

Conclusions: 1) work on the text, and on the authentic in particular, allows students to enrich the lexical stock; 2) broadens the horizons of students, introduces them to the traditions and culture of native speakers of the Russian language, that is, forms their communicative competence; 3) positively affects their spiritual development.

Key words: text, authentic and non-authentic text, Russian as a foreign language (RFL), communicative competence, communicative tasks of the text, speech activity.

УДК 159.9:316.356.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.11>

Гасанова Шафига

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ СОВРЕМЕННОЙ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Целью статьи является характеристика современных азербайджанских семей, живущих в глобализованном мире, мультикультуральном и толерантном обществе, сквозь призму религиозных ценностей, а также показать роль и функцию религии в жизни человека, ценности здоровой исламской религии.

Методы исследования: аналитический метод, метод теоретического анализа, общенаучные методы.

Научная новизна статьи заключается в классификации характерных черт религиозных ценностей в глобализирующемся мире, в определении потребности мультикультурального и толерантного общества в контексте недопущения элементов экстремизма в современной азербайджанской семье, продвижения активных здоровых исламских религиозных ценностей и демонстрации путей воспитания подрастающего поколения в этом русле.

В статье анализируются особенности современной азербайджанской семьи в контексте религиозных ценностей. Показаны функции религии в обществе, ее роль и значение в жизни человека, а также ценности здорового ислама. Кроме того, отмечается, что независимая Азербайджанская Республика, интегрирующаяся в современный глобализованный мир, не только сохраняет свои национальные, духовные и религиозные особенности, но и следует традициям толерантности и мультикультурализма. Несмотря на то, что большая часть населения нашей страны является мусульманами, граждане других религий (христианства, иудаизма, кришнаизма) имеют право свободно жить. Анализируется ценность ислама в нашей стране, его развитие, передача здоровых исламских ценностей детям в семьях и сохранение этих ценностей.

Обобщая рассматриваемый материал, автор приходит к выводу, что в нашей независимой стране основу семейных ценностей составляют национально-духовные, религиозные ценности, эти ценности каждому индивиду прививаются именно в семье. Подчеркивается, что среди наших ценностей особое место занимают религиозные ценности, которые играют важную роль в построении внутрисемейных отношений (муж и жена, родители и ребенок), а также отношений между членами семьи и близкими родственниками, знакомыми, в семейно-общественных отношениях, в защите и развитии национальных ценностей, в установлении социальных отношений. В создании и формировании религиозных ценностей наряду с характеристиками, которые содержит человеческий генетический носитель, большое влияние также оказывают семья и окружающая среда, в которых человек родился и вырос.

Ключевые слова: общество, современная азербайджанская семья, национальные ценности, исламская религия, толерантность.

(статтю подано мовою оригіналу)

После обретения независимости одним из приоритетов внешней политики Азербайджана было установление и развитие хороших отношений с мусульманскими странами. Первые дипломатические миссии Азербайджана начали действовать в мусульманских странах, и вскоре наша страна стала активным членом таких учреждений исламского мира, как Организация исламского сотрудничества и ИСЕСКО.

В выступлениях общенациональный лидер Гейдар Алиев неоднократно выражал свое положительное мнение об исламе: “Ислам – это священная религия, которая привела многих людей в мире на правильный путь, к справедливости, чистоте, нравственности и обеспечила им такую жизнь. Мы можем гордиться тем, что у нас есть такая религия с высокими моральными и нравственными ценностями. Благодаря Исламу, его догмам, наставлениям, аятам Корана, сказаниям мусульмане живут, создают, сражаются, строят свою жизнь, обеспечивают свободу и защищают свою землю. Нет сомнений в том, что исламская религия будет и впредь укреплять свое величие и принесет счастье тем, кто повинуется исламской религии” [1]. Гейдар Алиев также высоко оценил заслуги других религий и народов в формировании толерантной среды в Азербайджане.

Е. Тарасова в статье “Семейные ценности в мировых религиозных конфессиях и их влияние на российскую семью” рассматривает характер влияния как европейских, так и восточных культур на семейные ценности, российскую семью и перспективы ее существования [2, с. 312–322].

Ш. Нурузаде в статье “Традиционные семейные ценности и современные сложности азербайджанцев” показала, что в формировании традиционных семейных ценностей азербайджанцев большую роль сыграла исламская религия, особенно шариат, а также проанализировала ее роль и важность в воспитании [3, с. 8–36].

Н. Салманова в статье “Развитие семейно-брачных отношений в Исламе” сделала сравнительный анализ важности брака в мусульманских и христианских обществах, исследовала необходимость брака в семейно-брачных отношениях в исламе, а также правила брака и семейные ценности в исламском обществе [4, с. 304–320].

З. Шабанов в статье “Необходимость религиозной толерантности” отмечал религиозную толерантность, мультикультурализм, уважение ко всем религиям в нашей стране, сделал сравнительный анализ ислама с другими религиями [4, с. 255–285].

З. Йылдыз в статье “Семейные образовательные программы и потребность семейного образования в форме религиозно-ценностного центра” проанализировала семейную образовательную программу, особенно

потребность семьи в образовании и просвещении в форме “религиозного и ценностного центра” и формирование у подрастающего молодого поколения в здоровой форме религиозных ценностей [5, с. 159–183].

Целью статьи является характеристика современных азербайджанских семей, живущих в глобализированном мире, мультикультуральном и толерантном обществе, сквозь призму религиозных ценностей, а также показать роль и функцию религии в жизни человека, ценности здоровой исламской религии.

Сегодня важным вопросом является, с одной стороны, понимание и реагирование на требования глобализированного и модернизированного мира, с другой стороны, основываясь на национальные и моральные ценности нашего независимого государства, их сохранение и передача будущим поколениям.

Несмотря на то, что в разное время наша страна находилась под оккупацией иноземных захватчиков, ей удалось сохранить свои национальные ценности, нравственные ценности и генофонд и передать современному поколению. Азербайджан также является территорией формирования культуры терпимости и колыбелью толерантности. Традиции толерантности, сложившиеся и сформировавшиеся столетия назад в нашей стране, со временем приобрели новые черты и стали главным качеством людей, живущих на этой территории.

Сегодня независимая Азербайджанская Республика интегрируется в современный глобализированный мир. Современная азербайджанская семья является составной частью демократического и многокультурного общества, живущего в условиях модернизации, глобализации, развивающего в условиях передовых информационных и коммуникационных технологий. Одной из глобальных задач современного мира является защита социальной и духовной чистоты общества. С этой точки зрения семья играет большую роль в сохранении национальных и моральных ценностей, традиций, чистоты и нравственности общества и передаче всего этого будущим поколениям. Семейные ценности азербайджанского народа обладают высочайшими качествами и чертами, вытекающими из исламской религии и национальных традиций, а также требований современного общества. Благодаря этому можно сказать, что азербайджанская семья сочетает в себе национальные и моральные ценности Востока и Запада и считается одной из лучших семейных моделей в мире. Азербайджан, который исторически был очагом религий и культур, не делал различия с точки зрения национальной, расовой или религиозной принадлежности, во все времена между религиозными и этническими общинами были сформированы прочные отношения терпимости, которые существуют и по сей день. Хотя большая часть населения Азербайджана является мусульманами, в нашей стране также живут люди, поклоняющиеся христианству, иудаизму, кришне и другим религиям. Поэтому сегодня в нашей стране есть не только мечети, но и церкви, храмы и синагоги, в то же время свободно действуют многие христианские и иудейские религиозные учебные заведения.

Религия играет важную роль в жизни каждого человека, формируя его ценности и мировоззрение. В современной социологии обычно различают следующие функции религии [6, с. 135]:

- функция мировоззрения – основана на создании религиозной картины мира, объяснении и уточнении смысла и деятельности человека, путей его нравственного и социального развития;
- интегративная функция – состоит из объединения людей вокруг определенных религиозных ценностей;
- нормативно-регулирующая функция – состоит из стандартов поведения, ритуалов и традиций, норм и указаний, религиозных идеалов, догм, ценностей, требуемых от верующих и регулирующих их поведение;
- функция замены – выражается в религиозном общении и деятельности, заменяющей материальный дефицит и бытовые проблемы, социальные и личные неудобства, невозможность строить собственную жизнь, оставаться вне поля зрения и т. д.;
- психотерапевтическая функция – подразумевает влияние религии на чувства и эмоции, укрепляющие психологическое влияние (молитвы, поклонение и т. д.);
- релаксационная функция – при отсутствии других релаксационных методов восстановление духовных сил человека посредством религии;
- коммуникативная функция – состоит из общения с другими верующими.

Будучи мусульманской страной, большинство населения Азербайджанской Республики (96%) исповедует ислам, и религиозное воспитание в таких семьях направлено на пропаганду здоровой исламской религии. Основная идея ислама – обращение к человечеству, где недопустима дискриминация, иными словами, всех людей создал Бог, независимо от их религии, национальности или места жительства.

Известный азербайджанский философ, академик Р. Мехтиев отмечает: “Исламская религия продолжает влиять на формирование массового сознания в Азербайджане. Место религии в обществе определяется как историческими, так и социально-политическими факторами. Мировые процессы и односторонняя глобализация усиливают роль исламского фактора в жизни мусульман, способствуют укреплению солидарности и ее расширению в исламской культуре” [7, с. 196].

Наша страна, являясь неотъемлемой частью мусульманского мира, исторически играла важную роль в развитии исламской культуры. Это, в свою очередь, повлияло на формирование религиозных убеждений, мировоззрения, национальных и нравственных ценностей нашего народа. Праздники Курбан и Рамазан, являющиеся священными праздниками исламской религии, широко отмечаются в нашей стране, что играет важную роль в обеспечении национальной солидарности.

Большая революция в отмене ранних браков и защите прав и свобод женщин реализована в VII веке основателем ислама, видным общественным и политическим деятелем Мухаммедом. Пророк Мухаммед обеспечил правовое равенство и социальную справедливость в мусульманском обществе. В Исламе женщины, вступившие в брак, учитывая согласие отца, имели право свободно выбирать своих мужей. Никто не имеет права заставлять девушку выходить замуж за того, кого она не принимает: “Женщины имеют права над своими мужьями так же, как их мужья имеют права над своими женами” (из суре “Багате”, 228) [8, с. 64–65].

Наша религия высоко ценит женщину, дает им права и свободы:

- признание женской личности,
- экономическая свобода,
- свобода мысли и слова,
- право собственности,
- политические права – голосование, право выбирать и быть избранным,
- согласие на брак, право на развод,
- право на образование и обучение.

Современный ислам рассматривает семью как основной и необходимый элемент человеческого общества. Семья строится по брачному договору между мужчиной и женщиной. В исламе брак считается поклонением Аллаху, правоверностью. Не одобряются мужчины и женщины, которые отказываются вступать в брак. Процесс вступления в брак прост. Для заключения брака достаточно взаимного согласия женщины и мужчины, достигших совершеннолетия, и присутствие двух свидетелей. Одним из важных вопросов является то, что этот процесс не должен храниться в тайне и быть закрытым, а должен проводиться при свидетельстве людей. Главой мусульманской семьи является мужчина. “Ислам сделал мужчину надзирателем для своей жены, чтобы работа по дому велась правильно. Ислам требует, чтобы женщина была покорна своему мужу и служила ему, а ее дети должны быть покорны своим родителям, которые должны заботиться о них” [9, с. 90].

Поскольку независимая Азербайджанская Республика является светской, демократической, правовой и толерантной страной, здесь также существуют и неофициальные (религиозные) браки.

Нравственные ценности и религиозные традиции, которые были основой духовности нашего народа на протяжении многих веков, опирались на духовные ценности здорового ислама. Ислам – это национальное и духовное богатство нашего народа. Исламская религия при регулировании семейно-брачных отношений придает большое значение моральным нормам. Согласно исламской религии, именно семья несет ответственность за воспитание детей. Ислам, отражающий обычаи, традиции, верования и убеждения азербайджанского народа, также является ценным сокровищем науки и культуры, и все это подробно объясняется в священной книге нашей религии Коране:

- I. Любить, чувствовать и поклоняться Богу, который нас создал.
- II. Наша внутренняя культура, наш стиль культурного мышления:
 1. Будь вежливым, милосердным, благонамеренным, скромным.
 2. Приветствовать, поздравлять друг друга с праздником, посещать родственников и больных людей.
 3. Уважение, поклонение и послушание родителям.
 4. Быть добрым с другими, любить и милосердствовать.
 5. Быть этичным, честным, справедливым, совестным.
 6. Помогать другим – доброжелательность.
 7. Быть чистым, аккуратным (чистота – это половина веры).
 8. Побороть страсть.
 9. Не завидовать.
 10. Уважение к взрослым.
 11. Быть сдержанным и терпеливым.

Сура “Ан Ниса” 36-й аят: “Поклоняйтесь Богу, ибо Аллах един! Сделайте добро родителям, родственникам, неимущим, близким и дальним родственникам и соседям, близким друзьям и товарищам, гостям, у которых закончились деньги, рабам и прислугам! Бог не любит тех, кто любит себя и хвастается собой!” [10, с. 173].

Применение религиозных ценностей, как и других ценностей, которые дети изучают в семье, играет важную роль в формировании их личности в будущем. Детей следует учить религиозным ценностям любовью, потому что это является важной частью нашей религии. Каждый ребенок должен любить и изучать свои национально-нравственные, религиозные ценности.

Другим важным аспектом обучения религиозным ценностям в семье является то, что родители являются примером для своих детей и демонстрируют то поведение, которое прививают детям.

В семьях обучение детей к религиозным ценностям происходит по-разному. Например, в демократических семьях родители учат своих детей религиозным ценностям с уважением и любовью, и в результате этого такие люди в зрелом возрасте демонстрируют поведение, соответствующее религиозным ценностям. В авторитарных семьях родители принужденно обучают своих детей религиозным ценностям, и в результате этого эти дети в зрелом возрасте могут отказаться от этих ценностей и проявлять противоречивое

поведение. Дети, которые растут в либеральных семьях, могут учиться религиозным ценностям у своих родителей (если они говорят о религиозных ценностях) или в социальной среде, которая их окружает. Однако, независимо от такого типа, если образование, культура и мировоззрение родителей на низком уровне, то тогда обучение детей национальным религиозным ценностям со стороны родителей превращается в проблему. В период самостоятельного развития в Азербайджане неизбежно возрождение духовных ценностей, семейной этики, национально-религиозных культурных традиций, необходимость воспитания уважения к историческим и культурным корням, этики, семейных и брачных традиций [11, с. 226].

Выводы. У азербайджанского народа есть своеобразные национальные и духовные ценности, и, как мы уже ранее отмечали, среди них религиозные ценности особенно важны. На наш взгляд, необходимо возродить прекрасные национальные религиозные ценности традиционной азербайджанской семьи в соответствии с сегодняшними реалиями Азербайджана. Для этой цели целесообразно провести работу в обществе, повысить просвещение, вести правильную пропаганду и, как упоминалось выше, формировать здоровую семейную среду. Сегодня в нашей стране есть браки с иностранными гражданами других религий. Следует отметить, что в нашем независимом государстве, в семьях в пропаганде религиозных ценностей сохраняется идея человечности. Не случайно, идеи толерантности и мультикультурализма совпадают со здоровыми исламскими религиозными идеями. Сегодня современная азербайджанская семья, развивающаяся в условиях толерантности, сочетает в себе как здоровые исламские религиозные ценности, так и интеграцию в современный мир.

В Коране, являющимся священной книгой исламской религии, есть подробная информация о браке, социально-экономических, морально-психологических особенностях семьи, об отношениях мужа и жены, их правах и обязанностях, условиях стабильной и долгосрочной семейной жизни, что может быть использовано для регулирования внутрисемейных отношений и решения семейных проблем.

Сегодняшняя молодежь в будущем как зрелая личность должна обладать широким мировоззрением. В этом направлении особенно наши богословы, интеллектуалы, писатели, ученые делают большую работу по просвещению и пропаганде здорового ислама в обществе.

Подчеркивая постоянные национальные, духовные, религиозные, материальные и моральные ценности нашего народа, глава государства Ильхам Алиев, видя наше будущее развитие в синтезе современных идей с нашими традициями, опирающимися на богатое историческое прошлое, проводит последовательную работу в направлении сохранения национальных и религиозных ценностей в нашей стране.

Использованная литература:

1. URL: <http://www.dqdk.gov.az/az/view/news/4945/ulu-nder-heyder-eliyev-butun-zamanlarda-butun-dovrlerde-azerbaycan-xalqina-leyaqetle-xidmet-etmishdir>.
2. Вестник РУДН. Серия "Социология". 2016. Том 16. № 2.
3. IJTIHALD Journal On Legal and Economic Studies. Volume: 08 November: 05. Year 2019.
4. Cəmiyyət və din: tarix və müasirlik. AMEA Fəlsəfə İnstitutunun Müasir fəlsəfə problemləri şöbəsinin kollektiv monoqrafiyası. Bakı : Təknur 2013. 524 s.
5. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2015/2, Sayı: 22.
6. Rüstəmov İ. Ə. Ümumi sosiologiya. Tərcümə. Bakı : ADPU-nun mətbəəsi. 2014. 493 s.
7. Mehdiyev R. Ə. Azərbaycan: qloballaşma dövrünün tələbləri. Bakı : XXI-Yeni Nəşrlər Evi, 2005. 464 s.
8. Məmmədov R.T. Erkən evlilik probleminin araşdırılması və ondan çıxış yolları. Bakı : "Serviz AZ" MMC-nin mətbəəsi, 2018. 150 s.
9. Посысов Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 328 с.
10. Baxşəliyev Ə. T. Psixologiya tarixi öçerkləri. Bakı : Elm, 2012. 513 s.
11. Əliyev R. Y. İslamda ailə və nigah münasibətləri. Bakı : İrşad, 1999. 236 s.

References:

1. Retrieved from: <http://www.dqdk.gov.az/az/view/news/4945/ulu-nder-heyder-eliyev-butun-zamanlarda-butun-dovrlerde-azerbaycan-xalqina-leyaqetle-xidmet-etmishdir>.
2. Vestnik RUDN. (2016) Seria: Sociologia [Series: Sociology], May, Volume 16, No. 2 [in Russian].
3. IJTIHALD (2019) Journal On Legal and Economic Studies. Volume: 08 November : May.
4. Cəmiyyət və din: tarix və müasirlik (2013) [Society and religion: history and modernity]. Collective monograph of the Department of Modern Philosophy Problems of the Institute of Philosophy of ANAS. Bakı: Teknur 524 p. [in azerbaijani].
5. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (2015) /2, Sayı: 22 [Suleiman Demirel University Social Science Institution Journal] / 2, Issue: 22 [in turkish].
6. Rustamov I. A. (2014) [General sociology. Translation]. Bakı: ADPU Publishing House. 493 p. [in azerbaijani].
7. Mehdiyev R.A. (2005) [Azerbaijan: requirements of the era of globalization]. Bakı: XXI-New Publishing House, 464 p. [in azerbaijani].
8. Memmedov R. T. (2018) [Investigation of the problem of early marriage and its solutions]. Bakı: MMC-printing house [in azerbaijani].
9. Posysioev N. N. (2004) Osnovy psixologii semi i semeynogo konsultirovaniya [Fundamentals of Family Psychology and Family Counseling]: Moscow: VLADOS-PRESS [in Russian].
10. Bakhshaliyev A. T. (2012) Historical Essays in Psychology. Bakı: Science, 513 p. [in azerbaijani].
11. Aliyev R. Y. (1999) [Family and marriage relations in Islam]. Bakı: Irshad, 236 p. [in azerbaijani].

Гасанова Шафіга. Характерні риси сучасної азербайджанської сім'ї в контексті релігійних цінностей

Метою статті є характеристика сучасних азербайджанських сімей, що живуть у глобалізованому світі, мультикультуральному й толерантному суспільстві, крізь призму релігійних цінностей, а також показати роль і функцію релігії в житті людини, цінності здорової ісламської релігії.

Методи дослідження: аналітичний метод, метод теоретичного аналізу, загальнонаукові методи.

Наукова новизна статті полягає в класифікації характерних рис релігійних цінностей у глобалізованому світі, у визначенні потреби мультикультурального й толерантного суспільства в контексті недопущення елементів екстремізму в сучасній азербайджанській сім'ї, просування активних здорових ісламських релігійних цінностей і демонстрації шляхів виховання підростаючого покоління в цьому руслі.

У статті аналізуються особливості сучасної азербайджанської сім'ї в контексті релігійних цінностей. Показані функції релігії в суспільстві, її роль і значення в житті людини, а також цінності здорового ісламу. Крім того, зазначається, що незалежна Азербайджанська Республіка, яка інтегрується в сучасний глобалізований світ, не тільки зберігає свої національні, духовні й релігійні особливості, а й наслідує традиції толерантності й мультикультуралізму. Незважаючи на те що більшість населення нашої країни є мусульманами, громадяни інших релігій (християнства, юдейства, кришнаїзму) мають право вільно жити. Аналізується цінність ісламу в нашій країні, його розвиток, передача здорових ісламських цінностей дітям у сім'ях і збереження цих цінностей.

Узагальнюючи розглянутий матеріал, автор доходить висновку, що в нашій незалежній країні основу сімейних цінностей становлять національно-духовні, релігійні цінності, ці цінності кожному індивіду прищеплюються саме в сім'ї. Підкреслюється, що серед наших цінностей особливе місце посідають релігійні цінності, які відіграють важливу роль у побудові сімейних взаємин (чоловік і дружина, батьки і дитина), а також взаємин між членами сім'ї і близькими родичами, знайомими, у сімейно-суспільних відносинах, у захисті й розвитку національних цінностей, а також у встановленні соціальних відносин. У створенні й формуванні релігійних цінностей поряд із характеристиками, які містить людський генетичний носій, великий вплив також чинять сім'я та навколишнє середовище, у яких людина народилася й виросла.

Ключові слова: суспільство, сучасна азербайджанська родина, національні цінності, ісламська релігія, толерантність.

Hasanova Shafiga. Characteristic features of the modern Azerbaijani family in the context of religious values

The aim of this article is to analyze the characteristics of modern Azerbaijani families living in a globalized world, a multicultural and tolerant society, through the prism of religious values, and also to show the role and function of religion in human life, the values of a healthy Islamic religion.

Research methods: analytical method, theoretical analysis method, general scientific methods.

The scientific novelty of the article is to classify the characteristics of religious values in a globalizing world, to determine the needs of a multicultural and tolerant society in the context of preventing the elements of extremism in the modern Azerbaijani family, to promote active healthy Islamic religious values and to demonstrate ways to educate the younger generation in this regard.

The article analyzes the features of the modern Azerbaijani family in the context of religious values. The functions of religion in society, its role and significance in human life, as well as the values of healthy Islam are shown. The article also notes that the independent Republic of Azerbaijan, integrating into the modern globalized world, not only preserves its national, spiritual and religious characteristics, but also follows the traditions of tolerance and multiculturalism. Despite the fact that the majority of the population of our country are Muslims, citizens of other religions (Christianity, Judaism, Krishnaism) have the right to live freely. The article analyzes the value of Islam in our country, its development, the transfer of healthy Islamic values to children in families and the preservation of these values.

Summarizing the material under consideration, the author comes to the conclusion that in our independent country, the basis of our family values is national-spiritual, religious values, and these values are instilled into each individual precisely in the family. It is emphasized that among our values a special place is occupied by religious values, which play an important role in building family relations (husband and wife, parents and child), as well as relations between family members and close relatives, acquaintances, in family and public relations, in protection and the development of national values, as well as the establishment of social relations. In the creation and formation of religious values, along with the characteristics carried by the human genetic carrier, the family and the environment in which the person was born and raised also have a great influence.

Key words: society, modern Azerbaijani family, national values, Islamic religion, tolerance.

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті здійснено структурний аналіз професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Установлено, що в сучасній науці термін “структура” пов’язують із системою та організацією. Система в цьому разі розглядається в більш широкому сенсі та характеризує всю гаму проявів об’єкта: його будову, функції, зв’язки тощо. Структура відображає те, що залишається відносно незмінним за різних змін системи.

Констатовано, що під критеріями ефективності формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови розуміють сукупність ознак, які характеризують конкретний аспект досліджуваного феномена. Показниками вимірювання ефективності такого процесу є кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, які вивчаються та вимірюються.

З метою максимізації об’єктивності, ефективності й результативності процесу визначення структурних частин професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови використано низку методів наукового дослідження: аналіз нормативних документів, наукових публікацій, дисертаційних досліджень, спостереження за майбутніми бакалаврами іноземної мови в навчально-виховному процесі, бесіди, анкетування, тестування, аналіз навчальної документації, експертна оцінка відповідно до розроблених критеріїв і показників, а також діагностичні методики. Задля визначення структури професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови в дослідженні за певними критеріями, що допоможуть налагодити зв’язки між усіма чинниками досліджуваного феномена, виокремлено компоненти, які мають відповідні якісні прояви – показники, що висвітлюють і розкривають зміст процесу формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Аналіз та узагальнення окреслених літературних джерел дає змогу уточнити сутність компонентів досліджуваного феномена. Такими компонентами є аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, комунікативно-мовний, рефлексивний.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, структура, компонент, критерій, показник, майбутні бакалаври іноземної мови.

Знання іноземної мови, мови професії слугує індикатором розвитку професійної ідентичності студентів філологічних спеціальностей, котрі усвідомлюють професію як покликання й ототожнюють себе зі своєю професійною діяльністю у сфері лінгвістики. Професійна ідентичність передбачає також уміння бакалаврів іноземної мови співвідносити себе з певною групою людей, що виконують відповідну роботу за фахом, які поділяють між собою цінності та смисли професійної діяльності. Отже, професійна ідентичність бакалаврів іноземної мови пов’язана не тільки з професіоналізмом, компетентною діяльністю, а й з усвідомленням особистістю власного статусу та місця професії в суспільстві, умінням нести відповідальність, бути незалежним і самостійним у судженнях.

Тому бакалаври іноземної мови повинні бути хорошими організаторами різнопланових лінгвістичних проєктів, уміти ефективно спілкуватися з людьми, володіти мовною культурою, яка є важливим і необхідним складником в організації спілкування фахівців одного профілю. Окреслені тези становлять сутність і зміст професійної ідентичності, ефективність формування якої видається можливим досягти на основі деталізації, аналізу, членування професійної ідентичності на структурні компоненти за чітко визначеними критеріями, показниками та рівнями сформованості.

Для визначення компонентів професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови використовуватимемо структурно-функціональний аналіз, головними ідеологами якого стали американські науковці: Е. Дюркгейм, Б. Малиновський, А. Редкліфф-Браун, Т. Парсонс та ін. У межах цього вчення аналіз певного/конкретного феномена здійснюється за допомогою виокремлення структури в цілісних системах, установлення взаємовідносин і взаємовпливу складників такої системи та їх функцій (ролей) відносно один одного. При цьому структура розуміється як щось незмінне, а функція – як “призначення” кожного з її елементів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що особливу увагу дослідники зосереджували на підготовці майбутніх учителів-філологів для визначення професійних особистісних якостей (О. Зуброва), розвитку креативності (Т. Гусева), формування готовності до професійної діяльності засобами іноземної мови (Л. Кадченко). Науковці вирішували проблемні завдання розвитку професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови (Л. Калініна, І. Самойлюкевич, О. Місечко та ін.).

Об’єктом педагогічних досліджень було формування комунікативної компетентності зарубіжних фахівців (Н. Гез), підготовка вчителів іноземних мов у Франції (О. Голотюк), Польщі (С. Деркач), Мексиці (О. Жижко), Великій Британії (І. Задорожна), Німеччині (К. Кравченко), у Китайському університеті Гонконгу (О. Смолярчук) та ін. Проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів-філологів висвітлювали російські дослідники (Ю. Смелянов, Є. Тармаєва), зосереджуючи увагу на психології навчання іноземної мови (І. Зимняя). Інноваційні підходи до вивчення іноземної мови були предметом дослідження зарубіжних науковців: Г. Дудіні (G. Dudeney), Н. Хоклі (N. Hockly), Д. Нунан (D. Nunan), Дж. Річардс (J. Richards),

В. Ренандья (W. Renandya), Р. Томас (R. Thomas), С. Ведемейер (C. Wedemeyer), Дж. Моір (G. Moir), Д. Ялден (D. Yalden) та ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень, у яких вивчається проблема професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови, нами не знайдено науково-інформаційних матеріалів, присвячених питанню конкретизації структури професійної ідентичності студентів окресленої спеціальності.

Метою статті визначено здійснення структурного аналізу професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

З метою виокремлення структурних складників професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови здійснено дефінітивний аналіз категорій “структура”, “компонент”, “критерій”, “показник”. У філософській енциклопедії знаходимо таке визначення терміна “структура”: “Структура (від лат. *Structure* – будова, розташування, порядок) – сукупність стійких зв’язків об’єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, отже, збереження основних властивостей за умов різних зовнішніх і внутрішніх змін” [10, с. 423]. Означене поняття вживалося в науці та філософії в більш широкому значенні досить давно й було одним зі способів визначення форми як структури, організації змісту.

У сучасній науці термін “структура” пов’язують із системою та організацією. Система зазвичай розглядається в більш широкому сенсі, вона характеризує всю гаму проявів об’єкта, тобто його будову, функції, зв’язки тощо. Що ж стосується структури, ця категорія відображає те, що залишається відносно незмінним за різних змін системи.

Відзначимо, що використання структурно-функціонального методу для пояснення структури професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови передбачало поетапність дослідницьких дій, а саме:

а) вивчення будови, структури системного об’єкта (тут – професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови);

б) дослідження структурних складників (елементів) професійної ідентичності та їх функціональних характеристик;

в) аналіз потенційних змін виокремлених елементів під впливом низки експериментальних педагогічних дій;

г) обґрунтування об’єкта як гармонійно функціонуючої особистісної системи, усі елементи якої “працюють” на підтримку такої гармонії.

Отже, структурно-функціональний аналіз дає змогу розглядати професійну ідентичність як таке ціле, кожен елемент якого виконує певні конкретні функції.

Полікомпонентність вимог до змісту професійної діяльності майбутніх бакалаврів іноземної мови визначила вектори наукових досліджень структури професійної ідентичності (Н. Авдоніна [1], Р. Алікберов [2], Є. Єгорова [3], В. Комаренко [4], І. Кононов [5], О. Коропецька [6], Ю. Поваренков [7], О. Романишина [8], О. Сергєнкова [9] та ін.). Під компонентами структури згаданої якості дослідники розуміють “ті характеристики і здібності людей, які дають змогу досягти особистісно значимих цілей, незалежно від природи цих цілей і соціальної структури, у якій існують люди” [1, с. 128]. Аналіз зазначеної наукової позиції доводить, що автори розглядають не самі положення “Я-концепції”, а властивості особистості, через які вона може проявитися в процесі професійної діяльності.

Для виявлення напрямів формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови важливим є виокремлення компонентів, критеріїв і показників досліджуваного феномена. Нині в наукових колах термін “компонент” розглядається як складник або елемент чогось. Під критерієм дослідники розуміють ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь, тоді як показники – це “дані, за якими можна судити про розвиток і хід чогось (кількісні та якісні характеристики стану)” [9 с. 87]. Для визначення критеріїв і показників професійної ідентичності ми орієнтувалися на зміст навчального матеріалу, який покликані опанувати майбутні бакалаври іноземної мови, ставлення студента до себе, своєї професії, а також урахували психологічну готовність студентів до професійної діяльності.

Зважаючи на той факт, що професійна діяльність майбутніх бакалаврів іноземної мови спрямована на дотримання низки соціальних норм у роботі за фахом і врахування педагогічних суджень, цінностей, переконань, одним із структурних компонентів професійної ідентичності студентів цієї спеціальності визначено *аксіологічно-мотиваційний*. Цей компонент відбиває наявність позитивного ставлення студентів до майбутньої професії та опанування професійних знань; сформованість загальнолюдських і професійних цінностей; уміння взаємодіяти зі світом, суспільством і майбутніми колегами; ступінь прийняття професійних цінностей, установок і норм поведінки в майбутній професійній діяльності; уміння нести професійну відповідальність; наявність потреби в набутті професійних умінь і знань, мотивації до успішної навчальної та майбутньої професійної діяльності; позитивне ставлення до обраної професії; сформованість позитивного ідеалу, інтересів і переконань, а також стійкості суджень про соціальні, моральні вимоги та етичні норми, що лежать в основі професійної поведінки.

Наступним компонентом професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови визначено *когнітивний*. Особливо значущим у характеристиці когнітивного компонента є той факт, що переживання як ідентифікація суб’єкта, який пізнає основи професійної діяльності, дає можливість “зняти” (або істотно знизити) бар’єри, що виникають на шляху пізнання зовнішнього світу. Когнітивний компонент професійної ідентичності репрезентує відповідність результативності професійної підготовки студентів відповідній моделі фахівця – бакалавра іноземної мови.

Зважаючи на той факт, що професійна діяльність майбутніх бакалаврів іноземної мови передбачає систематичне використання іншомовних комунікативних умінь, до компонентів професійної ідентичності зараховано *комунікативно-мовний*. Анонсований компонент характеризується наявністю певного обсягу практичних умінь у сфері використання іноземної мови (знання іноземної мови на високому рівні; уміння застосовувати іноземні мови для вирішення професійних завдань; готовність і вміння вести діалог, листування, переговори іноземною мовою в рамках поставлених фахових завдань; здатність урахувати норми формального та неформального спілкування в усною та письмовою мовою; використання вербальних і невербальних стратегій у процесі комунікації; здатність виконувати усні та письмові переклади матеріалів професійного спрямування з іноземної мови українською та з української іноземною мовою тощо).

Рефлексивний компонент професійної ідентичності передбачає впевненість студентів у виборі професії, розуміння свого місця в майбутній професійній діяльності, розвиток у студентів механізмів самоідентифікації та самопрогнозування. У загальнонауковому розумінні «рефлексія» (з лат. *Reflexio* – звернення назад, відображення) є формою аналітичної діяльності людини, спрямованою на осмислення власних дій і їх законів; діяльність у напрямі самопізнання, яка розкриває специфіку духовного світу людини.

Рефлексія – це чуттєво-пережитий процес усвідомлення своєї діяльності. Будучи продуктом філософського роздуму, рефлексія пов'язана з процесом підведення індивідом підсумків, що відбувається у власній свідомості, паралелізується зі здатністю зосередитися на власних думках, абстрагувавшись від усього зовнішнього, тілесного. У процесі рефлексії забезпечуються самопізнання, саморозвиток і саморегуляція особистості. Рефлексія передбачає самоконтроль, свідомість дій. Рефлексивні процеси в професійній діяльності майбутнього фахівця сприяють становленню його професійної компетентності й “готовності доцільно діяти відповідно до вимог справи” [2, с. 20], що свідчить про професійну ідентифікацію.

Висновки. Здійснений аналіз наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови дав змогу конкретизувати структуру професійної ідентичності студентів означеної спеціальності. Задля визначення структури професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови за певними критеріями, що допоможуть налагодити зв'язки між усіма складниками досліджуваного феномена, виокремлено компоненти, які мають відповідні кількісні прояви – показники, що висвітлюють і розкривають зміст процесу формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Такими компонентами є аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, комунікативно-мовний, рефлексивний. Під критеріями професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови розуміємо сукупність ознак, які характеризують конкретний складник (компонент) досліджуваного феномена, тоді як показники вимірювання ефективності такого процесу – це кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, що вивчаються та вимірюються.

Зазначимо, що з метою максимізації об'єктивності, ефективності й результативності процесу визначення структурних частин професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови використано низку методів наукового дослідження, як-от: аналіз нормативних документів, дисертаційних досліджень, спостереження за майбутніми бакалаврами іноземної мови в навчально-виховному процесі, бесіди, анкетування, тестування, аналіз навчальної документації, експертна оцінка відповідно до розроблених нами критеріїв і показників, а також діагностичні методики.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Використана література:

1. Авдонина Н. С. К проблеме определения компонентов структуры профессиональной идентичности. *Вестник ОмГПУ*. 2017. № 4. С. 127–131.
2. Алікберов Р. Д. Соціокультурна ідентичність: соціально-філософський аналіз. *Правові та інституційні механізми забезпечення розвитку держави та права в умовах євроінтеграції*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 20 трав. 2016 р.). Одеса: Юридична література, 2016. С. 20–22.
3. Сторова Є. В. Структура професійної ідентичності особистості: експериментальне дослідження. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. 2006. Вип. 30. С. 350–360.
4. Комаренко В. В. “Ідентифікація особистості” vs “Ідентичність особистості”: співвідношення понять. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія “Філологічні науки”*. 2016. Вип. 2 (84). С. 49–54.
5. Кононов І. Ф. Концепція ідентифікації та ідентичності в психоаналізі: Зигмунд Фройд та Ерік Еріксон. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія “Соціологічні науки”*. 2013. № 23 (3). С. 5–27.
6. Коропецька О. М. Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2007. Т. IX. Ч. 3. С. 152–158.
7. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серія “Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика”*. 2014. № 3 (20). С. 9–16.
8. Романишина О. Я., Романишина Л. М. Ідентифікація і ідентичність, як основа формування професійної ідентичності майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія “Педагогічні та психологічні науки”*. 2014. № 3 (72). С. 207–216.
9. Сергєєнкова О. В. Професійна ідентичність в практиці професійної підготовки особистості. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Серія “Психологія. Педагогіка”*. 2012. № 18. С. 82–86.
10. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичёва. Москва: Советская энциклопедия, 1989. 840 с.

References:

1. Avdonina, N.S. (2017). K probleme opredeleniya komponentov struktury professionalnoy identichnosti [To the problem of determining the components of the structure of professional identity]. *Vestnik OmGPU – Bulletin of OmSPU*, 4, 127–131 [in Russian].
2. Alikberov, R.D. (2016). Sotsiokulturna identychnist: sotsialno-filosofskyi analiz [Sociocultural identity: a socio-philosophical analysis]. *Pravovi ta instytutsiini mekhanizmy zabezpechennia rozvytku derzhavy ta prava v umovakh yevrointehratsii – Legal and Institutional Mechanisms for Ensuring Development of State and Law in the Context of European Integration: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (pp. 20–22). Odesa: Yurydychna literatura [in Ukrainian].
3. Yehorova, Ye.V. (2006). Struktura profesiinoi identychnosti osobystosti: eksperymentalne doslidzhennia [The structure of professional identity of personality: an experimental study]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuksa APN Ukrainy – Scientific notes of the GS Kostiuks Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, issue 30, 350–360 [in Ukrainian].
4. Komarenko, V.V. (2016). «Identifikatsiia osobystosti» vs «Identychnist osobystosti»: spivvidnoshennia poniat [«Identification of the individual» vs «Identity of the individual»: correlation of concepts]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Ser.: Filolohichni nauky. – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Series: Philological Sciences*, issue 2 (84), 49–54 [in Ukrainian].
5. Kononov, I. F. (2013). Kontseptsiiia identyfikatsii ta identychnosti v psykhoanalizi: Zygmond Froid ta Erik Erikson [The concept of identification and identity in psychoanalysis: Sigmund Freud and Eric Erickson]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Ser.: Sotsiolohichni nauky. – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Series: Sociological Sciences*, 23 (3), 5–27 [in Ukrainian].
6. Koropetska, O.M. (2007). Problema profesiinoi identychnosti v konteksti reform osvity v Ukraini [The problem of professional identity in the context of education reform in Ukraine]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of General and Pedagogical Psychology*, (Vol. IX), part 3, (pp. 152–158) [in Ukrainian].
7. Povarenkov, Yu.P. (2014). Psihologicheskaya harakteristika professionalnoi identichnosti sub'ekta truda [Psychological characteristics of professional identity of the subject of labor]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. – Journal of N. A. Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics*, 3 (20), 9–16 [in Russian].
8. Romanyshyna, O.Ya., & Romanyshyna, L.M. (2014). Identifikatsiia I identychnist, yak osnova formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv [Identification and identity as a basis of formation of professional identity of future specialists]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. Ser.: Pedahohichni ta psykholohichni nauky. – Collection of Scientific Works of the Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*, 3(72), 207–216 [in Ukrainian].
9. Serhieienkova, O.V. (2012). Profesiina identychnist v praktytsi profesiinoi pidhotovky osobystosti [Professional identity in practice of vocational training of personality]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Ser.: Psykholohiia. Pedahohika. – Pedagogical Education: Theory and Practice. Series: Psychology. Pedagogy*, 18, 82–86 [in Ukrainian].
10. Ilichyov, L.F. (Ed.). (1989). *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Philosophical encyclopedic dictionary]*. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya [in Russian].

Hnatyk K. B. The structure of future bachelors' professional identity in foreign language teaching

The article analyzes future bachelors' professional identity in foreign language teaching. In modern science, the term “structure” is found to be associated with system and organization. In this case, the system is considered more broadly and characterizes the whole range of manifestations of the object: its structure, functions, communications and more. The structure reflects what remains relatively unchanged with different system changes.

It is stated that under the criteria of effectiveness of formation of future bachelors' professional identity in foreign language teaching is a set of features that characterize a particular aspect of the phenomenon under study. Indicators of measuring the effectiveness of such a process are the quantitative and qualitative characteristics of the formation of features that are studied and measured.

In order to maximize the objectivity, efficiency and effectiveness of the process of determining the structural parts of professional identity, a number of methods of scientific research were used: analysis of normative documents, scientific publications, dissertation research, observation of future bachelors and learning a language, questionnaire, testing, analysis of educational documentation, expert evaluation according to the developed criteria and indicators, as well as the diagnosis exact methods. The structure of future bachelors' professional identity was determined in the study by certain criteria. It helps to establish connections among all factors of the phenomenon and the components with appropriate qualitative manifestations – indicators. They highlight and reveal the content of the process of professional formation of professionalism. The analysis and generalization of the identified literary sources makes it possible to clarify the essence of the components of the phenomenon under study. These components are: axiological, motivational, cognitive, communicative, reflexive.

Key words: identity, professional identity, structure, component, criterion, indicator, future bachelors of foreign language.

ЗМІСТОВА СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Проводиться аналіз змістової структури культури професійної діяльності майбутніх менеджерів у психолого-педагогічній літературі та дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Визначена актуальність досліджуваної проблеми. Розкрито сутність понять “культура”, “професійна культура”, “культура професійної діяльності майбутнього менеджера”. Подано авторське визначення поняття “професійна культура менеджера”, яке варто трактувати як високий рівень професіоналізму людини, як спосіб творчої самореалізації в професійній діяльності, як процес освоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних сенсів, які розглядаються як ступінь якості професійної діяльності й життя людини. Представлено інформацію щодо стандартів системи професійної освіти менеджерів у документах міжнародних організацій, а саме: Європейського Союзу (ЄС), Організації Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Ради Європи (РЄ), Світового банку (СБ), Міжнародної організації праці (МОП), Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) тощо. Для вирішення поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс методів дослідження. Розкрито зміст і структуру культури професійної діяльності, що є складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною й матеріальними культурами, а й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту тощо. Розглядаються методологічні підходи до формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів закладів вищої освіти: суб’єктний, діяльнісний, культурологічний, професіографічний, компетентнісний та акмеологічний. Окреслено складові компоненти культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, як-от: гностичний, конструктивний (проектний), організаторський і комунікативний.

Ключові слова: професійна культура, культура професійної діяльності, менеджери.

Важливим чинником розвитку сучасного ринку економіки України, подолання кризових явищ у фінансовому секторі є реформування підготовки менеджерів і модернізація системи професійної освіти загалом відповідно до міжнародних стандартів, які висвітлено в документах міжнародних організацій, зокрема Європейського Союзу (ЄС), Організації Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Ради Європи (РЄ), Світового банку (СБ), Міжнародної організації праці (МОП), Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), що впливають на формування сучасних уявлень про цивілізаційний прогрес, людський капітал визнається вирішальним чинником економічного зростання країн, підвищення їх конкурентоспроможності на світовому ринку. Саме тому світовою спільнотою підкреслюється ключова роль освіти в підвищенні готовності майбутніх менеджерів до майбутньої професійної діяльності. Протягом останніх років усе більша роль у підготовці менеджерів відводиться культурі професійної діяльності, адже від рівня обізнаності з основами комунікативної взаємодії, професійності спілкування суттєво залежить ефективність управлінської діяльності.

Дослідженню проблеми культури професійної діяльності майбутніх менеджерів приділяється належна увага в багатьох наукових дослідженнях, зокрема таким її аспектам, як питання професійного становлення майбутніх менеджерів (В. Горланчук, І. Дороховський, І. Черноіванов, Т. Прехул, П. Друкер, В. Зобов та ін.); теорія та практика підготовки до управлінської діяльності (І. Анненкова, О. Виханський, І. Драч, О. Ельбрехт, С. Самигін, Е. Печерська та ін.); роль і значення цінностей особистості в професійному самовизначенні й професійній діяльності (Л. Белкер, А. Бербердін, Т. Стеранюк, Л. Хілл та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців у навчально-виховній діяльності закладу вищої освіти (С. Архипова, І. Бех, С. Вітвицька, Н. Ничкало, В. Стрельников, М. Фіцула та ін.); вивчення нових цілей, принципів і методологічних підходів в освітньому процесі закладу вищої освіти (Е. Волков, К. Альбуханова-Ставська, А. Брушлинський, В. Татенко, В. Андреева, Г. Ващенко, В. Гриньов та ін.); формування професійної культури майбутніх менеджерів (Л. Батченко, О. Виговська, М. Гриньова, М. Дробноход, М. Захаров, В. Жигір, Л. Карашук, Н. Коломинський, О. Крупський, С. Крисюк, Є. Намлієв, Р. Шакуров та ін.).

Отже, актуальність дослідження проблеми формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів зумовлена низкою чинників: недостатнім рівнем сформованості комунікативних умінь випускників закладів вищої освіти, що суттєво впливає на загальний рівень їхньої підготовки до виконання професійних функцій; необхідністю вдосконалення освітнього процесу в контексті його практичної спрямованості, потребою підвищення рівня загальної культури студентів загалом і комунікативної, зокрема.

Мета статті – виокремлення й наукове обґрунтування змістової структури культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Для вирішення поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс методів дослідження, а саме: теоретичних – синтез, узагальнення, моделювання, прогнозування (з метою розкриття сутності проблеми); метод термінологічного аналізу (для з’ясування змісту поняття культура професійної діяльності майбутніх менеджерів); аналізу результатів українських і зарубіжних досліджень (з метою визна-

чення сутності культури професійної діяльності майбутніх менеджерів); теоретичного узагальнення та систематизації (для концептуалізації основних положень дослідження).

Термін “культура” належить до багатозначних, саме тому її варто розглядати як особистісну якість, що свідчить про її духовний розвиток, здатність до рефлексії, логічності та адекватності мислення [9, с. 161].

Професійна культура розглядається як специфічна якість діяльності фахівця та розкриває предметний зміст культури, який визначається специфікою професії, професійної діяльності та професійного співтовариства [7].

У дослідженнях П. Батура виділяє такі елементи професійної культури: “загальна освіта, спеціальні знання, уміння та навички, виробничий досвід, спосіб професійної діяльності, ставлення працівника до виконання своїх обов’язків, ініціативність, культура мовлення, спілкування, поведінки та особистісні якості працівника (пунктуальність, організованість, акуратність тощо)” [2].

Отже, професійну культуру менеджера варто розглядати як високий рівень професіоналізму людини, як спосіб творчої самореалізації в професійній діяльності, як процес освоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних сенсів, які розглядаються як ступінь якості професійної діяльності й життя людини [7].

Варто зазначити, що зміст і структура культури професійної діяльності менеджера є складником його загальної культури та професійних компетентностей, що є складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною й матеріальними культурами, а й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту тощо [1].

Розглядаючи специфіку діяльності менеджера, варто акцентувати увагу на таких її ключових аспектах: інноваційний діяльності менеджера (орієнтація на постійний пошук більш продуктивних шляхів, нових способів діяльності, що передбачає певний ризик); самостійність у визначенні цілей своєї діяльності, виходячи із загальних цілей організації, специфіки галузі діяльності; високий ступінь ідентифікації з організацією, прагнення підвищити її здатність до виживання, стимулювання її розвитку [2].

На думку Е. Печерської, за змістом професійна діяльність менеджера характеризується суто практичною, пошуковою та інноваційною діяльністю, що включає в себе потужні проектно-конструкторські, проектно-технологічні та практико-інноваційні компоненти [6].

Розглядаючи структуру професійної діяльності майбутніх менеджерів, науковці (С. Самигіна, Л. Столяренко) виділяють такі компоненти культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, а саме: гностичний, конструктивний (проектний), організаторський і комунікативний. *Гностичний компонент* дослідники пов’язують зі сферою знань і вмінь, що становлять основу культури професійної діяльності, а система знань включає як загальнокультурні, так і спеціальні знання.

Проектувальний і конструктивний компоненти – уміння постановки перспективних цілей діяльності, розроблення стратегій щодо їх досягнення та забезпечення реалізації тактичних цілей, тобто вміння планувати свою діяльність з урахуванням найближчих завдань. *Організаторський компонент* відображає вміння організовувати власну діяльність і вміння організовувати діяльність оточуючих. *Комунікативний компонент* акцентує увагу на вмінні організовувати взаємодію менеджера його людьми, котрі його оточують [8].

Компонентами культури професійної діяльності майбутніх менеджерів є *особистісний, когнітивний, діяльнісний*. Отже, *особистісний компонент* відображає ціннісне ставлення особистості до обраної професії, наявність загальнолюдських цінностей і цінностей професійної самореалізації, готовності до виявлення особистої ініціативи й подальшого професійного зростання, наявність моральних якостей особистості, оцінювання власної професійно-культурної діяльності крізь призму високих моральних якостей, культурних цінностей і норм.

Когнітивний компонент (засвоєння ґрунтовних загальнокультурних і специфічних професійних знань, технології їх використання в професійній діяльності, знання норм моральної та етичної поведінки, етики ділового спілкування, знання методів самоаналізу й адекватної самооцінки, методів і прийомів саморозвитку та самовиховання). *Діяльнісний* (уміння практично використовувати набуті теоретичні знання, дотримання морально-етичних норм у суспільстві та професійній діяльності, здійснення самоаналізу власної професійної діяльності й розвитку професійної культури, знаходження шляхів до самовдосконалення та реалізації потреб самоактуалізації в професії).

Варто зазначити, що саме особистісний компонент культури професійної діяльності майбутніх менеджерів відіграє ключову роль, тому що основні принципи організації задають певний напрям для функціонування суб’єкта, а також визначають його норми та цінності.

На думку С. Гриньова [3], важливим чинником формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів є формування суб’єктивної педагогічної позиції майбутнього менеджера, його власний світогляд (світоглядна культура) як розуміння та взаємодія з навколишнім світом. Критерієм оцінювання такого світогляду є рівень загальної культури, самовизначення у світі культури, сформованість особистісного культурного “Я” на засадах гуманізму. Професіоналізм діяльності менеджерів залежить від рівня їхніх здібностей, від якості початкової професійної підготовки, а також від подальшої роботи з підвищення кваліфікації та самовдосконалення. Також результати діяльності менеджера багато в чому залежать від ефективності міжособистісного спілкування, умінь організовувати спільну діяльність інших людей. У зв’язку з цим можна сказати, що спілкування є інструментом майбутньої професійної діяльності менеджера.

Згідно з поглядами С. Гриньова [3], існують такі компоненти культури професійної діяльності майбутніх менеджерів: пізнавальний, мотиваційно-емоційний, діяльнісний і регулятивний. Пізнавальний компонент передбачає відповідність навчальних і професійних інтересів менеджера, стійку потребу в самоосвіті, володінні інформацією про зміст інноваційних технологій і безпосередньо з предмета, що він викладає. Мотиваційно-емоційний компонент – це позитивне ставлення до управлінської діяльності, задоволення становищем у соціально-професійній групі. Діяльнісний компонент – відповідність знань, умінь, навичок і їх реалізація під час управлінської роботи та проектної діяльності. Регулятивний компонент – формування суб'єктивної управлінської позиції, сформованість особистісного культурного “Я”; рефлексія як особистісне новоутворення викладача; самовдосконалення, а саме: курси підвищення кваліфікації, конференції, симпозіуми, семінари, тренінги тощо; уміння вдосконалювати професійно значущі якості.

У наукових працях О. Михальчук [5] наголошує на важливості технологічного компонента культури професійної діяльності, який передбачає дві форми розвитку, а саме: статичну та динамічну форми. Відповідно до статичної форми, професійні знання та професійний досвід майбутнього менеджера, його навички системного мислення й аналізу є когнітивно-процесуальним елементом останньої. Когнітивно-процесуальний елемент статичної форми технологічного компонента культури професійної діяльності варто розглядати як сукупність психолого-педагогічних та управлінських знань і вмінь, якість засвоєння яких необхідні для здійснення майбутньої управлінської діяльності, успішного прийняття ним управлінських рішень. Динамічна форма технологічного компонента культури професійної діяльності в розвитку вмінь майбутнього менеджера реагувати на зміни, що відбуваються навколо, готовність йти на ризик, самовдосконалюватися відповідно до викликів сучасності. Завдяки динамічній формі в процесі управлінської діяльності створюються умови для розвитку особистості й, власне, її культури.

Отже, технологічний компонент культури професійної діяльності необхідно розглядати як інтегроване особистісне утворення, що забезпечує ефективність прийняття управлінських рішень. Формування технологічного компонента культури професійної діяльності передбачає успішність здійснення управлінської діяльності майбутнім менеджером та оволодіння комплексом умінь і навичок.

Отже, з'ясовано, що в основі змісту культури професійної діяльності майбутніх менеджерів є поєднання морально-етичних норм, загальнолюдських цінностей, які регулюють поведінку, взаємини та професійну діяльність у сфері виробництва, під час ділових переговорів, презентацій, укладенні угод; уміння переконати партнера й вплинути на нього з метою досягнення позитивного результату міжсуб'єктної взаємодії; в умовах ринкових відносин приймати управлінські рішення, розв'язувати професійні завдання, налагоджувати контакти з представниками іноземних підприємств (див. рис. 1).

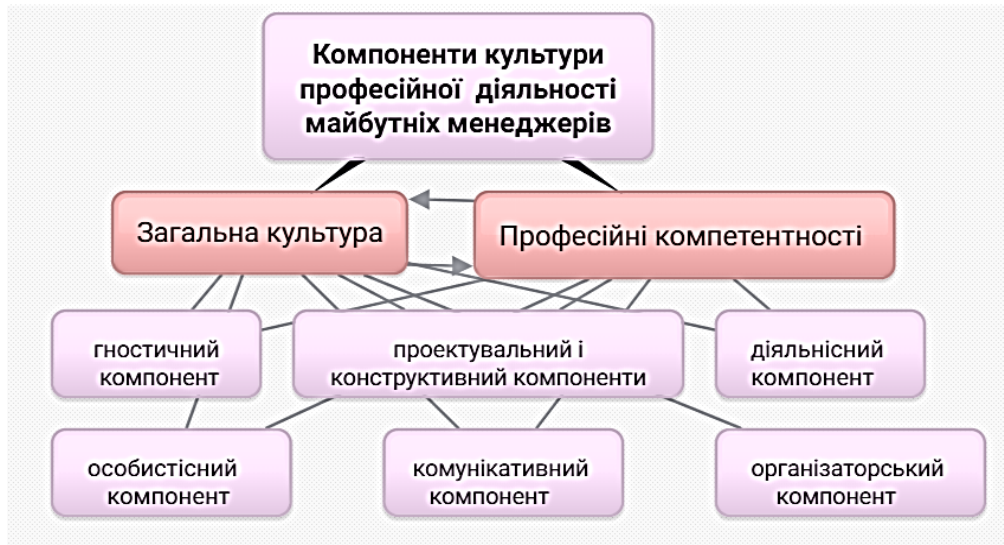


Рис. 1. Компоненти культури професійної діяльності майбутніх менеджерів

Структурними компонентами культури професійної діяльності майбутніх менеджерів визначено культурний, лінгвістичний, соціальний і психологічний елементи; комунікативну компетенцію, пов'язану з міжнародною економічною діяльністю; здатність до взаєморозуміння в міжкультурному діалозі; моральні якості, цінності й етика професійних стосунків.

Варто зазначити, що сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх менеджерів спонукають до врахування соціально-психологічних та особистісних компонентів у майбутній професійній діяльності. Згідно із сучасними тенденціями менеджменту, можна виокремити такі характеристики професійної діяльності менеджера: лідерство як здатність вести за собою людей; комунікація як здатність до безперервного спілкування; професійне знання з погляду основ управління загалом або технології тієї галузі, у якій діє менеджер [4].

Зазначена точка зору знаходить відгук у низці зарубіжних досліджень, які висвітлюють питання діяльності менеджера. Зокрема, Л. Белкер акцентує увагу на значущості особистісних аспектів для успішної професійної діяльності менеджера, а саме: умінні довірчих відносин із колегами, підлеглими, клієнтами; хороших комунікативних здібностях (уміння вислухати співрозмовника, ораторські здібності); умінні керувати своїми почуттями й емоціями, організувати спільну роботу в команді [10].

Висновки. Отже, зміст культури професійної культури діяльності майбутніх менеджерів являє собою динамічне структурнорівневе утворення, що відображає єдність особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Проведене дослідження не претендує на вичерпне вирішення всіх аспектів проблеми характеристики змістової структури культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Потребують подальшого розвитку питання науково-методичного забезпечення освітнього процесу з використанням сучасних Інтернет-технологій; оптимізації освітнього процесу в закладах вищої освіти як засобу розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера; створення відповідних електронних навчальних посібників, використання яких сприятиме формуванню й удосконаленню культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Використана література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Батура П. М. Профессиональная культура молодежи села: проблемы и перспективы : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.02 / Беларус. гос. ун-т. Минск, 1990. 21 с.
3. Гриньов С. Я. Технологія формування професійної культури майбутнього менеджера для нової української школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 54–58.
4. Зобов А. М. Бизнес-образование: новые подходы к формированию личности менеджера. *Дополнительное профессиональное образование*. 2005. № 5. С. 1–4.
5. Михальчук Ю. Технологічний та особистісний компоненти професійної культури майбутнього менеджера: реалії та перспективи. *Проблеми современного педагогического образования. Серия "Педагогика и психология"* : сборник статей. Ялта : РИО КГУ. 2014. Вып. 46. Ч. 4. 320 с. С. 168–174.
6. Печерская Э. П. Концептуальные аспекты подготовки конкурентоспособного специалиста в современных условиях. Самара : Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2003. 260.
7. Романовський О. Шляхи впровадження інновацій, підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України : монографія. Вінниця : Нова книга, 2020. 416.
8. Самыгин С. И. Менеджмент персонала. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480.
9. Тернопільська В. І. Культура особистісного самовизначення як предмет наукового дослідження. *Нові технології навчання*. 2015. Т. 1. Вип. 86. С. 160–163.
10. Belker L. B. The first-time manager. New York : AMACOM. Amer, management assoc., Cop, 1997. P. 211.

References:

1. Aleksyuk A. M. (1998). Pedagogika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia : pidruchnyk [Pedagogy of Higher Education of Ukraine. History. Theory: a textbook]. K. : Lybid, 560 p. [in Ukrainian].
2. Batura P. M. (1990). Professionalnaya kultura molodezhi sela: problemy i perspektivy : avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk : 09.00.02. [The professional culture of youth in the countryside: problems and prospects: abstract. dis. ... cand. philosopher. Sciences: 09.00.02.]. Belarus. gos. un-t. Minsk, 990. 21 p. [in Russian].
3. Hrynov S. Ya. (2019). Tekhnolohiia formuvannia profesiinoi kultury maibutnoho menedzhera dlia novoi ukrainskoi shkoly [Technology of formation of professional culture of the future manager for the new Ukrainian school]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Vol. 23, 54–58 [in Ukrainian].
4. Zobov A. M. (2005). Bizness-obrazovanie: novyye podhody k formirovaniyu lichnosti menedzhera [Business education: new approaches to the formation of a manager's personality]. Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie, 5, 1–4 pp. [in Russian].
5. Mykhalchuk Yu. (2014). Tekhnolohichniy ta osobystisnyi komponenty profesiinoi kultury maibutnoho menedzhera: realii ta perspektivy [Technological and personal components of the future manager's professional culture: realities and perspectives]. Problemyi sovremennoho pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psihologiya. Sb. statey. Yalta : RIO KGU. 2014. Vyp. 46. Ch.4. 320 s., 168–174. [in Ukrainian].
6. Pecherskaya E. P. (2003). Kontseptualnyie aspektyi podgotovki konkurentosposobnogo spetsialista v sovremennyih usloviyah [Conceptual aspects of training a competitive specialist in modern conditions]. Samara: Izd-vo Samar. gos. ekon. akad., 260 s.
7. Romanovskyi O. (2010). Shliakhy vprovadzhennia innovatsii, pidpriemnytstva ta pidpriemnytskoi osvity v systemi natsionalnoi osvity Ukrainy: monohrafiia [Ways of introducing innovation, entrepreneurship and entrepreneurship education in the national education system of Ukraine: monograph]. Vinnytsia : Nova knyha, 416 p. [in Ukrainian].
8. Samygin, S. I. (1997). Menedzhment personala [HR Management]. Rostov na Donu: Feniks, 480 s. [in Russian].
9. Ternopilska V. I. (2015). Kultura osobystisnoho samovyznachennia yak predmet naukovoho doslidzhennia [The culture of personal self-determination as a subject of scientific research]. Novi tekhnolohii navchannia, T. 1. Vyp. 86, 160–163 pp. [in Ukrainian].
10. Belker L. B. (1997). The first-time manager. New York: AMACOM. Amer, management assoc., Cop, 211 [in English].

Gonchar L. V. Content structure of future managers' professional culture

The article analyzes the content structure of the culture of professional activity of future managers in psychological and pedagogical literature and research of domestic and foreign scientists. The relevance of the research problem is determined. The essence of the concepts "culture", "professional culture", "culture of professional activity of the future manager" is revealed. The author defines the concept of "professional manager culture", which should be interpreted as a high level of professionalism of the person, as a way of creative self-realization in professional activity, as a process of development, transfer of professional values, formation of a system of personal meanings, which are considered as a degree of quality of professional activity

and human life. Information is presented on the standards of the managerial education system in the documents of international organizations, in particular: European Union (EU), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Council of Europe (CoE), World Bank (WB), International Labor Organization (ILO), Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), etc. A complex of research methods was used to solve the tasks at different stages of scientific search. The content and structure of the culture of professional activity, which is a complex value formation, which is characterized not only by personal, spiritual and material cultures, but also by pleasure in management work, knowledge in the field of economics, psychology, management, etc., is revealed. Methodological approaches to forming the culture of professional activity of future managers of higher education institutions are considered: subjective, activity, cultural, professional, competent and acmeological. The components of the culture of professional activity of future managers, such as: gnostic, constructive (project), organizational and communicative are outlined.

Key words: professional culture, professional culture, managers.

УДК 364.024

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.14>

Гончаренко О. В., Корінна Г. О.

ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ПИТАНЬ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

Стаття присвячена вивченню гендерних особливостей чоловіків і жінок похилого віку, які виявляються в особливостях переживання ними складних життєвих ситуацій відповідно до статі. Авторами аналізується гендерна зумовленість проблем людей похилого віку, яка проявляється в показниках стану здоров'я, різній тривалості життя, ступені соціальної активності й залежності від соціального захисту, статусі в сім'ї та суспільстві, переживанні виходу на пенсію тощо. Ці й інші аспекти мають урахувувати соціальні працівники, орієнтуючись у професійній діяльності на гендерний підхід. На думку дослідниць, означений підхід має базуватися на професійній компетентності фахівців, що включає знання гендерної специфіки старіння й передбачає делікатне, тактовне ставлення соціальних працівників до особистих проблем людей похилого віку, до специфіки самовираження їхньої гендерної ідентичності, до тих труднощів, які доводиться переживати жінкам і чоловікам у період пізньої зрілості. Констатовано, що через зростання числа чоловіків і жінок похилого віку в сучасному суспільстві соціальна робота з ними набуває дедалі більшої актуальності, стає значущою й невід'ємною частиною соціальної політики. Ці люди потребують підтримки, захисту, допомоги та піклування з боку держави, щоб повноцінно функціонувати в суспільстві, не бути ізольованими від суспільства й не стати тягарем для оточуючих. Визначено, що знання особливостей впливу соціально-психологічних і біологічних факторів на процес старіння, урахування гендерних аспектів соціальної роботи із жінками та чоловіками похилого віку дасть фахівцям змогу направлено змінювати умови та спосіб їхнього життя так, щоб сприяти оптимальному функціонуванню в період пізньої зрілості.

Ключові слова: гендерний підхід, гендерні особливості старіння, гендерно чутлива соціальна робота із жінками й чоловіками похилого віку.

Місце людини в тому числі й у період пізньої дорослості в суспільстві та родині визначається загальним соціально-економічним і культурним розвитком, матеріальними й господарськими відносинами, місцевими та національними звичаями. Крім того, на чоловіків і жінок істотно впливає низка факторів (вік, місце проживання – сільська місцевість чи місто, перебування у шлюбі, діти), серед яких особливе місце посідає стать.

У зв'язку з цим у соціальній роботі з людьми похилого віку має враховуватися гендерна перспектива, зокрема в медико-соціальній реабілітації та соціально-психологічній підтримці. Делікатне, тактовне ставлення фахівців до особистих проблем людей похилого віку, до специфіки самовираження гендерної ідентичності, до тих труднощів, які доводиться переживати жінкам і чоловікам у період пізньої зрілості, обов'язково має базуватися на професійній компетентності, що включає знання гендерної специфіки старіння. Проблема взаємодії із жінками та чоловіками похилого віку з урахуванням гендерних аспектів у змісті й організації соціальної роботи перебуває в центрі уваги теорії та практики соціальної роботи.

Проведений аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що проблемою специфіки соціальної роботи з людьми похилого віку займаються І. Зайнишев, І. Зверева, А. Капська, Л. Тюття, О. Холостова, В. Шахрай та інші. Гендерні аспекти соціальної роботи з різними категоріями населення, зокрема із жінками й чоловіками похилого віку, вивчають О. Білий, О. Бойко, Н. Ловцова, Г. Федько, О. Ярська-Смірнова та інші.

Метою статті є висвітлення гендерних аспектів старіння, які необхідно враховувати в соціальній роботі із жінками та чоловіками похилого віку.

На сучасному етапі розвитку людства науковці відзначають постійне зростання частки людей похилого віку, що стає впливовою загальноосвітовою соціально-демографічною тенденцією. На думку фахівців, цей процес зумовлений двома причинами. По-перше, успіхи у сфері охорони здоров'я, узяття під контроль низки небезпечних хвороб, підвищення рівня та якості життя призвели до збільшення середньо очікуваної тривалості життя людей, яка в розвинених країнах наблизилася до 80 років, а для жіночого населення

перебільшила цей показник. Тому можливість дожити до «поважного» віку стає сьогодні звичайним і водночас масовим явищем. Про це свідчать прогнози демографічного розвитку народонаселення світу, згідно з якими кількість людей, старших за 60 років, яке у 2000 р. становила близько 600 млн. людей, у 2050 р. становитиме приблизно 2 млрд. осіб. У всьому світі прогнозується вирівнювання процентних часток людей похилого віку й молоді. До 2050 р. частка осіб, старших за 60 років, збільшиться до 21 %, а частка дітей зменшиться на одну третину (з 30 % до 21%) [3, с. 16].

По-друге, процес стійкого зниження народжуваності, нижчий за рівень простого заміщення поколінь, зменшення кількості дітей, народжених однією жінкою за весь її репродуктивний період, призводить до того, що рівень природної смерті перевищує рівень народжуваності. На зміну кожному поколінню приходить наступне покоління, яке є меншим за чисельністю; частка дітей у суспільстві невпинно знижується, що викликає відповідне зростання частки осіб старшого віку [1, с. 55]. Зростання частки людей похилого віку серед населення є сьогодні однією з глобальних соціальних проблем сучасного світу і впливовою соціально-демографічною тенденцією практично для всіх розвинених країн. Така ситуація зумовлює зростання усвідомлення потреб людей похилого віку та необхідності розроблення нових практичних підходів до соціальної роботи із цією категорією населення.

Як свідчить аналіз наукової літератури (зокрема О. Ярська-Смірнова з авторами), люди старшого віку розглядаються світовим співтовариством не як тягар, а як позитивний фактор. Сучасне розуміння старіння поєднує ідеї повноправної участі таких людей у житті суспільства, турботи про них, коли вони відіграють активну, творчу й корисну роль, а молодші покоління бачать, що їх може очікувати в майбутньому. Ця проблема є предметом вивчення багатьох спеціалістів – учених, практиків, політиків, економістів, соціологів, перед якими поставили питання: як зробити життя людини похилого віку гідним, насиченим активною діяльністю й радістю; як позбавити її від почуття самотності й відчуженості; як компенсувати дефіцит спілкування; як задовольнити її потреби та інтереси? Адже вивчення особливостей чоловіків і жінок похилого віку свідчить, що вони стикаються з багатьма проблемами, які знаходяться в площині економічного, побутового, психологічного, медичного й соціального обслуговування. Нині для цієї вікової категорії характерними є проблеми соціальної ізоляції, страждання від самотності, глибокої незадоволеності життям, зниження рівня фізичного самопочуття, десексуалізації, нерозуміння оточуючих через звички й небажання їх змінювати, адаптації до виходу на пенсію та багато інших [5, с. 3].

Відповідно, з року в рік соціальна робота із цією віковою категорією населення набуває дедалі більшої актуальності, стає значущою та невід'ємною частиною соціальної політики. Ці люди потребують підтримки, захисту, допомоги й піклування з боку держави, щоб повноцінно функціонувати в суспільстві, не бути ізольованими і не стати тягарем для оточуючих. Перед громадськістю постає необхідність працювати й удосконалювати діяльність у сфері соціальної роботи з людьми похилого віку, розробляти нові принципи, форми та методи роботи із цією віковою категорією українського суспільства.

Нині в сучасній соціальній роботі актуалізується гендерний підхід, який передбачає, що специфіка переживання важкої складної ситуації людиною, у тому числі й у похилому віці, залежить від статі. Біологічні й соціальні фактори, нашаровуючись одне на одне, призводять до статистично значущих відмінностей між чоловіками та жінками в тривалості життя, структурі зайнятості, визначають варіації сімейних форм, неоднакового змісту етапів життєвого шляху тощо. Як зауважують гендерологи (П. Романов, Є. Холостова, О. Ярська-Смірнова та ін.), гендерний підхід до медико-соціальної реабілітації й соціально-психологічної підтримки представників старшого покоління має базуватися на професійній компетентності соціальних працівників, що включає знання гендерної специфіки старіння та передбачає делікатне, тактовне ставлення фахівців до особистих проблем клієнтів, до специфіки самовираження їхньої гендерної ідентичності, до тих труднощів, які доводиться переживати жінкам і чоловікам у період пізньої зрілості. Гендерна залежність проявляється в показниках стану здоров'я, різній тривалості життя, ступені соціальної активності й залежності від соціального захисту, статусі в сім'ї та суспільстві, переживанні виходу на пенсію, очікуваннях суспільства, родини та близького оточення тощо.

Так, за статистикою, серед людей похилого віку набагато більше жінок, ніж чоловіків. Особливо гострим цей дисбаланс є в старших вікових групах, що пояснюється більшою тривалістю життя жінок (середній показник – 74,2 роки) і частково – більш ранньою смертністю чоловіків (середній показник – 62,4 роки) [7, с. 38]. На думку науковців, це загальносоціальна закономірність, яка ґрунтується не тільки на біологічних, а й соціальних передумовах. Наприклад, для нашої країни ця тенденція посилювалася через значні втрати протягом Другої світової війни та інших військових конфліктів, високі показники смертності чоловічого населення працездатного віку – від неприродних причин (побутовий, виробничий і дорожньо-транспортний травматизм, отруєння неякісними продуктами й напоями, смертність на шляхах, вбивства та самогубства тощо), соціально-економічні труднощі, відсутність у чоловіків традицій самозберігаючої поведінки, що передбачає раціональний режим харчування, рухову активність, відмову від шкідливих звичок.

Загалом такий значний розрив у рівні середньої очікуваної тривалості життя чоловіків і жінок є однією з особливостей соціально-демографічного розвитку нашої країни, адже в державах, стабільних у соціальному та політичному стосунках, така різниця становить у середньому 2–5 років. У наших співвітчизників і співвітчизниць віковий розрив становить 10–13 років на користь жінок, що є безпрецедентним, і свідчить

про несприятливі умови життя передовсім чоловічого населення та значний «внесок» у сукупний показник смертності. Тому кількість жінок серед населення похилого віку переважає чисельність чоловіків, що залишається достатньо стабільним протягом останніх 15–20 років [5, с. 24].

Наступною гендерно зумовленою проблемою для людей похилого віку є вихід на пенсію, адже зміна соціального статусу легше переноситься жінками, ніж чоловіками. Це пов'язано з тим, що вихід на пенсію жінок, які протягом періоду трудової діяльності поєднували професійні й сімейні ролі (виконання домашніх обов'язків, ведення господарства, виховання дітей), сприймається ними як серйозне полегшення та задоволення. Як катастрофа вихід на пенсію розцінюється лише тими жінками, які надавали перевагу кар'єрі, ніж сімейному вогнищу. Водночас чоловіки загалом гірше прилаштовуються до виходу на пенсію, оскільки вони в силу гендерних стереотипних уявлень звикли реалізовуватися тільки в професійній сфері, відкладаючи на другий план реалізацію сімейних ролей. Окрему категорію становлять жінки, які все своє життя були домогосподарками. Для них не існує проблеми виходу на пенсію, але залишається трагедія втрати чоловіка, дому, дорослих дітей або прирікання на роль людини, повністю залежної від інших членів родини [4, с. 23].

Важливим гендерно зумовленим фактором, що впливає на становище людей похилого віку, є стан здоров'я. Його погіршення є однією з найбільших перешкод, яка вносить корективи в повсякденну діяльність і суттєво обмежує можливості чоловіків і жінок підтримувати в цьому віці соціальну активність. За даними численних досліджень, у тому числі Інституту геронтології АМН України, практично здоровими після 60 років вважаються лише 2–6 %. При цьому розвиток вікозалежних патологій також має виражені гендерні особливості. Зіставлення результатів самооцінки здоров'я й даних обстежень показало, що в будь-якій віковій групі старший за 60 років стан здоров'я чоловіків гірший, ніж у жінок. Крім того, дослідження засвідчили, що патологічні процеси частіше розвиваються в осіб, чий біологічний вік перевищує паспортний: відсоток чоловіків у старших вікових групах значно вищий за жінок. Тобто запас життєздатності у жінок більший, ніж у їхніх ровесників протилежної статі [6, с. 39].

Ще одним важливим фактором, що впливає на становище чоловіків і жінок похилого віку, є перебування в шлюбі. Похилий вік – заключна фаза подружнього життя, і перебування у шлюбі відіграє в цей період важливу роль. Дослідження демонструють, що смерть одного з подружжя зазвичай важко травмує іншого, змінюючи його життя й поведінку. Нерідко після цього людина відмовляється займатися домашнім господарством і потрапляє в залежність від близьких. Часто в такій ситуації роль голови сім'ї переходить до когось з молодших членів родини. Самотність жінок і чоловіків похилого віку поглиблюють ще й сучасні тенденції у сфері сімейних відносин (повна або часткова економічна незалежність молодого покоління від старшого, прагнення молодих людей, які створили власну сім'ю, жити окремо від батьків), у результаті яких руйнуються старі патріархальні сім'ї, де раніше спільно проживали три покоління. Процес розпаду великих родин прогресує, що призводить до збільшення сімей, які складаються з подружньої пари похилого віку, яка через певний час може (у результаті смерті одного з подружжя) перейти в категорію самотніх [2, с. 56].

З огляду більшу тривалість життя жінок порівняно з чоловіками, самотніх жінок похилого віку більше, ніж самотніх чоловіків. Помічено, що чоловікам-удівцям набагато легше знову взяти шлюб, й одружуються вони, як правило, на молодших за себе жінках. Крім того, утративши дружину, старі чоловіки частіше за жінок переходять жити до родин дітей, родичів, переїзять жити в будинки-інтернати тощо. Натомість жінки залишаються самі, адже в них після втрати чоловіка набагато менше шансів узяти повторний шлюб, тому самотність для них є більш характерною проблемою. Як свідчать дослідження, пропорція заміжніх жінок та одружених чоловіків у віці 65 років і більше становить 1:3. Значну роль у пізньому одруженні відіграє не тільки матеріальний, а й моральний фактор, прагнення позбутися самотності, знайти нового друга та супутника життя в період старості. Тому дуже важливо сприяти створенню сприятливої суспільної думки щодо взяття повторних шлюбів людьми похилого віку [5, с. 53].

Самотність людей похилого віку підсилюється почуттям ізоляції в суспільстві, припиненням трудового стажу. Психологічна незадоволеність своїм статусом нерідко тягне за собою швидке настання фізичного старіння, яке супроводжується іноді психічними розладами. Як правило, самотні люди похилого віку живуть у гірших економічних і побутових умовах, ніж сімейні. Часто самотність призводить до суїцидальних вчинків: і в чоловіків, і в жінок досить високий суїцидальний ризик у разі втрати одного з подружжя або іншої значимої близької людини (дитини, батьків, друзів тощо).

Серед гострих соціальних проблем людей похилого віку важливе місце посідає проблема скрутного матеріального становища, яка теж має гендерний підтекст. Проблема бідності пенсіонерів є найгострішою проблемою нашого суспільства. Гендерний підхід дає змогу проаналізувати, наприклад, причини високого показника бідності серед самотніх жінок похилого віку.

Нині залежність жінок від соціального захисту більш тривала, оскільки вони раніше за чоловіків виходять на пенсію, тоді як чоловіки-пенсіонери влаштовуються на підробіток. Крім того, жінки більше залежать від системи соціального захисту, адже їхня нижча зарплата впливає на нижчу пенсію. Вони менше за чоловіків зайняті у сфері оплачуваної праці, бо деякі з них працюють на півставки протягом усього життя чи декількох років через догляд за дітьми, хворими або літніми родичами. Прибуток самотніх жінок похилого віку складається переважно саме з пенсійних виплат, оскільки їх більше нікому підтримувати. Деякі жінки все своє життя були домогосподарками, через що або взагалі не отримують пенсію, або вона розраховується за мінімальними стандартами, які є недостатніми для нормального існування в похилому віці [7, с. 152].

Отже, жінки стикаються з більшими економічними труднощами в період пізньої зрілості, бо, як уже зазначалося, тривалість життя жінок у середньому вища, ніж у чоловіків, а працюють вони протягом життя менше. Звідси й різниця в накопичених ними пенсійних фондах і, відповідно, у розмірах пенсій. І хоча виплата допомоги для малозабезпечених є пріоритетним заходом у підтримці матерів-одиначок і багатодітних сімей, варто враховувати, що рівень бідності надзвичайно високий саме серед самотніх жінок похилого віку.

Зазначене дає нам підстави констатувати, що через зростання числа осіб похилого віку в суспільстві, соціальна робота з чоловіками і жінками цієї вікової категорії стає необхідною для їхнього повноцінного функціонування та запобігання розвитку економічних, побутових, психологічних і духовних проблем людей старшого віку. У зв'язку з цим перед соціальною роботою як видом професійної діяльності постає завдання розвитку в цьому напрямі, удосконалення та набування більших обсягів, які охоплювали б усі сфери життєдіяльності людини похилого віку, що дало б змогу підвищити активність цієї вікової групи, зменшити їхню ізоляцію від суспільства та деградацію як суспільно корисних громадян, які можуть розвиватися. Соціальна робота має бути спрямована на підтримку, супровід, захист, допомогу та піклування про людей похилого віку.

Точне й повне знання особливостей впливу соціально-психологічних і біологічних факторів на процес старіння особистості, урахування гендерних аспектів соціальної роботи із жінками та чоловіками похилого віку дасть змогу направлено змінити умови, спосіб життя старих і літніх людей так, щоб сприяти оптимальному функціонуванню особистості старої людини й робити тим самим стримувальний вплив на процес її старіння.

Висновки. Отже, гендерний підхід до соціальної роботи з людьми похилого віку дає змогу проаналізувати через призму гендерних стереотипів такі психосоціальні проблеми цієї вікової категорії населення, як зумовленість соціально-економічними труднощами, відсутність традицій самозберігаючої поведінки чоловічого населення різної тривалості життя та показників старіння органів і систем організму старих чоловіків і старих жінок; різне ставлення чоловіків і жінок до питання виходу на пенсію або пониження посади у зв'язку з пенсійним віком; гендерно зумовлені причини суїцидонебезпечних вікових ситуаційних депресій у чоловіків і жінок похилого віку; проблема самотності жінок і чоловіків похилого віку та причини високого показника бідності серед самотніх жінок похилого віку тощо.

Використана література:

1. Новікова Ж. М. Особливості вікової періодизації та класифікації осіб похилого віку. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 6. С. 76–77.
2. Погребна Л. Психологічні особливості життя людей похилого віку. *Педагогіка толерантності*. 2012. № 2. С. 55–62.
3. Сивак А. Демографічні передумови пенсійної реформи. *Вісник пенсійного фонду України*. 2011. № 4. С. 16–17.
4. Смирнова Т. О профессиональных деструкциях в пожилом возрасте. *СОЦис*. 2007. № 5. С. 21–28.
5. Социальная политика и социальная работа: гендерный подход : учебное пособие / под ред. Е. Ярской-Смирновой. Саратов, 2003. 224 с.
6. Федько Г., Білий О. Соціальна активність людей похилого віку: гендерні аспекти. *Соціальний захист*. 2004. № 10 (жовтень). 2004. С. 38–39.
7. Холостова Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми : учебное пособие. Москва, 2009. 296 с.

References:

1. Novikova, Zh. M. (2009) Osoblyvosti vikovoi periodyzatsii ta klasyfikatsii osib pokhyloho viku [Features of age periodization and classification of the elderly] // *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 6, 76–77 [in Ukrainian].
2. Pohrebna, L. (2012) Psykholohichni osoblyvosti zhyttia liudei pokhyloho viku [Psychological features of elderly people's life] // *Pedahohika tolerantnosti*, 2, 55–62 [in Ukrainian].
3. Syvak, A. (2011) Demohrafichni peredumovy pensiinoi reformy [Demographic preconditions for pension reform] // *Visnyk pensiinoho fondu Ukrainy*, 4, 16–17 [in Ukrainian].
4. Smirnova, T. (2007) O professionalnykh destruktivnykh v pozhilom vozraste [About professional destruction in old age] // *SOtsis*, 5, 21–28 [in Russian].
5. Yarskaya-Smirnova, E. (Eds.). (2003) *Sotsialnaya politika i sotsialnaya rabota: gendernyy podhod* [Social politics and social work: a gender approach]. Saratov: Sarat. gos. tehn. un-t, 2003. 224 s. [in Russian].
6. Fedko, H. & Bilyi, O. (2004) Sotsialna aktyvnist liudei pokhyloho viku: henderni aspekty [Social activity of older persons: gender approach] // *Sotsialnyi zakhyst*, 10 (zhovten), 38–39 [in Ukrainian].
7. Holostova, E. I. (2009) *Sotsialnaya rabota s pozhilyimi lyudmi* [Social work with the elderly]. Moskva, 2009. 296 s. [in Russian].

Honcharenko O. V., Korinna H. O. Study of gender issues in the context of social work with elderly people

The article is devoted to the study of gender peculiarities of older men and women who find themselves in the peculiarities of experiencing difficult life situations according to their gender. Authors analyses the gender conditionality of problems of elderly people, that shows up in the indexes of the state of health, different life-span, degree of social activity and dependence on social defence, status in family and society, experiencing of retiring, expectations of society, family and near surroundings from women and men of senior age and others like that. These and other aspects social workers must take into account, oriented in the professional activity on gender approach. In the opinion of the researcher, the marked approach must be based on the professional competence of specialists, that includes knowledge of gender-specific of ageing, and envisages delicate, a tactful attitude of social workers toward the personal problems of elderly people, to the specific of self-expression of them gender identity, to those difficulties that it will be to experience to the women and men in the period of late maturity. It is established, that through the increase of several men and women years old in modern society, social work with them acquires all greater

actuality, becomes a meaningful and inalienable part of social politics. These people need support, defence, help and caring from the side of the state in an order valuably to function in society, be not isolated from society and not to become a load for the wider public. Certainly, that exact and complete knowledge of features of the influence of social-psychological and biological factors on the process of ageing of personality, taking into account of gender aspects of social work with women and men years old will allow to the specialists of social sphere directionally to change terms, way of life of these people thus, to assist the optimal functioning of the personality of the man of senior age and render to the same retentive influence on the process of her ageing.

Key words: gender approach, gender peculiarities of ageing, gender-sensitive social work with older women and men.

UDC 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.15>

Hrachova I. V., Nikonenko O. V.

SUBSTANTIATION OF USING PROJECT METHOD IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The urgency of the study is the need to find the most effective methods of teaching English at practical classes in higher education institutions, so that teachers can improve English language skills of students, motivate students to study a foreign language, encourage their development. The purpose of the research is to prove the feasibility of using the project method while teaching English in higher education institutions to improve the educational process and the English language proficiency of cadets and students. Objectives of the study: to investigate the theoretical foundations of the problem; develop the tasks for practical classes using the method of projects in teaching English to students; determine the feasibility of using the project method in the teaching process. To substantiate the theoretical foundations of the study, analysis and generalization of literary sources on the topic, in particular, the analysis of teaching methods of the English language, have been used. The implementation of the project method in teaching English process in higher education institutions has been studied. The potential of this method is revealed, the expediency of its use at English language classes in higher education institutions is defined. The characteristics of the project method in teaching a foreign language have been presented, which can help teachers to use these methods in practice; and on their basis the fragments of lessons have been developed, that can serve as examples for the of collective and individual projects and studies use by teachers at English classes in higher education institutions. The methodology of projects has significant advantages over traditional methods in the interaction of students and teachers. Students become highly motivated and interested in the subject they work on during the project implementation. The teacher should direct and correct student activities, advise and inspire them. The concerted actions of the students with the teacher, aimed at achieving the goal - the creation of the project, promote the improvement of mutual relations and deepening of mutual understanding between them.

Key words: project method, teaching methodology, higher educational institution, professional knowledge, intellectual activity, characteristics, teacher, student.

(статтю подано мовою оригіналу)

Relevance of research is the need to find the most effective methods of teaching English at practical classes in higher education institutions, so that you can improve the English language skills of higher education students, motivate them to study a foreign language, encourage their own development.

Purpose of the research: to prove the feasibility of using the project method in teaching English in higher education institutions to improve the educational process and increase the English language proficiency of cadets and students.

The project method is widely used in modern teaching of foreign languages in higher education institutions. Many researchers and methodologists have proved the effectiveness of using this method in theory and in practice (E. G. Arvanitopoulos, N. A. Glazkova, M. V. Nagachev, V. Kopylova, I. Oliynyk, E. S. Polat, S. O. Tsigankova, etc.) [1; 3; 8; 9; 10; 11; 12].

The project method is an example of how it is possible to intensify the research, search, creative collective / individual work of students. The purpose of the projects is not only the result of students' work, but the organization and the process of carrying out the task themselves are important. Methodologists point out that this method involves the independent work of students, in which communication in a foreign language is combined with the emotional and intellectual component of another type of work (poll, television programs, newspapers, videos, etc.).

The creative component is an integral part of the project work. Students work together to find information to solve a particular problem. Thus, this type of activity induces them to transfer theoretical knowledge and skills to more practical type of activity. Students acquire creative competence that is combined with intellectual activity. By working on creative tasks to solve a problem, students can show their individuality, creativity, point of view, be active and independent even while working in a group.

Methodists distinguish the following types of projects that can be used in the educational process [9]:

— production projects. Students work on a project aimed at social interests of the group and achieve concrete results in the form of documents or materials (reports, exhibitions, presentations, videos, etc.);

- research projects. Students are engaged in the search of information in a group or on their own, and the results of work are presented in the form of presentations, reports;
- projects-reviews. Students make questionnaires, conduct sociological surveys, analyze results;
- organizational-game projects. Students act in diverse roles, for example, celebrities (politicians, actors, writers, scientists), characters of films, books, fictional characters, etc.

The teacher should keep in mind certain requirements for the organization of the project work. First of all, this is a problematic issue that needs to be solved individually or in a group. The practical, theoretical, cognitive value of the results and the individual work of the students or in a team, at lessons and out of class should be determined. The content of the project should be structured, the results of phases and roles of group members should be given. The following research methods should be also used: the formulation of the problem issue, of the goal, the objectives of the study; consideration of the methodological foundations of the study, design and analysis of the results obtained, summing up the results, correcting them, if necessary, and conclusion. The project work has a certain structure and stages of holding:

- definition of the problem and theme of the project;
- distribution of roles of the group members;
- search and analysis of information;
- summarizing the results and presenting the project presentation.

The teacher chooses the options for a particular stage of the project and organizes the work of the students in such a way that their activities are at the center of attention in order to enable them to demonstrate their creativity, improve their communication skills in a foreign language, work in the team, and improve their practical skills. The project method enables students to try themselves as authors, artists, develop creative abilities, to expand not only the mind, but also improve their speech skills.

While working on projects, students are stepping up their work: they make presentations, take videos on specific subjects, search for the necessary data in literary sources and on the Internet, communicate with other people. Thus, the project method allows higher education graduates with different levels of language training to participate in project work, performing their functions according to their capabilities.

The teacher can use the project methodology in one or several English lessons for the presentation of any material on a specific topic. While developing their projects, higher education graduates may currently present their own ideas for setting up their upcoming companies, restaurants, schools, making magazines, sites, conducting social surveys, questionnaires, etc.

The method of projects is widely used in foreign language lessons, so that higher education students can use their theoretical knowledge of their specialty in non-language higher education institutions and in language schools on disciplines “Practical course of foreign language”, “Foreign language for professional communication” (English), “Business Foreign Language” (English) and “Second Foreign Language” (French) in practice.

Thus, future specialists in the specialty “Management” or students of language schools in the study of relevant topics, perform design tasks: create a business plan for their own future of English.

They should:

- distribute the roles and functions of team members;
- invent the name and logo of the company, the location of the company;
- calculate the necessary sum for rent or purchase of premises, payroll, advertising, etc. ;
- define goals, strategies, structure of the target audience;
- determine the personnel, their number and functions of the workers;
- develop an advertising campaign to spread information about the company;
- submit a presentation of the company;
- discuss and evaluate the company of their “competitors”;
- vote for the best company.

In turn, students studying at the specialties “Hotel-restaurant business” and “Food Technology” and students studying the themes “In the restaurant”, “In the hotel”, etc., respectively, develop the business plan of their future hotel, restaurant, etc. The special attention should be paid to the interior and exterior of the hotel or restaurant, their atmosphere, uniforms of workers, etc.

Students studying the subject “Travel” or studying in the “Tourism” category, present a project of their excursion tour in English or French, which includes a travel route, a residence for business and economy class (hotels, hostels, apartments), restaurants and cafes where you can eat during your trip, transfer, flight, and more. Students need to calculate how much a trip will cost. The project is presented by students in the form of presentation protection. In addition, an example of a project for future tourism professionals is the development of a video tour of their hometown. Students choose interesting places, find information about them, translate it into a foreign language, take a video in English or French, in which they act as a guide. Students present a project at the classroom as a video clip or video presentation.

Future specialists in commodity research are developing their own project on the study of a particular product or product (ice cream, cheese, croissants, chocolate, water, milk, kefir, yogurt, tea, coffee, etc.). Applicants of higher education studying in language specialties, while teaching the topic “Shops”, “Products” can also:

- identify general characteristics and product features;
- learn the production process, its stages;
- consider useful properties and possible defects of the product;
- compare different types of products (their characteristics, quality, composition, taste, price, etc.);
- discover analogues of this product in the world, find interesting facts about the product;
- make a product presentation in groups or individually.

In the modern educational process of studying a foreign language, a lot of attention is paid to the use of video clips for classes in English in higher education institutions. This method involves the passivity of students when they are consumers of the finished product-educational video clips with the tasks offered to them. But modern education should move further, expanding its borders, going beyond the classics of teaching. Therefore, we can't deny the expediency of videos, which are part of the projects performed by the students themselves. It is possible to emphasize the practicality of this method, when taking their videos, students use knowledge of English in practice. In addition, this method pushes them to independence, improves their ability to work in a team, develops the creativity of students, makes the learning process more interesting and lively. From a passive consumer, students turn into active people who embody their creative ideas in life.

In our work we consider the examples of the method of recording video as an integral part of the process of learning English or any other foreign language. So, when studying the topic "mass media" or "the Internet", we offer students to film their video blog, which is undoubtedly relevant and popular in our society. Previously in class we read texts, perform tasks on the topic, watch videos, discuss well-known Internet bloggers. Why they became popular, which topics are relevant, what issues are discussed on blogs, what their target audience is. Students justify their choice which blogs are most interesting to them and why. Then, students are encouraged to make a layout of their video blog, to develop a concept, topics, methods of popularizing the blog, who video blogs will be directed on, and to make a pilot blog project in the classroom. At home, students have to make their video blogs, according to the developed concept. As experience shows, students have an extremely wide range of ideas and a rich creative potential that needs to be activated. They offered their video blogs in a variety of topics such as eco-blogs, hand-made blogs, blogs for English language learning, blogs promoting their hometown, and more. It should be noted exalted infusion and activity, this task was performed with. At the next lesson, students demonstrated their videos, put questions to each other, offered their ideas about the materials they just looked at. This method can be used not only in classes on the practical course of the main foreign language, but also in classes on practical grammar. When studying any grammatical topic, students can be offered to remove a video, in the plot of which they explain a certain rule of the use of one or another time, a passive deposit, an indirect language, and others like that. Or they can overcome the practical use of problematic grammatical issues in a scene or mini film. As a rule, students accomplish this task with enthusiasm in large or small groups.

Conclusions. The scientific work is devoted to the problem of improving the English language learning process in higher education institutions through the implementation of the project method. Thus, the material presented allows us to make the following conclusion. The current state of education requires that English teachers direct the educational process to its practical use in everyday, business, professional speech. Of particular importance is the ability to combine professional knowledge with computer skills and a high level of foreign language skills. In today's educational process, it is rational to use a model that can appropriately combine traditional methods of teaching English with the latest computerized teaching methods. A similar form of teaching a foreign language will facilitate the formation of educational situations, in which the presentation, consolidation and activation of the material is made by the student in an independent form, and the creation of language skills and abilities is under the control of a teacher.

Summing up, it should be noted that the method of project has significant advantages over traditional methods of interaction with students and teachers. Higher education students are highly motivated and interested in the subject they are working on during the project. The teacher should direct and correct student activities, give some advice and inspire them. Joint action by students from teacher focused on the goal – the creation of the project, contribute to improved relations and better understanding between them.

Considering the above materials, it can be concluded that the use of video in teaching English allow virtually increase the use of oral speech not only in class but also after it. Filming of their videos is interesting for students, they help to master the material and use it in further classes, perform didactic and various developmental functions. Thus, the teacher becomes a mentor for independent learning, cognitive and creative activities of students. Thus, we conclude that the studying a foreign language can be made more lively, more interesting, it is better if the teacher uses the method of the project, which can involve multimedia presentations, drawings, illustrations, newspapers, magazines, maps, videos, programs, schemes, questionnaires, surveys, graphs and charts. When using this method of teaching higher education applicants remember the vocabulary units and grammatical structures, develop creative thinking, creativity and imagination.

References:

1. Arvanitopoulou E. G. Features of teaching a foreign language according to the project method. *Bulletin of the Kiev National Linguistic University. Series of pedagogy and psychology*. Vol. 5. K. : Publishing Center of KNLU, 2002. P. 230–232.

2. UMK "English in the focus" ("Spotlight-9") / Yu. E. Vaulin, J. Dully, O. I. S. Podlyako, V. Evans. M.: Education, Express Publishing, 2010. P. 15–17.
3. Glazkova N.O. Project technology in English lessons. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_6/files/PD610_18.
4. Gusak T., Kobets M. Methodology of Teaching Foreign Languages. *Native School*. 2006. № 2. P. 58–60.
5. Yegorov O. Means and technologies of a single informational and educational space / ed. V. Yu. Bykov, Yu. O. Zhuk. K., 2004. 240 p.
6. Knyazyan M. Structure of information and technological competence and methodical aspects of its formation in future translators. *Scientific Notes of the Kirovograd State Pedagogical University named after V. Vinnichenko. Series "Philological Sciences"*. Issue 81 (2). View of the KDPU. Kirovograd, 2009. P. 337–340.
7. Kutse S. Modern methods of teaching foreign languages. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757/>.
8. Nagach M. V. Application of the method of projects in the study of foreign languages. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_101/Nagach.pdf.
9. Nosenko Y. L. Application of IT in education. *Foreign languages at school*. 2004. № 6. P. 9–11.
10. Oleinik I. Using the method of projects in English lessons. *Proftehosvita*. 2012. № 10 (46). P. 29–33.
11. Polat E. S. Method of projects in the lessons of a foreign language. 2000. № 2. P. 3–10 ; № 3. P. 3–9.
12. Tsigankova S. O. On the choice of methods for designing educational process. *Vysn. Lugansk nats ped un-th them Taras Shevchenko*. Lugansk, 2007. № 9 : Ped. science. P. 207–215.
13. Ridell D. Teach English as a foreign language. London, 2012. 352 p.
14. Rogova G. V. Methods of teaching English. L., 1975. 312 p.

Грачова І. В., Ніконенко О. В. Обґрунтування використання методу проектів під час викладання англійської мови в закладах вищої освіти

Актуальність дослідження полягає в необхідності знайти найефективніші методи викладання англійської мови на практичних заняттях у закладах вищої освіти, завдяки чому можна поліпшити знання англійської мови в здобувачів вищої освіти, мотивувати їх до вивчення іноземної мови, підштовхнути до власного розвитку. Мета дослідження – довести доцільність використання методу проектів під час викладання англійської мови в закладах вищої освіти для поліпшення навчально-виховного процесу й підвищення рівня володіння англійською мовою студентами, курсантами та слухачами. Завдання дослідження: дослідити теоретичні засади проблеми; розробити завдання для практичних занять з використанням методу проектів під час викладання англійської мови здобувачам вищої освіти; визначити доцільність використання методу проектів у навчальному процесі. Для обґрунтування теоретичних засад дослідження використано аналіз та узагальнення літературних джерел з теми, зокрема аналіз методів навчання англійської мови. У ході дослідження проаналізовано впровадження методу проектів у викладання англійської мови в закладах вищої освіти; виявлено потенціал цього методу, обґрунтовано доцільність його використання на заняттях з англійської мови в закладах вищої освіти. Представлено характеристики методу проектів під час викладання іноземної мови, що може допомогти викладачам доцільно використовувати ці методи на практиці; на їх основі розроблено фрагменти занять, які можуть стати прикладами застосування викладачами колективних та індивідуальних проектів і досліджень на заняттях з англійської мови в закладах вищої освіти. Отже, доходимо висновку, що заняття з іноземної мови можуть бути проведені жвавіше, цікавіше, доцільніше, якщо викладачем використовуються метод проекту, у якому можуть бути задіяні мультимедійні презентації, рисунки, ілюстрації, газети, журнали, карти, відеоролики, програми, схеми, анкети, опитування, графіки й діаграми. Під час використання цього методу навчання здобувачі вищої освіти мимоволі запам'ятовують актуальні одиниці вокабуляру і граматичні структури, розвивають творче мислення, креативність та уяву.

Ключові слова: проектна методика, методика викладання, заклад вищої освіти, професійне знання, розумова діяльність, ознаки, викладач, студент.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.16>

Гречуха В. Г.

РОЛЬ ЛАТЕРАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ГОЛОВНОГО МОЗКУ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті порушуються теоретичні питання формування міжпівкульної взаємодії та латералізації функцій головного мозку в дитини, урахування яких, на думку автора, є однією з головних умов ефективної адаптації молодших школярів до школи. Наголошується, що в нейропсихології дитячого віку аналіз формування міжпівкульної взаємодії є одним із пріоритетних напрямів, та акцентується на значущості процесів міжпівкульної взаємодії для мозкової організації специфічних людських форм адаптивної поведінки. Розглядаються три головні рівні організації міжпівкульної взаємодії в онтогенезі. На першому етапі (від внутрішньоутробного розвитку до 2–3 років) закладається базис для міжпівкульного забезпечення нейрофізіологічних, нейрогуморальних і нейрохімічних асиметрій, які лежать в основі соматичного, афективного й когнітивного статусу дитини. На цьому рівні вперше заявляють про себе глибинні нейробіологічні передумови майбутнього психофізіологічного "стилю" поведінки дитини. На другому етапі (від 3 до 7–8 років) активізуються міжгіпокампальні комісуральні системи, закріплюються та автоматизуються все основні

міжпівкульні асиметрії операційного рівня, формується домінантність півкуль мозку за рукою та мовою, фіксується право- й лівопівкульний локус контролю за актуалізацією когнітивних (вербальних і невербальних) та емоційних психологічних факторів і функцій. На третьому етапі (від 7 до 12–15 років) завершується морфологічне та функціональне дозрівання мозолістого тіла, що забезпечує міжпівкульну організацію психічних процесів на найбільш важливому для соціальної адаптації рівні. Отже, саме ступінь сформованості міжпівкульної взаємодії дає дитині змогу не тільки будувати власні програми поведінки, ставити перед собою ясно визначені цілі, а й контролювати (коригувати) їх відповідно до вимог природного оточення та соціуму. Авторка наголошує на необхідності проведення своєчасної нейропсихологічної діагностики порушень міжпівкульної організації психічних процесів, що дасть змогу знайти ефективні шляхи до успішної адаптації дитини до навчання у школі.

Ключові слова: міжпівкульна взаємодія головного мозку, латералізація функцій головного мозку, адаптація дитини до навчання у школі.

У наші часи увага багатьох психологів по всьому світу прикута до проблем розвитку дитини. Цей інтерес не випадковий, адже виявляється, що дитинство, дошкільний і молодший шкільний вік є періодом найбільш інтенсивного розвитку, коли закладається фундамент фізичного, психічного й морального здоров'я. Так, молодший шкільний вік пов'язаний зі значними змінами в психологічному портреті дитини. Найважливішим моментом цих перетворень є перехід від безпосередньої поведінки до опосередкованої, до усвідомленої й довільної поведінки. Поява нових форм поведінки безпосередньо пов'язана з навчальною діяльністю, яка, на відміну від ігрової діяльності, стає обов'язковою та визначає необхідність дотримання цілої низки норм і правил, вимагає бути організованим, дисциплінованим тощо. Але саме цей період характеризується помітними порушеннями в поведінці. Причин, які призводять до порушення поведінки в дітей молодшого шкільного віку, дуже багато: складні соціальні й політичні умови життя суспільства, проблеми, що виникають у сім'ях, психологічні особливості дітей, порушення психічного розвитку, недоліки в організації профілактичної та корекційної роботи.

У межах статті ми проаналізуємо процес формування міжпівкульної взаємодії головного мозку й розглянемо роль латералізації функцій головного мозку до навчально-виховного процесу молодших школярів.

Мета статті – з метою дослідження факторів ефективної адаптації молодших школярів до школи, розкрити теоретичні аспекти ролі латералізації функцій головного мозку в навчанні та поведінці молодших школярів із зазначенням інформації стосовно процесу формування міжпівкульної взаємодії головного мозку в дитини.

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що проблема адаптації дітей до навчально-виховного процесу, навчання й поведінки молодших школярів залишається актуальною протягом останніх десятиріч. Під час підготовки статті нами вивчено культурно-історичну теорію психіки людини та основні положення про структуру й динаміку психологічного віку Л. С. Виготського; положення про закономірності розвитку вищих психічних функцій і роль спілкування в цьому процесі Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, С. Д. Максименко; погляди на формування розумових дій П. Я. Гальперіна; теорію діяльності в контексті розуміння природи внутрішньої діяльності як похідної від зовнішньої О. М. Леонтьєва, концепцію психічного розвитку дитини в молодшому шкільному віці Д. Б. Ельконіна й Ж. Піаже. Ми також ознайомилися з працями сучасних українських учених (М. О. Білдіна, Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Оржеховська, В. М. Піскун, Н. П. Пихтіна, Л. Б. Сікорська, Т. Є. Федорченко), які розглядають психологічні особливості, емоційні реакції, поведінкові проблеми, соціальні навички дітей молодшого шкільного віку. Разом із цим в основі статті лежать теоретичні положення класиків і сучасних дослідників у галузі нейропсихології та психофізіології (О. Р. Лурія, Є. Д. Хомська, А. В. Семенович, Т. Г. Візель, О. О. Музика, А. В. Шаюк).

У нейропсихології дитячого віку аналіз формування міжпівкульної взаємодії є одним із пріоритетних напрямів. Формування міжпівкульної взаємодії в онтогенезі людини включає низку ступенів, еволюційний змістом яких є поетапне включення – з подальшою асиміляцією – комісуральних структур різного рівня та філогенетичної зрілості в забезпеченні цілісної психічної діяльності. Цей процес, що передуює функціональній латералізації мозку, потім іде паралельно з нею за всіма правилами гетерохронії та асинхронії, має свою періодизацію, тобто протікає за універсальними законами розвитку. Його кінцевою точкою можна вважати міжпівкульну інтеграцію вищого рівня, коли парна робота мозку як основоположна система *підпорядковує собі латералізовану функціональну спеціалізацію півкуль* – складник цієї системи. Отже, функціональна асиметрія мозку – це унікальна ознака людини як виду.

Цей стрибок у філогенезі підтверджує значущість процесів міжпівкульної взаємодії для мозкової організації специфічних людських форм адаптивної поведінки. Стагнація функціональної спеціалізації півкуль і принципово новий тип міжпівкульної взаємодії “*homo sapiens*” нерозривно пов'язані з революційним розвитком у нього лобних відділів мозку. Саме їх функціональна активність є предтеchoю та гарантом адекватної стабілізації парної роботи мозку. Відповідно, ми ще раз акцентуємо необхідність передуючого всі інші види корекції та абілітації формувального навчання, орієнтованого на підтримку та активацію функціонального статусу передніх відділів мозку дитини.

Включення кожного наступного етапу парної роботи мозку передбачає асиміляцію, інтеграцію попереднього, який починає виконувати підпорядковану роль, продовжуючи, уже у звернутій формі, підконтрольно забезпечувати свої базові функції. Загалом морфологічний і функціональний цереброгенез прагне до

поетапного закріплення ієрархії диференційованих підкорково-коркових, внутрішньо- та міжпівкульних взаємодій. Кожна зона мозку привносить у цей системно-динамічний процес свій індивідуальний “талант”. Далі ми більш докладно обговоримо *формування комісуральних передумов парної роботи мозку в онтогенезі*.

Почати варто того, що *дебют* цього онтогенетичного новоутворення (за Н. Гешвиндом) належить до 3–5 місяців вагітності й пов'язаний з активізацією системного гормону тестостерону. Ця ембріогенетична подія відображає нейробіологічну заданість функціональної асиметрії людського мозку. Але *реалізуватися* цей механізм починає в момент виходу з внутрішньоутробних умов невагомості; адже внаслідок акту народження дитина вперше потрапляє під дію сил гравітації, що є визначаючим джерелом різкої активації її стовбурових утворень. Послідовність подальших церебральних модифікацій забезпечує адаптацію дитини до тих вимог, що перед'являються їй у процесі розвитку; затребуваність зовні перетворює потенційні ресурси тих чи інших церебральних систем в актуальні та детермінує характер їх онтогенезу. Але більш детально ми розглянемо *три головні рівні організації міжпівкульної взаємодії в онтогенезі*.

На першому етапі (від внутрішньоутробного розвитку до 2–3 років) основоположними є транскортикальні зв'язки стовбурового рівня, мозкові спайки гіпоталамно-диенцефальної області й базальних ядер. Тут, у рамках першого функціонального блоку мозку (1-й ФБМ), закладається базис для міжпівкульного забезпечення нейрофізіологічних, нейрогуморальних і нейрохімічних асиметрій, які лежать в основі соматичного, афективного й когнітивного статусу дитини. Саме тут “локалізований” основоположний онтогенетичний фактор – механізм імпринтингу, що є, окрім інших своїх функцій, пейсмейкером – запускателем кроку, ритму – найбільш жорстких, архетипічних, генетично обумовлених варіантів реагування.

На цьому рівні вперше заявляють про себе глибинні нейробіологічні передумови майбутнього психофізіологічного “стилю” поведінки дитини. Значною мірою організується інваріативний каркас її потенційних адаптивних можливостей у рамках таких дихотомій, як симультанність (статика, ригідність), сукцесивність (кінетика, пластичність); асиметрія домінантно-субдомінантних, агресивно-аверсивних, психосексуальних, ритмологічних та інших етологічних патернів, які забезпечуються, у свою чергу, гормональними, електрохімічними, біохімічними асиметріями. Завдяки церебральним системам цього рівня організуються сенсомоторні горизонтальні (наприклад, конвергенція очей і взаємодія кінцівок) і вертикальні (опто-оральні й орально-мануальні) синергічні та реципрокні взаємозв'язки.

Аналізуючи все різноманіття й взаємозумовленість перелічених процесів, можемо констатувати, що вже внутрішньоутробно, не кажучи вже про подальші етапи її життя, дитина (завдяки активності свого мозку) багато в чому сама визначає хід свого розвитку, причому починаючи зі створення плаценти, яку дитина “конструює” особисто. Заключним акордом функціональної активності й міжпівкульних зв'язків субкортикального рівня є вибірково латералізована стовбурова активація (за М. Кінсборном), яка виникає в період адаптації до мовлення (2–3 роки). Вона виявляється в тому, що посилюються висхідні активуючі впливи на ліву півкулю під час виконання дитиною вербальних завдань; в іншому випадку аналогічні нейрофізіологічні процеси спрямовані на праву півкулю. Це є запорукою та базою для закріплення стійких передумов функціональної мовленнєвої латералізації та формування півкульних локусів контролю загалом і є актуальним на подальших етапах дорослішання. Недарма саме в цьому віці часто спостерігається фрагмент регресу мовленнєвих функцій у багатьох ліворуких дітей і справжній регрес при аутизмі.

Другий етап. Віковий період від 3 до 7–8 років характеризується активізацією міжгіпокампулярних комісуральних систем, що виступає на перший план. Завдяки прогресуючим аферентним та еферентним іпси- й контралатеральним проєкціям, а також інтимним зв'язкам зі спайковими утвореннями зводу та прозорої перегородки, що є важливим утворенням лімбічної системи, міжгіпокампулярний комплекс починає грати провідну роль в організації міжпівкульного забезпечення полісенсорної, міжмодальної когнітивної та/або емоційно-мотиваційної інтеграції.

Указані зони у філогенезі є центральною мозковою комісурою. В онтогенезі, як показують дослідження, міжгіпокампулярним структурам належить роль ініціатора та стабілізатора взаємовідносин між правою та лівою гемисферами. Цим вони відрізняються функціонально від комісур підкоркового рівня, основною прерогативою яких є ініціація динаміки й вектору (вертикальної та горизонтальної) міжпівкульної взаємодії. Найважливіша функція міжгіпокампулярних зв'язків – міжпівкульна організація та стабілізація мнестичних процесів, на яких у цьому віковому періоді лежить головна відповідальність за онтогенез загалом.

На цьому відрізку онтогенезу закріплюються й автоматизуються всі основні міжпівкульні асиметрії операційного рівня – рівня 2-го ФБМ. Формується домінантність півкуль мозку за рукою та мовою, фіксується право- й лівопівкульний локус контролю за актуалізацією когнітивних (вербальних і невербальних) та емоційних психологічних факторів і функцій.

Варто відмітити, що наявна сьогодні точка зору про різке збільшення кількості лівш відображає наявність двох реальностей. З одного боку, цей факт дійсно має місце у зв'язку з припиненням поголовного переучування неправоруких; з іншого боку – цей стрибок пов'язаний не в останню чергу з повсюдним зростанням кількості дітей, у яких спостерігається дизонтогенез вище описаних комісуральних систем. Такий тип розвитку (дисгенезія спайок мозку стовбурового та частково гіпокампулярного рівня) – “дисгенетичний синдром” – спостерігається сьогодні майже в половині дитячої популяції.

Третій етап. Завершальним у становленні міжпівкульних взаємодій мозку дитини є етап пріоритетного значення комплексу транскалозальних зв'язків, який триває від 7 до 12–15 років. Нейрофізіологічно це підкріплюється формуванням “хвилі Уолтера” – центрального механізму довільної уваги. Раніше мозолисте тіло – це головна для людини мозкова комісура – було включене в актуалізацію міжгемісферного обміну переважно міжгомोटічними областями задніх відділів правої та лівої півкулі, нарощуючи свою контролюючу функцію щодо комісуральних рівнів, що знаходяться нижче. Тепер картина якісно змінюється.

Саме морфологічна й функціональна зрілість мозолистого тіла, головною роллю якого у філо- та онтогенезі є забезпечення міжфронтальних (лобних) взаємодій, зумовлює ієрархію та стійкість уже досягнутих у ході розвитку ступенів. Вони забезпечують міжпівкульну організацію психічних процесів на найбільш важливому для соціальної адаптації – регуляторному, соціокультурально опосередкованому рівні їх перебігу (3-й ФБМ) – рівні когнітивних стилів особистості, базових довільних детермінант відображення себе в навколишньому світі й через навколишній світ.

Завдяки міжпівкульним взаємодіям на цьому рівні можливе закріплення функціонального пріоритету лобних відділів лівої півкулі, що дає дитині змогу не тільки будувати власні програми поведінки, ставити перед собою ясно визначені цілі, а й контролювати (коригувати) їх залежно від умов, що постійно змінюються згідно з вимогами природного оточення та соціуму. Ступінь сформованості такої довільної саморегуляції істотно розширює межі пластичності поведінкових реакцій, що дає змогу в кожен момент часу використовувати ту стратегію, яка є найбільш адекватною та збалансованою з погляду відповідності внутрішніх і зовнішніх витоків, умов і механізмів адаптації.

Варто підкреслити, що цей транскортикальний рівень як найбільш молодий і пізно дозріваючий (як у філо-, так і в онтогенезі), згідно з еволюційними законами, є найбільш уразливим, адже за будь-якої девіації формування структур, що лежать нижче, у силу системно-динамічних механізмів ці вищі функціональні системи будуть розвиватися в умовах постійного енергетичного обкрадання. Це актуалізується за будь-якої форми розвитку, що відхиляється. Загалом же практично не існує варіанта дезадаптивної поведінки людини, за якої не визначався б у тому чи іншому ступені дефіцит цього рівня опосередкування психічної діяльності.

Разом із тим джерела такої уразливості пов'язані в сучасній популяції не стільки з функціональною недостатністю самих транскалозальних систем, скільки з їх поточним, накопленням в онтогенезі псевдопроцесуальним дефіцитом, вторинно похідним від більш ранньої (пре- або перинатальної) дисфункції рівнів, які розташовані нижче систем міжпівкульної взаємодії.

Висновки. Відповідно до цієї обставини, будується стратегія й тактика нейропсихологічної корекції в дитячому віці. Без формування стабільного забезпечення парної роботи мозку на базальних рівнях (що прямо співвідноситься з етапами сенсомоторного розвитку дитини в дитинстві) неможлива упорядкована функціональна активність вищих рівнів. Навіть у тих випадках, коли досягнуті гарні результати, варто рекомендувати батькам і педагогам як профілактику виконувати вправи, що дають змогу зберігати та розвивати далі оптимальний статус комунікативного альянсу між правою та лівою півкулею. Отже, ми вважаємо, що необхідність проведення своєчасної нейропсихологічної діагностики порушень міжпівкульної організації психічних процесів допоможе знайти ефективні шляхи до успішної адаптації дитини до навчання у школі.

Використана література:

1. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва : Университет, 2015. 397 с
2. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Психология индивидуальных различий. Москва : Астрель, 2008. – 716 с.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. Санкт-Петербург : Питер, 2019-767 с.
4. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 319 с.
5. Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия : учебное пособие / Е. Д. Хомская и др. Москва : Издательство МГУ, 1995. 78 с.
6. Музика О. О., Шаюк А. В. Особливості застосування методики “Профіль латеральної організації мозку” в роботі психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 5 (182). С. 72–76.
7. Палій А. А. Диференціальна психологія. Київ : Академвидав, 2010. 429 с.
8. Руководство по функциональной межполушарной асимметрии / отв. ред. В.Ф. Фокин. Москва : Научный мир, 2009. 836 с.
9. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. Москва : Генезис, 2018. 268 с.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Москва : Генезис, 2018. 474 с.
11. Хомская Е.Д. Нейропсихология : учебник для вузов. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 496 с.
12. Нейропсихология индивидуальных различий : учебное пособие / Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В. и др. Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. 281 с.

References:

1. Galperin P.Ya. *Liektssii po psikhologii* [Lectures on psychology]. Moskva: Universitet, 2015 – 397 s. [in Russian].
2. Hippenreiter Yu.B., Romanova V.Ya. *Psikhologiya individualnykh razlichii*. [Psychology of individual differences]. Moskva: Astrel, 2008 – 716 s. [in Russian].
3. Luriya A.R. *Vysshyie korkovyye funktsii cheloveka*. [Higher cortical functions of a person] Sankt-Peterburg: Piter, 2019 – 767 s. [in Russian].
4. Luriya A.R. *Liektssii po obshchei psikhologii*. [Lectures on general psychology] Sankt-Peterburg: Piter, 2007 – 319 s. [in Russian].
5. Khomskaia Ye.D. i dr. *Metody otsenki mezhpolusharnoi assimetrii i mezhpolusharnogo vzaimodeistviia* [Methods for estimation of interhemispheric asymmetry and interhemispheric interaction]. Uchebnoie posobiie. Moskva: Izdatelstvo MGU, 1995 – 78 s. [in Russian].

6. Muzyka O.O., Shaiuk A.V. Osoblyvosti zastosuvannya metoduku "Profil laterantnoi organizatsii mozku" v roboti psychologa [Features of the application of the method. Profile of the lateral brain organization]. Praktuchna psukhologiya ta sotsialna robota. 2014. № 5 (182). s.72-76. [in Russian].
7. Palii A.A. Dyferentsialna psykhologiia [Difential psychology] – Kyiv, Akademvydav, 2010 – 429 s. [in Russian].
8. Rukovodstvo po funktsionalnoi mezhpolusharnoi asimmetrii [Funktional hemisphere asymmetry guide] / Otv.red.V.F.Fokin, Moskva: Nauchnyi mir, 2009 – 836 s. [in Russian].
9. Semenovich A.V. Vvedeniie v neiropsikhologiyu detskogo vozrasta.[Introduction to neuropsychology of childhood] Moskva: Genezis, 2018 – 268 s. [in Russian].
10. Semenovich A.V. Neiropsikhologicheskaia korrektsiia v detskom vozraste .[Neuropsychological correction of childhood] Moskva: Genezis, 2018 – 474 s. [in Russian].
11. Khomskaia Ye.D. Neiropsikhologiya: uchebnik dlia vuzov. 3-ie izdaniie. [Neuropsychology: textbook for higher education] Sankt-Peterburg: Piter, 2019 – 767 s. [in Russian].
12. Khomskaia Ye.D., Yefimova I.V., Budyka Ye.V. i dr. Neiropsikhologiya individualnykh razlichii: uchebnoie posobiie [Neuropsychology of individual differences] Moskva: Rossiiskoie pedagogicheskoe agenstvo, 1997 – 281 s. [in Russian].

Hrechukha V. H. The role of lateralization of brain functions in the adaptation of the child to schooling

In the article are raised the theoretical questions of formation of cerebral hemispheres interaction and lateralization of functions of a brain in a child, taking into account, which, in the author's opinion, is one of the conditions for effective adaptation of younger students to school. It is emphasized, that in the neuropsychology of childhood the analysis of the formation of cerebral hemispheres interaction is one of the priority directions and accentuates the importance of processes of cerebral hemispheres interaction for cerebral organization of specific human forms of adaptive behavior. The three main levels of organization of interhemispheric interactions in ontogeny are considered. In the first stage (from pre-natal development to 2–3 years the basic is laid for interhemispheric provision of neurophysiological, neurohumoral and neurochemical asymmetries, which underlie the somatic, affective and cognitive status of the child. At this level for the first time express yourself the profound neurobiological preconditions for the future psycho-physiological style of the child's behavior. In the second stage from 3 to 7 years the interhypocamping commissural systems are activated, all major asymmetries of the operating level are fixed and automated, the dominance of brain hemispheres by hand and language is formed, the right and left-sided hemispherical locus of control over updating of cognitive (verbal and non-verbal) and emotional psychological factors and functions are fixed. At the third stage, from 7 to 12–15 years the morphological and functional maturation of the corpus callosum, which provides the interhemispherical organization of mental processes at the most important level for social adaptation is completed. Therefore, it is the degree of the well formed interhemispherical interaction, that allows the child not only to build their own behavioral programs, to set clearly defined goals, but also to control (adjust) them in accordance with the requirements of the natural environment and society.

The author emphasizes the necessity of carrying out timely neuropsychological diagnostics of disorders of the interhemispherical organization of mental processes, which will allow to find effective ways to successful adaptation of the child to schooling.

Key words: cerebral hemispheres brain interaction, lateralization of brain functions, adaptation of the child to schooling.

УДК 378.011.3-051:81'243

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.17>

Гулич М. М.

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

Необхідність формування полікультурної компетентності як невід'ємного складника професійної компетентності майбутніх фахівців важко переоцінити в умовах сучасного полікультурного суспільства. Особлива увага приділяється полікультурній компетентності вчителів іноземної мови, оскільки в них є унікальна можливість повноцінно реалізувати свою полікультурну особистість у процесі професійної підготовки.

Основоположними чинниками, що зумовлюють необхідність негайного розв'язання окресленої наукової проблеми в контексті сучасної освітньої парадигми, є соціальне замовлення українського суспільства на вчителів-професіоналів, здатних ефективно взаємодіяти в умовах полікультурного середовища, відсутність системної професійної підготовки майбутніх фахівців, брак наукових праць з теорії та практики формування полікультурної компетентності майбутніх учителів як невід'ємного складника їхньої професійної компетентності.

Здійснено теоретичний аналіз і детермінацію понять "компетенція", "компетентність" і "полікультурна компетентність" як споріднених педагогічних категорій. Констатовано, що, незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених вивченню змісту поняття "полікультурна компетентність", у науково-педагогічній літературі спостерігається неоднозначність трактування цього терміна, ототожнення з іншими поняттями. Підкреслено, що сучасна педагогічна наука полікультурну компетентність трактує як інтегративну особистісно-професійну якість майбутнього фахівця, що забезпечує його здатність здійснювати міжкультурну та міжетнічну взаємодію в модернізованих умовах глобалізованого простору. Подано авторське визначення означеного терміна: полікультурна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови – це складне інтегроване поняття, що відтворює здатність особистості не

лише популяризувати власну культурну спадщину, а й бути готовим до продуктивної інтеракції в умовах полікультурного середовища на засадах діалогу культур, взаєморозуміння, взаємоповаги й толерантного ставлення до ціннісних надбань інших національностей.

Запропоновано використання різноманітних інтерактивних технологій для формування відповідного рівня полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: *якість освіти, компетенція, компетентність, полікультурна компетентність, компетентнісний підхід, професійна підготовка, вищий навчальний заклад, майбутні вчителі іноземної мови.*

Сучасна освіта України переживає модернізацію, зумовлену глобалізацією освітнього простору, входженням України до світового та європейського співтовариства, упровадженням кардинально відмінних від попередніх стандартів нової української освіти. Фундаментом новітніх тенденцій у процесі фахової підготовки педагогів стає компетентнісний підхід, що довів свою ефективність у багатьох європейських країнах. У Концепції Нової української школи зазначається, що “суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя, оскільки педагог виконуватиме роль не тільки наставника та джерела знань, а коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини” [6].

Це означає, що сучасній українській освіті вкрай потрібні фахівці з високим рівнем професійної компетентності, професійного інтелекту, самоосвіти й готовності до неперервного навчання впродовж життя.

У наукових працях Н. Бібік, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, О. Пометун, Н. Ничкало, О. Савченко, А. Хуторського детально висвітлено розуміння компетентності як складної системи. Поняття “професійна компетентність” стало об’єктом наукових розвідок І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, С. Сисоевої, В. Сластьоніна й інших

Аналіз різних підходів до визначення сутності поняття полікультурності, полікультурної освіти та полікультурної компетентності розкрито в працях багатьох вітчизняних дослідників (І. Бахов, Л. Гончаренко, О. Котенко, В. Кузьменко, М. Моцар, Л. Перетяга, Л. Султанова, Н. Ткачової, А. Чередниченко).

Але, попри наявні теоретико-методичні розвідки, зауважимо, що виокремлені наукові дослідження стосуються лише деяких аспектів, але не окреслюють цілісної картини даної наукової категорії. Отже, постає актуальна потреба опрацювання та узагальнення результатів наукових розвідок учених у цій царині.

Метою статті є здійснити теоретичний аналіз і детермінацію поняття полікультурної компетентності майбутнього фахівця в науковому дискурсі.

Відповідний рівень полікультурної компетентності майбутніх фахівців – один із основних стандартів сучасної вищої освіти та якісний показник пріоритетності вищого навчального закладу в освітньому й науковому просторі.

Необхідність здійснення навчання та виховання української молоді на засадах полікультурності розглядається в низці нормативно-правових документів (Конституція України, Закон України “Про вищу освіту”, Концепція громадянського виховання, Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Концепція Нової української школи тощо). Законодавчо-правова база слугує цільовим вектором для імплементації ідей полікультурної освіти в процес фахової підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Оскільки педагог є ключовою фігурою та ретранслятором якісного змісту освіти, а також еталоном у формуванні базових компетентностей вихованців, то, без сумніву, майбутній учитель сам зобов’язаний бути полікультурною особистістю з непересічним світоглядом і способом критичного аналізу безмежного потоку інформації, а також подачі саме того контенту, який видається відповідним у руслі ідей нової освітньої парадигми. Тобто педагог НУШ, зокрема вчитель іноземної мови, покликаний бути новатором, дослідником із мотиваційною орієнтацією на професійний розвиток і самопізнання. Беззаперечним чинником у становленні фахівця нової генерації є освіта та якість освіти.

Поняття “якість освіти” дуже багатозначне за змістом та інтегрує якість національної доктрини освіти, якість управління освітою, якість умов забезпечення освіти, якість процесу навчання, якість результатів навчання. Сьогодні якість освіти аналізується на різних рівнях функціонування: державному (інформаційне забезпечення сталого розвитку національної системи освіти), регіональному (оцінювання ефективності територіальних систем освіти), муніципальному, локальному та індивідуальному [7].

Індикаторами якості освіти й ефективності навчального процесу як в Україні, так і в інших європейських країнах стали компетентності, що визначають готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Аналіз наукових розвідок засвідчує, що компетентнісний підхід у здійсненні підготовки майбутніх учителів іноземної мови є одним із визначальних, оскільки передбачає формування змісту освіти, виходячи із запрограмованих результатів навчання, розроблення чітких критеріїв для оцінювання результатів навчання студентів на різних етапах і в різних формах їхньої підготовки [1].

Істотно важливим для нашої роботи є опрацювання категоріально-поняттєвого апарату дослідження, а саме таких понять, як компетенція, компетентність і полікультурна компетентність, оскільки існують різні трактування зазначених категорій.

У процесі дослідження ми базувалися на наявних у науці трактуваннях поняття компетентності: компетентність – це знання, уміння, навички та досвід, які формують професійні властивості фахівця на достатньому рівні для якісного виконання ним професійних функцій [2, с. 354]. Компетентність виявляється як

особистісно усвідомлена система знань, умінь, навичок, що має універсальне значення й може бути використана в різних видах педагогічної діяльності. Академік НАН України О. Савченко, посилаючись на ключові компетентності, прийняті Радою Європи, називає ті, які безпосередньо стосуються вміння вчитися: компетентності, пов'язані з інформатизацією суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння в їх використанні слабких і сильних аспектів, способи критичних суджень у ставленні до інформації, що розповсюджується масмедійними засобами; здатність учитися протягом життя як основа неперервного навчання в контексті як особистісного професійного, так і соціального розвитку [11, с. 82–95].

Однак принциповим у контексті дослідження є чітке розмежування понять “компетенція” та “компетентність”. У цьому аспекті заслуговують на увагу наукові висновки С. Сисоевої. Дослідниця доводить, що обидва терміни хоча й взаємопов'язані, проте несуть цілком відмінне смислове навантаження. Так, зокрема, компетенція, трактується як “визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами й використовується для формування вимог до результатів навчання”. На противагу цьому, компетентність, як влучно зауважує авторка, є “інтегрованою особистісною якістю людини (її капіталом), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється й розвивається в процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань” [12].

Розглянемо детальніше погляди вчених щодо трактування поняття “полікультурна компетентність”. У науковій літературі існують численні тлумачення цього терміна, які суттєво не відрізняються, а лише акцентують увагу на різних аспектах цієї категорії. Окрім цього, поняття “полікультурна компетентність” часто ототожнюється з такими дефініціями, як “міжкультурна компетентність”, “мультикультурна компетентність”, “кроскультурна компетентність”, “інтеркультурна компетентність” тощо.

Так, у працях багатьох вітчизняних дослідників полікультурність розглядається як здатність інтегруватися в іншу культуру за збереження взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, умінь, навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що сприяє безконфліктній інтеграції до полікультурного освітнього простору вищого навчального закладу.

Отже, акцент ставиться на інтеркультурності сприйняття, запереченні акомодатії чи нівеляції власної культури, розумінні власної ідентичності й забезпеченні повноцінного діалогу культур. Саме такий алгоритм здійснення полікультурної освіти й виховання у вищій школі є прийнятним у межах дослідження.

Цінними для дослідження є також наукові позиції Л. Чередниченко. Дослідниця трактує полікультурну компетентність як показник сформованості комплексу професійних знань, умінь, навичок, які визначають готовність до успішного виконання педагогічної діяльності, здатність особистості кваліфіковано вирішувати завдання. Отже, науковиця зауважує, що це поняття включає сукупність інтегрованих якостей і ціннісних орієнтацій, що забезпечують високу результативність праці. Структурними компонентами полікультурної компетентності, згідно з Л. Чередниченко, є мотиваційно-ціннісний, пізнавально-операційний, особистісно-рефлексивний [15].

Поряд із цим М. Моцар вважає, що полікультурна компетентність майбутніх фахівців – це єдність мотиваційно-ціннісного, лінгвокраїнознавчого, афективного та конативного компонентів [8].

Натомість С. Вітвицька переконана, що полікультурна компетентність включає когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісний компоненти [3].

Л. Перетяга вбачає сутність полікультурної компетентності в тому, що особистість, яка володіє цією компетентністю, є активним носієм досвіду в галузі міжособистісної взаємодії з представниками різних культур [14].

Л. Гончаренко доречно зауважує, що полікультурна компетентність педагога – це не лише здатність до життєдіяльності в багатокультурному середовищі, а ще й теоретична та практична готовність до здійснення професійної діяльності в такому суспільстві. Науковці не безпідставно стверджують, що цей феномен ґрунтується на поєднанні синтезованих знань з полікультурності, умінь використовувати свої знання на практиці та професійно значущих особистісних якостях [4].

Наведене формулювання фокусує увагу на тому, що визначені складники не протиставляються один одному, а відображають полісемантичність дефініції, що розглядається, а також сприяють більш повному його розумінню.

Вдале, на наш погляд, визначення вищезгаданого поняття подає також Н. Ткачова. На думку дослідниці, полікультурна компетентність є особистісним утворенням, що об'єднує в собі відповідні знання, уміння, якості, цінності. Саме ці компоненти, як зауважує авторка, забезпечують здатність людини успішно взаємодіяти з носіями інших культур на основі прояву толерантності та взаємоповаги, готовність докладати активні зусилля для розвитку розмаїття форм культурного самовираження в сучасному глобалізованому суспільстві [13].

Отже, загалом у науковій літературі поняття “полікультурна компетентність педагога” визначається як інтегративна особистісно-професійна якість особистості майбутнього фахівця, що забезпечує його здатність здійснювати міжкультурну та міжетнічну взаємодію в модернізованих умовах глобалізованого простору.

Аналіз наукової досліджень у цій галузі дав нам змогу проаналізувати досвід вітчизняних і зарубіжних науковців щодо тлумачення поняття “полікультурна компетентність майбутнього фахівця” та запропонувати

власне визначення. Ми дійшли висновку, що полікультурна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови – це складне інтегроване поняття, що відтворює здатність особистості не лише популяризувати власну культурну спадщину, а й бути готовим до продуктивної інтеракції в умовах полікультурного середовища на засадах діалогу культур, взаєморозуміння, взаємоповаги й толерантного ставлення до ціннісних надбань інших національностей.

Оскільки феномен полікультурності – складне інтегративне утворення, нам видається логічним, що для формування полікультурної компетентності студентів потрібні цілеспрямовані та комплексні заходи, які мають здійснюватися протягом усього терміну навчання у вищому навчальному закладі. Отже, освітній процес української вищої школи, де готують майбутніх фахівців, усе ще залишається конвенційним і неповністю відповідає критеріям, необхідним для розвитку полікультурної компетентності студентів.

Оскільки взаємозалежний зв'язок мови та культури є константним і безапеляційним, то пізнання й розуміння культурних реалій іншого народу через вивчення його мови може бути, на наш погляд, цілком раціональним та успішним.

Уважаємо за доцільне зауважити, що вагомим, на наш погляд, чинником у цьому ракурсі є впровадження в систему професійної підготовки студентів інтерактивних технологій з акцентом на країнознавчому компоненті. Міні-доповіді, дискусії, рольові та ділові ігри, тренінги, веб-квести, участь у проєктній діяльності, а також використання онлайн-ресурсів для інтернет-комунікації в навчальному процесі можуть стати дієвим механізмом у формуванні полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Ці нескладні кроки, на наше переконання, уможливають реалізацію в освітньому процесі діалогу культур як одного зі шляхів формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що полікультурна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови є невід'ємним складником його професійної компетентності. Це продиктовано сучасними тенденціями в розвитку української освіти, оскільки першочерговою для майбутнього фахівця є необхідність здійснювати свою професійну діяльність в умовах поліфонічного середовища.

Формування полікультурної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови сприятиме створенню сприятливої атмосфери в освітньому процесі, появи в студентів готовності та здатності до самоосвіти, творчої самореалізації та самоствердження.

Доцільним і перспективним може бути вивчення педагогічних умов і шляхів формування полікультурної компетентності студентів вищих навчальних педагогічних закладів.

Використана література:

1. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 254 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
3. Вітвицька С. С. Формування полікультурної компетентності магістрів освіти у процесі вивчення педагогіки вищої школи. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць. Вип. 82. Вінниця-Київ, 2015. С. 42–45.
4. Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика : монографія. Херсон : РІПО, 2009. 136 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 22–23.
6. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Кремень В. Г. Модернізація системи вищої освіти : соціальна цінність і вартість для України : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2007. 257 с.
8. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 242 с.
9. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
10. Хомич Л. О., Султанова Л. Ю., Шахрай Т. О. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 212 с.
11. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність шкільної освіти. *Педагогічна і психологічна наука в Україні* : збірник наукових праць. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 2. С. 82–95.
12. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України “Про вищу освіту”. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 7–14.
13. Ткачова Н. О. Нормативно-правова база для формування полікультурної компетентності студентів в університетах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія “Педагогіка. Соціальна робота”*. Ужгород : Говерла, 2019. Вип. 2 (45). С. 196–199.
14. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 175 с.
15. Чередниченко Л. А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2012. 20 с.

References:

1. Bakhov I. S. (2011) Formuvannia profesiinoi mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Formation of professional multicultural competence of translators in higher educational institutions] Candidate's thesis [in Ukrainian].
2. Vitvytska S.S. Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti mahistriv osvity u protsesi vyvchennia pedahohiky vyshchoi shkoly. Problemy osvity : Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 82. Vinnytsia-Kyiv, 2015. S. 42–45.

3. Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses (2004) [Higher education in Ukraine and Bolon process]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
4. Honcharenko L. A. Polikultura osvichenist pedahoha: teoriia i praktyka [Multicultural education of pedagogue: theory and practice]. Kherson: RIPO [in Ukrainian].
5. Zymniaia Y. A. Kliuchevye kompetentnosty kak rezul'tatyvno-tselevaia osnova kompetentnostnoho podkhoda v obrazovannyi. Avtorskaia versia. / Y. A. Zymniaia. – M.: Yssledovatskyi tsentr problem kachestva podhotovky spetsyalystov, 2004. 22–23 [in Russian].
6. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: [https:// www.kmu.gov.ua /.../ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf).
7. Kremen V.H. (2007). Modernizatsiia systemy vyshchoi osvity : sotsialna tsinnist i vartist dlia Ukrainy : monohrafiia / za red. V. H. Kremen. – Kyiv : Pedahohichna dumka. 257 s.
8. Motsar, M. M. (2018). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Formation of Multicultural Competence of Future Translators Using Distance Learning Technologies]. Candidate's thesis [in Ukrainian].
9. I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in. Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]; za red. I. A. Ziaziuna (1997). K. : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
10. L. O. Khomych, L. Yu. Sultanova, T. O. Shakhrai (2014). Polikultura osvita v konteksti zahal'nokulturnoho rozvytku osobystosti pedahoha. [Multicultural education in the context of]Kirovohrad: Imeks-LTD. 212 p. [in Ukrainian].
11. Savchenko O. (2007). Uminnia vchytysia yak kliuchova kompetentnist shkilnoi osvity [The of studying as the key competence of the school education] *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini* – K. : Pedahohichna dumka.– T. 2. – pp. 82 – 95 [in Ukrainian].
12. Sysoieva S. O. (2015). Dyskusiini aspekty naukovoho tezaurusu novoho Zakonu Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [Discussion aspects of the science thesaurus of the new law of Ukraine "On higher education"]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing professional education: theory and practice*. 1–2. 7–14. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2015_1-2_3 [in Ukrainian].
13. Tkachova N. O. Normatyvno-pravova baza dlia formuvannia polikulturnoi kompetentnosti studentiv v universytetakh. [Rules and regulations for the formation of polycultural competence in University students in China]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu : seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*. Uzhhorod : Hoverla. 2 (45). 196–199 [in Ukrainian].
14. Peretiia L. (2008). Dydaktychni umovy formuvannia polikulturnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv – Kharkiv. – 175 p. [in Ukrainian].
15. Cherednychenko L.A. Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u protsesi profesiinnoi pidhotovky [Formation of multicultural competence]. Extended abstract of candidate's thesis. 20 p. [in Ukrainian].

Hulych M. M. Formation of foreign language teachers' polycultural competence in the process of professional training

The necessity of the development of polycultural competence as an important component of the professional competence of the future specialists is highly appreciated in the modern multicultural society. Special attention is given to polycultural competence of the English language teachers, as they have a unique opportunity to fully realize their polycultural personality in the process of studying foreign languages.

The basic factors determining the necessity for immediate solution of the given scientific problem in the context of the modern educational paradigm is the social order of the Ukrainian society for the professional teachers, able to effectively interact in the multicultural environment, the absence of systematic professional training, the lack of the scientific researches devoted to the problem of future teachers' polycultural competence formation as an integral part of their professional competence.

Theoretical analysis and determination of the concepts of "competence", "competence" and "polycultural competence" as related pedagogical categories are carried out. It is stated that, despite the considerable amount of scientific researches devoted to the investigation of the content of the concept of "polycultural competence", there is ambiguity in the interpretation of this term and its identification with other concepts in the pedagogical literature. It is emphasized that modern pedagogical science interprets multicultural competence as an integrative personal professional quality of the future specialist, which ensures his/her ability to carry out intercultural interaction in the modern conditions of the globalized space. The author regards the term of the multicultural competence of the future foreign language teachers as a complex integrated concept that reproduces the ability of the individual not only to promote their own cultural heritage, but also to be ready for productive interaction in the context of the multicultural environment on the basis of the dialogue of culture, mutual understanding, mutual respect and tolerant attitude towards the cultural values of other nationalities.

The usage of different interactive methods for the purpose of future foreign language teachers' polycultural competence formation is suggested.

Key words: *quality of education, professional training, competence, competence, polycultural competence, competence approach, higher educational establishment, future foreign language teachers.*

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В умовах реалізації особистісної парадигми освіти пріоритетним стає не тільки професійний, а насамперед особистісний розвиток майбутніх учителів. З метою вирішення суперечностей, що виникають в умовах постійно зростаючих вимог до якості освітніх послуг, актуальним є пошук шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів в акмеологічному розумінні, яка спрямована на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності.

З огляду на теоретичні результати дослідження підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності, виокремлено її критерії (операційно-творчий, регулятивно-настановний і мотиваційно-конативний) і відповідні до них показники. Так, показниками операційно-творчого критерію підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності є такі: сформованість стилю самоактуалізації; розвиток творчого потенціалу; розвиток творчої активності; уміння визначати себе в педагогічній діяльності. Показниками регулятивно-настановного критерію підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності обрано такі: прагнення до успіху в педагогічній діяльності; рівень суб'єктивного контролю; наявність вольових якостей; наявність знань і вмінь із саморегуляції; сформованість рефлексивних умінь; уміння здійснювати самооцінку. До третього, мотиваційно-конативного, критерію підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності зараховано такі показники, як мотивація на професійно-педагогічну діяльність; розвиненість емпатії; наявність педагогічного мислення; усвідомлення значущості педагогічної діяльності; настанова на саморозвиток. Наголошено, що обґрунтовані в дослідженні критерії з відповідними показниками дають змогу визначити рівні підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності.

Ключові слова: *підготовленість до професійної діяльності, акмеологічне становлення, критерій, майбутні вчителі фізичної культури.*

Як наголошено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. й у Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, сучасне суспільство вкрай зацікавлено в компетентних учителях, що здатні самостійно приймати рішення, передбачати результати професійних дій, підготовлених до результативної трансляції знань, умінь і навичок тощо. В умовах реалізації особистісної парадигми освіти пріоритетним стає не тільки професійний, а насамперед особистісний розвиток майбутніх учителів. Вищезазначене ускладнюється низкою суперечностей, що потребують розв'язання, а саме: між вимогами, що постійно зростають, до якості освітніх послуг і рівня підготовленості майбутніх учителів до професійної діяльності й недостатнім рівнем їх готовності до саморозвитку; між реальним станом підготовленості майбутніх учителів до професійної діяльності та невідповідністю змісту й технологій навчання умовам його забезпечення. Актуальність цих процесів зумовлює пошук шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів в акмеологічному розумінні, яка спрямована на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності.

Професійній підготовці майбутніх учителів присвятили дослідження такі вчені, як К. Абульханова-Славська, І. Бех, І. Богданова, А. Богуш, Н. Гузій, Е. Карпова, Н. Кічук, І. Княжева, Т. Койчева, О. Копусь, Н. Кузьміна, З. Курлянд, І. Підласий, О. Семенов, М. Сметанський, Р. Хмелюк, О. Чебикін, В. Шахов та ін. Загальні основи підготовки вчителів фізичної культури висвітлено в дослідженнях А. Воронова, Є. Жуковського, Г. Омеляненко, Л. Сущенко, В. Троценко та ін. Моделювання психолого-акмеологічного супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців подано в дослідженнях В. Агапова, С. Анісімова, Р. Бернса, В. Давидова, А. Деркача, В. Маркіна, Л. Мітіної, А. Реана, К. Роджерса, С. Рубінштейна, В. Шадрікова та ін. Натомість проблема підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності з позиції педагогічної акмеології сьогодні досліджена недостатньо.

Мета статті полягає в обґрунтуванні критеріїв і показників підготовленості майбутніх учителів до професійної діяльності в акмеологічному розумінні.

Спостереження відбувалося з інтервалом у часі, що дало можливість говорити про репрезентативність результатів вибірки; також конкретизовано його завдання, вирішення якого здійснювалося за допомогою сукупності дослідницьких методів: анкетування, самооцінки, тестування.

На початку констатувального етапу експериментального дослідження проведено анкетування майбутніх учителів фізичної культури з метою визначення ступеня їхньої обізнаності щодо акмеологічних основ підготовки фахівців. Набутий емпіричний матеріал свідчить, що більшість здобувачів вищої освіти майже не усвідомлює сутності поняття “акмеологічна підготовка”. Так, на запитання “Що Ви розумієте під поняттям “акмеологічна підготовка вчителя?” більшість респондентів (43 %) зазначили, що це “прагнення досягти високих результатів у професійній діяльності”; 38 % опитуваних пов'язують акмеологічну підготовку з такими контентами, як “досконале знання фахових предметів”, “високий рівень професійної зрілості вчителя”, “уміння спілкуватися в нестандартних і конфліктних ситуаціях”; 14 % майбутніх учителів фізичної культури вважають, що це “вершина в професійній діяльності вчителя”, “вільне володіння методикою

викладання за фахом”; 5 % респондентів зазначили, що це “висока педагогічна майстерність і культура вчителя”. Отже, з огляду на відповіді здобувачів вищої освіти, установлено, що вони мають досить поверхове уявлення про акмеологічну підготовку майбутніх учителів фізичної культури.

На запитання “Наскільки актуальною, на Ваш погляд, є проблема формування особистості майбутніх учителів з урахуванням наукового інструментарію педагогічної акмеології?” більшість респондентів надали відповідь, що вона є “вкрай актуальною” (44,5 % опитуваних) і “важливою поряд із фізичною підготовкою” (30 % відповідно); 25,5 % респондентів не замислювалися над необхідністю використовувати досягнення сучасної педагогічної акмеології під час їх підготовки. Це пояснюється нерозумінням сутності акмеологічної підготовки майбутнього вчителя. Така ситуація, безумовно, свідчить про гальмування фахового становлення майбутніх учителів. На запитання “Ким Ви бажаєте працювати після закінчення університету?” частина опитуваних (52,4 %) відповіли, що планують працювати за спеціальністю, але не в загальноосвітній школі; 28,3 % здобувачів вищої освіти прагнуть працювати тренерами й лише 12,2 % – учителями; ще не визначилися у виборі професії 7,1 % від загальної кількості респондентів. На запитання “Яким повинен бути сучасний учитель фізичної культури?” більшість опитуваних (79 %) відзначили, що він повинен бути здоровим, активним, толерантним, емпатійним, терплячим, добрим, комунікабельним, творчим, прагнути до успіху в професійній діяльності; 21 % майбутніх учителів фізичної культури додали такі вміння, як самооцінка, рефлексія, адаптування.

На запитання “Що, на Вашу думку, варто запроваджувати в університеті з метою акмеологічного розвитку особистості майбутніх учителів”, усі респонденти відповіли майже однаково: “збільшення кількості навчальних годин на вивчення педагогічних дисциплін”, “систематичне застосування інноваційних технологій, пов’язаних із творчими завданнями, проєктами тощо”. Варто зазначити на тому, що 80 % майбутніх учителів наголосили на необхідності введення практичного курсу з означеної проблеми або залученні їх до позанавчальної діяльності. Більшість опитуваних указали на вагомість педагогічної практики в школі з відповідною до неї підготовкою; використання інноваційних технологій під час підготовки до майбутньої професійної діяльності; посилення ролі застосування комп’ютерних технологій під час навчання та самостійної роботи. Отже, зауважимо, що більшість майбутніх учителів фізичної культури (86,4 %) надає перевагу дисциплінам циклу фізичної та психологічної підготовки, яка, безумовно, важлива, але не розвиває в майбутніх учителів фізичної культури системного погляду на педагогічну діяльність, яка досягається вивченням дисциплін психолого-педагогічної й методичної підготовки. У зв’язку з цим установлено, що фахова орієнтація майбутніх учителів фізичної культури є недостатньою; нагальною є потреба в більш цілеспрямованому впливі на активізацію навчального процесу.

Проведене анкетування дало змогу зробити попередні висновки, що майбутні вчителі фізичної культури визнають недостатню обізнаність щодо сутності педагогічної акмеології та актуальності її використання в освітньому процесі. Це здебільшого пояснюється віддаленістю здобувачів вищої освіти від проблем сучасної середньоосвітньої школи, відсутністю в них безпосереднього досвіду професійної діяльності вчителів фізичної культури. Головним їхнім пріоритетом є фізичний розвиток. З іншого боку, здобувачі вищої освіти не усвідомлюють досить глибоко важливість формування основ професіоналізму вчителя фізичної культури, виявляють недостатній рівень розвитку Я-концепції та не прагнуть на достатньо високому рівні самореалізуватися як учитель.

Проте з метою виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичної культури під час акмеологічного становлення для деталізації вияву зазначених складників використано критеріальний підхід. Відомо, що критерій – це мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, узятая за основу класифікацій [8, с. 196]. З іншого боку, критерій – це ознака, на основі якої проводиться оцінювання, ступінь розвитку тієї чи іншої якості. Беручи за основу дослідження Е. Карпової, яка розуміє під критерієм якості освіти явища, що відображають його суттєві характеристики й саме тому підлягають оцінюванню [5, с. 35], вважаємо, що критеріями підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності під час акмеологічного становлення є операційно-творчий, регулятивно-настановний і мотиваційно-конантивний.

За допомогою операційно-творчого критерію оцінювався діяльнісний складник у структурі акмеологічного становлення майбутніх учителів фізичної культури. Уважаємо, що успішне здійснення професійної діяльності вчителем і досягнення педагогічного професіоналізму цілком залежать від стилю самоактуалізації, що забезпечує оптимізацію найкращих результатів його праці [4].

Відомо, що творчий характер педагогічної діяльності пов’язаний із її гуманістичною природою, що спонукає вчителя до постійного пошуку та вирішення складних педагогічних завдань. Прийняття нестандартних рішень залежить від розвитку творчого потенціалу, що впливає на процеси професійного й особистісного розвитку майбутніх учителів фізичної культури, шляхи досягнення найвищих результатів під час навчання [2]. Необхідним у педагогічній діяльності можна виокремлювати розвиток творчої активності, яка впливає на творчий характер педагогічної діяльності та ставлення до неї, що стимулює інтерес до освоєння циклу технологічного процесу, розкриває в повному обсязі особистісні творчі потенції, виводить його за межі вузькоспеціалізованої праці [12].

Безумовно, діяльність учителя соціально обумовлена, а її успішність залежить не тільки від нього, а й від рівня соціально-економічного розвитку суспільства. У зв’язку з цим уміння визначати себе в педагогічній

діяльності впливають на усвідомлення не тільки власних вузькопрофесійних, а й масштабних соціальних завдань. Це спонукає на адаптацію в педагогічній діяльності, яка пов'язана з особистісним прийняттям рішень, конкретизацією й побудовою на цих засадах мети та завдань своєї педагогічної діяльності [3].

З огляду на зазначене, показниками операційно-творчого критерію в комплексі можуть бути сформованість стилю самоактуалізації; розвиток творчого потенціалу; розвиток творчої активності; уміння визначати себе в педагогічній діяльності.

Індивідуалізаційний складник підготовленості майбутніх учителів фізичної культури під час акмеологічного становлення оцінювався за допомогою регулятивно-настановного критерію. Першим його показником є прагнення до успіху в педагогічній діяльності. Уважаємо, що саме прагнення до успіху в педагогічній діяльності вмотивовує здобувачів вищої освіти під час навчання на високі результати й досягнення; розвиток творчої діяльності; вирішення педагогічних, науково-методичних, організаційно-управлінських, фізичних завдань; уникнення повного самоотождотчення себе з визначеною професійною роллю; подолання труднощів в оволодінні основ професії вчителя тощо [1].

Наступним показником, що може характеризувати досліджуване явище, є рівень суб'єктивного контролю. Зважаючи на те що вчитель фізичної культури повинен розуміти особистісну поведінку в разі невдач, із якими йому доводиться стикатися в педагогічній діяльності, рівень суб'єктивного контролю дає змогу виявити співвідношення зовнішнього локусу контролю (такий тип людей називають екстерналами) та внутрішнього (інтерналі). У першому випадку людина вважає, що події, які з нею відбуваються, є наслідком дії зовнішніх сил – випадку, долі, інших людей тощо. У другому випадку людина інтерпретує важливі події як результат власної діяльності [10].

Іншим показником зазначеного критерію є наявність вольових якостей, яка розкривається в здатності вчителя швидко підвищувати свою активність, енергійність, зберігати оптимальну організацію психічних функцій у разі виникнення непередбачених ситуацій та втомі під впливом одноманітних факторів. Без вольового зусилля неможливо довго зберігати розподіл уваги, працювати в тривалому напруженні, що особливо характерно для педагогічної діяльності, у тому числі спрямованої на розвиток творчих здібностей учнів [9].

Показник “наявність знань і вмінь із саморегуляції” визначає ефективність навчальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. Саморегуляція охоплює усвідомлення мети навчального завдання, створення загального плану виконання навчальних дій з урахуванням умов їх реалізації тощо. Вона передбачає вміння програмувати самостійну діяльність відповідно до її мети, обирати способи перетворення заданих умов і необхідні для цього засоби, визначати послідовність окремих дій. Важливим аспектом у педагогічній діяльності є вміння вчителя оцінювати кінцеві та проміжні результати власних дій і коригувати їх [11].

Не менш важливим показником, притаманним зазначеному феномену, є сформованість рефлексивних умінь, завдяки яким майбутні вчителі фізичної культури вчаться аналізувати свою діяльність і діяльність учнів, коригувати й конструктивно налагоджувати взаємини з учасниками педагогічного процесу. Рефлексія є системно-утворювальним фактором, який забезпечує оптимальну взаємодію акмеологічних аспектів професійної діяльності вчителя фізичної культури [6].

Останнім показником зазначеного критерію є вміння здійснювати самооцінку, що найбільш суттєво проявляється завдяки усвідомленню здобувачами вищої освіти особистісних пізнавальних властивостей, порівнянню своїх навчальних досягнень з оцінками та судженнями оточуючих. У межах педагогічної акмеології варто наголосити, що самооцінкою є як оцінка досягнутого, так й оцінка власних можливостей. З іншого боку, самооцінка є центральним компонентом Я-концепції, що віддзеркалює ступінь власної гідності та характер спрямованості вчинків [4].

Отже, показниками регулятивно-настановного критерію підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності є такі: прагнення до успіху в педагогічній діяльності; рівень суб'єктивного контролю; наявність вольових якостей; наявність знань і вмінь із саморегуляції; сформованість рефлексивних умінь; уміння здійснювати самооцінку.

Особистісний складник підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності оцінювався за допомогою мотиваційно-конативного критерію, першим показником якого вважаємо сформовану мотивацію на професійно-педагогічну діяльність. Основним мотивом адекватної педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності, усвідомлення свого покликання, відчуття потреби в обраній діяльності [11]. Проте залежно від того, наскільки значущими є для майбутніх учителів фізичної культури педагогічна діяльність і її об'єкт, як глибоко вони усвідомлюють можливість правильного розв'язання педагогічних завдань, наскільки вони задоволені обраною професією, буде відбуватися їхнє акмеологічне становлення.

Наступним показником зазначеного критерію є розвиненість емпатії, що визначає вміння сприймати почуття іншої людини як власні, без наявності якого неможливо виконувати педагогічну діяльність на високому професійному рівні. Відомо, що зазначена якість сприяє встановленню контактів з людьми, розумінню прихованого змісту спілкування, психічного стану учня, що відображається передусім невербальними засобами (інтонацією, жестами, мімікою, позами) і виражається у співпереживаннях, співучасті, які ґрунтуються на почуттях, емоційному відгуку на іншу людину [7].

Успішне розв'язання вчителем фізичної культури педагогічних завдань відбувається завдяки розвине-

ному професійному мисленню, характерна особливість якого виявляється в яскраво вираженому практичному спрямуванні. З огляду на це, показник “наявність педагогічного мислення” визначає вміння аналізувати конкретні педагогічні ситуації та перспективи їх розвитку, постановки проблем у конкретних умовах діяльності, створення планів їх розв’язання, регулювання процесу здійснення запланованого, оцінювання одержаних результатів [11], адже без усвідомлення значущості педагогічної діяльності, психологічних, педагогічних, методичних, фахових знань, організації власної діяльності й діяльності учнів тощо неможливо здійснювати таку діяльність. З іншого боку, усвідомлення педагогічної діяльності майбутніми вчителями фізичної культури як ролі в соціальному та професійному середовищах, а також набуття ними практичних умінь і навичок впливає на формування основ педагогічного професіоналізму [11]. Спираючись на це, показник “усвідомлення значущості педагогічної діяльності” є необхідним у підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності під час акмеологічного становлення.

Останнім показником зазначеного критерію є настанова на саморозвиток, адже, безперечно, в умовах зміни освітніх концепцій, кардинальних змін у змісті багатьох навчальних дисциплін поява нових навчальних курсів, освітніх технологій тощо наголошує на необхідності постійного та безперервного саморозвитку вчителя [11]. Проте найбільш інтенсивно він здійснюється на практичному етапі засвоєння професійних функцій учителя фізичної культури, що дає змогу здобувачам вищої освіти будувати цілі та перспективи власної діяльності. Отже, показниками мотиваційно-конативного критерію підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності обрано такі: мотивацію на професійно-педагогічну діяльність; розвиненість емпатії; наявність педагогічного мислення; усвідомлення значущості педагогічної діяльності; настанову на саморозвиток.

Висновки. Вищезазначене дає змогу стверджувати, що обґрунтовані в дослідженні критерії з відповідними показниками допоможуть у подальшому визначенні рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності під час акмеологічного становлення. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в доборі методик і методів, необхідних для діагностики зазначеної підготовленості згідно з обґрунтованими критеріями й показниками.

Використана література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1988. 400 с.
2. Бодалев А. А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва : Флинта-Наука, 1998. С. 48.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
4. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. Москва : РАГС, 2000. 259 с.
5. Карпова Э. Э. Качество профессиональной деятельности учителя: теория и практика. Одесса : ОГПИ, 1993. 123 с.
6. Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчої особи : навчальний посібник. Київ : Вища шк., 2000. 295 с.
7. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учебное пособие. Москва : Прометей, 1990. 160 с.
8. Український рад. енциклопед. словник : у 3 т. / А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. 2-ге вид. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1987. Т. 2. 736 с.
9. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург : 1993. 54 с.
10. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1985. 256 с.
11. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 424 с.
12. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ : Поліграф книга, 1996. 406 с.

References:

1. Berns, R. (1988). Razvytye YA-kontseptsyy y vospytanye [The Development of Self-Concepts and Education], M. : Prohress [in Russian].
2. Bodalev, A.A. (1998). Vershyna razvytyya vzrosloho cheloveka : kharakterystyky y uslovyia dostyzenyya [The pinnacle of adult development : characteristics and conditions of achievement], M. : Flynta-Nauka [in Russian].
3. Huziy, N.V. (2004). Pedahohichnyy profesionalizm : istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty : monohrafiya [Pedagogical professionalism : historical, methodological and theoretical aspects : monograph], K. : NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
4. Derkach, A.A., Zazykyn, V.H., Markova, A.K. (2000). ‘Psykhohyia razvytyya professyonal’a [Psychology of professional’s development], M. : RAHS [in Russian].
5. Karpova, E.E. (1993). Kachestvo professyonal’noy deyatel’nosti uchytelya : teorya y praktyka [The quality of teacher’s professional activity : theory and practice], Odessa : OHPY [in Russian].
6. Klepikov, O.I., Kucheryavy, I.T. (2000). Osnovy tvorchoyi osoby : navch. posibn. dlya stud. [Fundamentals of the creative person : textbook for students], K. : Vyshcha shk. [in Ukrainian].
7. Kondrashova, L.V. (1990). Metodya podgotovky budushcheho uchytelya k pedahohyicheskomu vzaymodeystviyu s uchashchymysya : uchebnoe posobie [Methods of preparing the future teacher for pedagogical interaction with students : textbook], M. : Prometey [in Russian].
8. Kudrytskyi, A.V. (ed.) and others. (1987). Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary. In 3 volumes, [2nd ed.]. K. : Golov. ed. URE, T. 2 [in Ukrainian].
9. Kuz’myna, N.V., Rean, A.A. (1993). Professyonalizm pedahohyicheskoy deyatel’nosti [Professionalism of pedagogical activity], SPb. [in Russian].
10. Platonov, K.K. (1985). Struktura y razvytye lychnosti [Structure and development of personality], M. : Nauka [in Russian].
11. Savchyn, M.V. (2007). Pedahohichna psykhohiya : navch. posib. [Educational psychology : textbook], K. : Akademvydav

[in Ukrainian].

12. Sysoyeva, S.O. (1996). *Pidhotovka vchytyela do formuvannya tvorchoyi osobystosti uchnya* [Preparing a teacher for the formation of a student's creative personality], K. : Polihraf knyha [in Ukrainian].

Hurin R. S., Yatsii O. M. Criteria and indicators of the future teachers' preparedness for the professional activity: acmeological aspect

In the context of the implementation of the personal educational paradigm, not only the professional but first and foremost the personal development of future teachers becomes a priority. In order to resolve the contradictions that arise in the face of ever-increasing demands on the quality of educational services, it is important to find ways to improve the training of future teachers in acmeological sense, which is aimed at self-development and self-realization in professional activity.

According to the theoretical results of the investigation of future physical training teachers' preparedness for professional activity its criteria and the relevant indicators were distinguished. The determined criteria of such preparedness are as follows: operational-creative, adjustment-regulatory and motivational-conative. The indicators of operational-creative criterion of future physical training teachers' preparedness for professional activity are as follows: formation of self-actualization style; development of creative potential; development of creative activity; ability to define oneself in pedagogical activity. The determined indicators of the adjustment-regulatory criterion are such as: endeavour at success in teaching activities; the level of subjective control; availability of volitional qualities; availability of knowledge and skills in self-regulation; the formation of reflexive skills; the ability to exercise self-esteem. The motivational-conative criterion of future physical training teachers' preparedness for professional activity includes such indicators as: motivation for professional and pedagogical activity; the development of empathy; presence of pedagogical thinking; awareness of the importance of pedagogical activity; self-development guidance. The criteria with relevant indicators grounded in the study provide the opportunity to identify the level of future physical training teachers' preparedness for professional activity.

Key words: preparedness for professional activity, acmeological formation, criterion, future teachers of physical training.

УДК 37.013.82:373–056.2/3(043.2)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.19>

Данченко І. О.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ
ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Робиться акцент на необхідності розбудови продуктивної системи вищої освіти, яка б відповідала національним інтересам і світовим тенденціям розвитку та забезпечувала підготовку фахівців. Одним із пріоритетів сучасної освіти є забезпечення рівних прав для всіх суб'єктів освітнього процесу, у тому числі й для студентів з особливими освітніми потребами.

Доведено, що ефективність забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти залежить від комплексу організаційно-педагогічних умов забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти. Перша організаційно-педагогічна умова – розроблення та реалізація програми повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти, основні завдання якої – ознайомлення всіх учасників освітнього процесу закладу вищої освіти із сутністю, принципами, функціями інклюзивної освіти; формування позитивної мотивації щодо необхідності забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти; розвиток умінь і навичок соціально зрілої поведінки в умовах інклюзії; формування комунікативних толерантних взаємин у процесі життєдіяльності й спілкування, уміння відповідати за зроблений вибір активної громадянської позиції у відстоюванні прав і свобод, інтересів особистості, незважаючи на її унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби. Друга організаційно-педагогічна умова – підготовка викладачів до забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти, передбачає організацію цілеспрямованої роботи з метою формування високого рівня готовності викладачів до здійснення відповідної діяльності. Третя організаційно-педагогічна умова – формування виховного освітнього простору закладу вищої освіти толерантного до інклюзії осіб з особливими освітніми потребами. Четверта організаційно-педагогічна умова – педагогічний моніторинг ефективності забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти.

Ключові слова: умова, організаційно-педагогічні умови, інклюзія, інклюзивне навчання, особи з особливими освітніми потребами, виховний простір, педагогічний моніторинг.

В умовах сьогодення економіка України потребує продуктивної системи вищої освіти, яка б відповідала національним інтересам і світовим тенденціям розвитку. Одним із пріоритетів сучасної освіти є забезпечення рівних прав для всіх суб'єктів освітнього процесу, у тому числі й для студентів з особливими освітніми потребами, адже, згідно із Законом України “Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу

осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг”, діяльність закладів освіти потрібно спрямувати на імплементацію міжнародних стандартів у сфері захисту прав осіб з особливими освітніми потребами, створення толерантного й рівного для всіх освітнього середовища [3].

Уведення в дію нового Закону України “Про освіту” закріплює практику надання дітям з особливими освітніми потребами “системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників”, що є офіційним визначенням поняття “інклюзивне навчання” [4].

Проблема інклюзії вищої освіти відображена в розробленні й упровадженні інклюзивної моделі навчання, створенні інтеграційного освітнього середовища (Н. Бастун, І. Деревко, О. Єрмоєнко, С. Когут, М. Порошенко, О. Хоротайло та ін.), дослідженні ефективного досвіду здійснення інклюзивної вищої освіти в Україні (О. Бацман, К. Кольченко, Н. Мякушко, Г. Нікуліна та ін.), вивченні закордонного досвіду застосування різних видів супроводу студентів з особливими освітніми потребами (Ю. Богінська, А. Кравцова та ін.).

Водночас, незважаючи на зусилля фахівців, залишилася відкритою складна проблема забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими-освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти.

Мета статті – визначити організаційно-педагогічні умови забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими-освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти.

Інклюзія має на меті не лише максимально прибрати бар’єри в доступі суб’єктів з особливими освітніми потребами до розвитку її природного потенціалу, а й досягнення людиною максимально можливої самостійності й незалежного життя як високої якості соціалізації та передумови для самореалізації. З метою ефективного досягнення визначеної мети постає необхідність визначення комплексу організаційно-педагогічних умов її забезпечення.

Ключовим поняттям тут є поняття “умова”, яка трактується так: обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; ситуація або середовище, де щось відбувається або існує [2]. Загалом під організаційно-педагогічними умовами розуміємо сукупність сприятливих і процесуальних ресурсів освітнього середовища, які в цілеспрямованому комплексному поєднанні забезпечують формування певного педагогічного феномена [2, с. 159].

Необхідно зазначити, що ЮНЕСКО зараховує до осіб з особливими освітніми потребами осіб, які мають такі порушення в розвитку: емоційні й поведінкові, мовлення та спілкування, труднощі в навчанні, затримка/обмеження інтелектуального розвитку, фізичні/нейромоторні, зору, слуху; діти, які виховуються в несприятливому середовищі; осіб, що належать до груп етнічних меншин; особи з ВІЛ-інфекцією/СНІДом [5].

Відповідно, інклюзивна освіта означає повну адаптацію освітнього процесу до кожного студента з урахуванням специфічних відмінностей кожної окремо взятої особистості. Тому базовою основою є адаптація освітнього середовища до кожного студента. Результатом відповідної адаптації є її соціалізація не лише в освітньому процесі, а й те, наскільки комфортно відчують себе в колективі всі його члени: нормативні студенти, студенти з особливими освітніми потребами, викладачі та інші особи, які забезпечують ефективність цього процесу.

На основі розгорнутого вивчення досягнень педагогічної теорії та практики нами визначено *комплекс організаційно-педагогічних умов* забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти, а саме: розроблення та реалізація програми повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти; підготовка викладачів до забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти; формування виховного освітнього простору закладу вищої освіти толерантного до інклюзії осіб з особливими освітніми потребами; педагогічний моніторинг ефективності забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими-освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти.

Перша організаційно-педагогічна умова – розроблення та реалізація програми повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти. Виконання зазначеної умови передбачає насамперед змістово-методичне забезпечення її інтерактивною програмою повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти, спрямованою на цілісний системний підхід до організації відповідного педагогічного процесу.

Основними завданнями програми є ознайомлення всіх учасників освітнього процесу закладу вищої освіти з сутністю інклюзивної освіти, із системою її принципів і функцій, виконання яких забезпечить ефективність відповідної програми; формування позитивної мотивації щодо необхідності забезпечення інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти; розвиток умінь і навичок соціально зрілої поведінки в умовах інклюзії; формування комунікативних толерантних взаємин й процесі життєдіяльності й спілкування; відповідальності й самостійності щодо громадянської позиції у відстоюванні прав, інтересів особистості, незважаючи на її унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби.

Як відомо, навчальний процес у вищій школі реалізує освітню, професійну виховну, розвивальну функції. Тому в процесі забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими-освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти вважаємо за необхідне розроблення та впровадження в навчальний процес індивідуальних траєкторій професійного зростання для всіх студентів, у тому числі й студентів, з особливими

освітніми потребами; діяльності, спрямованої на оптимізацію можливостей навчальних дисциплін щодо необхідності забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти, мета якого – сформувати теоретичну базу та практичні вміння й навички, сприяти реалізації індивідуальних інтелектуальних і духовних ресурсів студентів для подальшого самовдосконалення їхніх професійних та особистісних компетенцій; інтерактивної програми виховання студентів, яка дає проектувати процес виховання студентів на основі суб'єкт-суб'єктного партнерства під час їх включення в соціально-культурну діяльність за різноманітними напрямками та сприяє формуванню солідарності й толерантного ставлення між людьми.

Друга організаційно-педагогічна умова – підготовка викладачів до забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти – передбачає організацію цілеспрямованої роботи з метою формування високого рівня готовності викладачів до здійснення цієї діяльності, при чому під готовністю розуміємо зібраність особистості, яка допомагає їй актуалізувати й використовувати власні можливості для успішних дій, що вимагає розуміння професійних завдань, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіхів [2, с. 133].

Основні завдання формування готовності викладачів до забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти – це визначення змістової структури готовності викладачів до забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти; розроблення, апробація та впровадження в практику закладів вищої освіти педагогічної технології, спрямованої на формування готовності викладачів до забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти; перевірка ефективності запропонованої педагогічної технології та науково-методичного забезпечення відповідного процесу.

З метою організації та якісного забезпечення повноцінної інклюзії в навчальному процесі закладів вищої освіти розроблено програму підвищення інклюзивної компетентності викладачів, яка здійснюється шляхом проведення короткострокових курсів підвищення кваліфікації.

Основні завдання цієї програми є *засвоєння* основних принципів і цінностей інклюзивної освіти, технологій організації освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища; *ознайомлення* з міжнародною та національною законодавчою базою у сфері інклюзивної освіти, з основними нормативно-правовими документами, що регламентують кваліфікаційні характеристики науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти; *оволодіння* основними методами роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також ефективними стратегіями формування та розвитку студентської спільноти; *формування* позитивного ставлення до інклюзивної освіти всіх учасників освітнього процесу закладів вищої освіти; подальший *розвиток* професійних знань і вмінь щодо роботи з такими студентами.

З метою організації та якісного проведення навчального процесу в умовах інклюзії здійснюється проведення семінарів з тематики інклюзивного навчання, занять з елементами тренінгу, міждисциплінарних консилиумів, відкритих занять, які демонструють професійне зростання й дають можливість визначити подальші завдання діяльності.

Важливим напрямом професійної діяльності є формування базового словника, орієнтованого на принцип *people-first language*; уміння надавати необхідну допомогу в навчанні й побуті студентам з особливими потребами; розроблення щорічного комплексу соціально-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення належних умов навчання студентів з особливими потребами (зокрема використання рельєфно-крапкової азбуки Брайля, використання універсального дизайну й розумного пристосування тощо); співпраця викладачів зі співробітниками психологічної служби університету тощо.

Наступна *організаційно-педагогічна умова* – формування виховного освітнього простору закладу вищої освіти толерантного до інклюзії осіб з особливими освітніми потребами.

У розбудові інклюзивного освітнього простору важливою є участь усього колективу закладу вищої освіти, включаючи науково-педагогічний склад, органи студентського самоврядування, структурних підрозділів університету, адміністративний і допоміжний персонал і студентів.

Дослідники (І. Колеснікова, Л. Проніна, А. Хуторський, І. Шендрик та ін.) наголошують, що середовище характеризується статичністю, а простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти. Спираючись на дослідження І. Бека, під “виховним простором” розуміємо психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості. Сама ж сутність його проектування полягає у створенні й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор діяльності педагога та взаємодії вихованців, спрямованих на успішне досягнення виховної мети – розвитку духовно зрілої особистості [1].

Щодо формування виховного освітнього простору закладу вищої освіти толерантного до інклюзії осіб з особливими освітніми потребами, спираючись на дослідження І. Бека [1], відповідну діяльність необхідно спрямовувати на демократизацію, індивідуалізацію та гуманізацію соціокультури студентів закладів вищої освіти; формування особистісно конструктивних відносин між суб'єктами освітнього процесу; оптимізацію виховних можливостей процесу навчання студентів; формування їхньої продуктивної життєдіяльності.

Серед пріоритетних напрямів діяльності, спрямованої на забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти, необхідно виділити студентоцентризм;

формування інклюзивної компетентності суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти; удосконалення роботи з абітурієнтами з особливими потребами в питаннях професійної орієнтації й підготовки до вступу в заклад вищої освіти; забезпечення наступності й безперервності освітнього процесу та подальше працевлаштування випускників; продуктивна співпраця закладів вищої освіти зі стейкхолдерами; установа партнерської взаємодії з батьками, молодіжними громадськими організаціями та місцевою соціальною інфраструктурою.

Остання *організаційно-педагогічна умова* – педагогічний моніторинг ефективності забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти. Під педагогічним моніторингом розуміємо таку форму організації збирання, зберігання, обробки й розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування її розвитку [1, с. 12].

Основні методи педагогічного моніторингу забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти визначаємо такі: анкетування, спілкування, проблемні дискусії, метод самооцінки, аналіз кількісних даних, метод вивчення ціннісних орієнтацій, узагальнення незалежних характеристик, письмові відповіді на відкриті питання або традиційне усне опитування, есе, рада експертів тощо.

Висновки. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти забезпечується шляхом виконання комплексу визначених нами відповідних організаційно-педагогічних умов: розроблення та реалізація програми повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти; підготовка викладачів до забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти; формування виховного освітнього простору закладу вищої освіти, толерантного до інклюзії осіб з особливими освітніми потребами; педагогічний моніторинг ефективності забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти, які характеризуються функціональною єдністю, а також розвивально-виховною орієнтацією, що проявляється в інтегративному поєднанні інтелектуального, духовного, морально-етичного розвитку студентів.

Водночас необхідно відзначити, що провідною характеристикою освітнього процесу закладу вищої освіти є процесуальні особливості його організації, які розкривають і визначають технологічний (відповідність методів, форм і засобів завданню забезпечення повноцінної інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів вищої освіти) та суб'єктно-комунікаційний (взаємодія на гуманістичних засадах між усіма суб'єктами цього процесу) аспекти, на формування та розвиток яких необхідно спрямувати, на нашу переконливу думку, діяльність у перспективі.

Використана література:

1. Бех І. Виховний простір : організаційно-змістові орієнтири. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 10. С. 3–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_10_3 (дата звернення: 14.09.2018).
2. Данченко І. Формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів : монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2018. 366 с.
3. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 06.09.2018 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19> (дата звернення: 14.09.2018).
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII / Верховна Рада України. Київ, 2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 14.09.2018).
5. Фудорова О. М. Особи з обмеженими можливостями на ринку університетських послуг України. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/SocGum/Mtpsa/2008/articles/Fudor.pdf> (дата звернення: 14.09.2018).

References:

1. Bekh, I. (2013). Vykhovnyi prostir: orhanizatsiino-zmistovi oriientyry [Educational space: organizational and content orientations]. *Hirskya shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, No 10. – pp. 3–14. – Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_10_3 [in Ukrainian].
2. Danchenko, I. (2018). Formuvannia sotsialnoi zrilosti studentiv vyshchyykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia [Formation of social maturity of students of higher agricultural educational institutions: monograph]. Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenka I. S. [in Ukrainian].
3. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo dostupu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitnikh posluh: Zakon Ukrainy vid 06.09.2018 2541-VIII [On amendments to some laws of Ukraine regarding access of persons with special educational needs to educational services: Law of Ukraine of 06.09.2018 2541-VIII]. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [The Law of Ukraine “About education”] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19> [in Ukrainian].
5. Fudorova, O. Osoby z obmezhenymy mozhlyvostiamy na rynku universytetskykh posluh Ukrainy. [Persons with disabilities in the university services market of Ukraine]: URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/SocGum/Mtpsa/2008/articles/Fudor.pdf> [in Ukrainian].

Danchenko I. O. Organizational and pedagogical conditions for ensuring inclusion of persons with special educational needs in the educational process of higher education institutions

The article emphasizes that today the economy of Ukraine needs a productive higher education system that would meet national interests and global development trends and provide training for specialists. One of the priorities of modern education is to ensure equal rights for all subjects of the educational process, including students with special educational needs.

It is proved that the effectiveness of ensuring full inclusion of persons with special educational needs in the educational process of higher education institutions depends on the complex organizational and pedagogical conditions for ensuring full inclusion of persons with special educational needs in the educational process of institutions of higher education. The first organizational and pedagogical condition is the development and implementation of a program of full inclusion of persons with special educational needs in the educational process of institutions of higher education, whose main tasks are to familiarize all participants of the educational process of the institution of higher education with the essence, principles, functions of inclusive education; formation of positive motivation regarding the need to ensure full inclusion of persons with special educational needs in the educational process of institutions of higher education; development of skills and behaviors of socially mature behavior in conditions of inclusion; forming communicative tolerant relationships in the process of life and communication, the ability to be responsible for the choice of active citizenship in defending the rights and freedoms, interests of the individual, regardless of their unique features, interests, abilities and educational needs. The second organizational and pedagogical condition is the preparation of teachers to ensure full inclusion of persons with special educational needs in the educational process of higher education institutions and involves the organization of purposeful work in order to form a high level of teachers' readiness for the implementation of relevant activities. The third organizational and pedagogical condition is the formation of the educational space of the institution of higher education tolerant to inclusion of persons with special educational needs. The fourth organizational and pedagogical condition is pedagogical monitoring of the effectiveness of ensuring full inclusion of persons with special educational needs in the educational process of institutions of higher education.

Key words: conditions, organizational and pedagogical conditions, inclusion, inclusive education, persons with special educational needs, educational space, pedagogical monitoring.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.20>

Демянчук М. Р.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ**

Аргументовано, що реформаційні тенденції в медичній сфері зумовлюють оновлення системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Вибір напрямів удосконалення навчання студентів означеної спеціальності передбачає створення в медичному коледжі такого освітнього середовища, у якому поєднуютимуться різні чинники: формування в майбутніх медичних сестер стійких мотивів професійного становлення як компетентних і висококваліфікованих фахівців на основі усвідомлення професійних цінностей і власного потребоособистісного зростання; вплив на особистість студента оптимальних педагогічних засобів і технологій навчання з використанням сучасного навчально-методичного забезпечення, оновленого змісту навчального матеріалу, педагогічної майстерності педагогічного корпусу медичного коледжу; інтеграція теоретичної та практичної підготовки студентів з метою вироблення необхідних умінь і навичок, які свідчитимуть про готовність майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи до роботи за фахом; усвідомлення студентами своєї професійної ідентичності з професійною діяльністю молодшого сестринського персоналу тощо.

Означені характеристики враховано у визначенні таких педагогічних умов професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, як створення мотиваційно-ціннісного професійно зорієнтованого освітнього середовища в медичному коледжі; спрямування компетентнісного підходу на забезпечення міждисциплінарно-інтегративної теоретичної підготовки; конвергенція інтерактивного, проблемного й симуляційного навчання в практико-орієнтованій підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи; формування професійної ідентичності в професійно мобільних майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

Узагальнено, що оновлення системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи передбачає розроблення, методичне забезпечення та реалізацію оптимальних педагогічних умов, які сприятимуть створенню такого освітнього середовища, у якому в студентів медичних коледжів формуватимуться чітко визначені ознаки сучасного фахівця, що свідчать про його готовність до професійної діяльності

Ключові слова: педагогічні умови, медичний коледж, сестринська справа, молодші спеціалісти, професійна підготовка.

Реформаційні процеси, які спостерігаються в сучасному суспільстві, передбачають кардинальні зміни в усіх сферах життя людини. Особливо відчутними для кожного члена суспільства є трансформації в медичній сфері, позаяк торкаються проблем, пов'язаних зі здоров'ям людини й отриманням необхідних і кваліфікованих медичних послуг. Водночас медична реформа стосується не тільки організації роботи персоналу в усіх лікувальних, профілактичних та інших закладах охорони здоров'я. Ураховувати реформаційні тенденції

в означеній сфері покликані й медичні заклади освіти, що зумовлює оновлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців медицини, зокрема молодших спеціалістів сестринської справи, адже кадрове забезпечення медсестринським персоналом не можна вважати задовільним. Отже, актуалізується створення сучасного освітнього середовища в медичних коледжах, де здобувають освіту майбутні молодші спеціалісти сестринської справи. Таке середовище набуває певних специфічних ознак завдяки визначенню, навчально-методичному забезпеченню та реалізації педагогічних умов, які дають змогу викладачам оновити освітній процес у медичних коледжах, а студентам – підвищити рівень готовності до майбутньої професійної діяльності.

Теоретичний аналіз наукових літературних джерел свідчить, що проблема забезпечення освітнього середовища професійної підготовки медичних сестер педагогічними чинниками (умовами) була предметом наукових розвідок багатьох дослідників. Так, О. Неловкіна-Берналь визначала педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей [4], проте дослідницею не визначено специфіки тих педагогічних умов, які доцільно використовувати саме в підготовці сестринського персоналу. У науковій розвідці М. Попіль та І. Галян з'ясовано умови становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер [5], однак це були психологічні умови, а не педагогічні. У статті О. Яшук визначено педагогічні умови формування професійної культури майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, де автором акцентовано увагу на культурологічній спрямованості змісту фахової підготовки та позанавчальної діяльності й необхідності усвідомлення майбутніми молодшими спеціалістами сестринської справи значущості професійної культури [8, с. 436]. У дисертаціях О. Андрійчук [1], О. Маркович [3], Н. Чорнобрової [7] та ін. також виокремлювалися специфічні педагогічні чинники, які спрямовувалися на досягнення відповідних цілей у професійній підготовці майбутніх медичних сестер. Проте осучаснення традиційної системи підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи потребує, на нашу думку, нових педагогічних умов, обґрунтування яких визначено **метою статті**.

Вибір напрямів удосконалення результативності професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи передбачає створення в медичному коледжі такого освітнього середовища, у якому поєднуюватимуться різні чинники:

- формування в майбутніх медичних сестер стійких мотивів професійного становлення як компетентних і висококваліфікованих фахівців на основі усвідомлення професійних цінностей і власного потреб-особистісного зростання;
- вплив на особистість студента оптимальних педагогічних засобів і технологій навчання, обраних викладачами з використанням сучасного навчально-методичного забезпечення, оновленого змісту навчального матеріалу, педагогічної майстерності педагогічного корпусу медичного коледжу;
- інтеграція теоретичної та практичної підготовки студентів з метою вироблення необхідних умінь і навичок, які свідчать про готовність майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи до роботи за фахом, усвідомлення ними своєї професійної ідентичності з професійною діяльністю молодшого сестринського персоналу тощо.

Отже, у визначенні педагогічних умов урахувалися окреслені аспекти. Першою педагогічною умовою визначено створення мотиваційно-ціннісного професійно зорієнтованого освітнього середовища в медичному коледжі. Формування в студентів стійких мотивів до будь-якої діяльності (у контексті дослідження – це мотивація до опанування спеціальністю молодшого спеціаліста сестринської справи) передбачає усвідомлення ними важливості здобуття професійної кваліфікації, прийняття навчання в медичному коледжі як особистісної цінності. Тому в обґрунтуванні сутності означеної педагогічної умови враховано теоретичні напрацювання науковців стосовно процесів аксіологізації – установа та усвідомлення особистісної значущості й ціннісного ставлення до опанування професією, формування мотивації та мотивів у професійній підготовці студентів медичних коледжів. Ураховано розкриття сутності мотивації, що відображено в психологічній енциклопедії, де мотивація розглядається як система спонукань, які зумовлюють активність особи, визначають її спрямованість, використовують під час вивчення причин і механізмів поведінки людини [6, с. 212].

У контексті визначення особистісної значущості й цінності здобуття студентами медичних коледжів спеціальності молодшого спеціаліста сестринської справи враховувався різновид мотивації діяльності – мотивація досягнень, яка зумовлена прагненням людини до досягнення успіху в різних видах діяльності [6, с. 213]. Отже, мотивація студентів досягнути високого рівня готовності до майбутньої професійної діяльності зумовлена усвідомленням цінності такого процесу та його результату. Саме тому важливим чинником оновлення системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи є поєднання мотиваційної та ціннісної сфер на основі створення мотиваційно-ціннісного професійно зорієнтованого освітнього середовища в медичному коледжі.

Досягнення студентами окресленої мети – готовності до майбутньої роботи за фахом – можливе лише в результаті ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки майбутніх медичних сестер. Позаяк у медичних коледжах здебільшого розпочинають навчання особи після закінчення 9 класу, то студенти цієї групи вивчають як загальноосвітні предмети, що відповідають навчальним планам і програмам за 10–11 класи, так і дисципліни професійно спрямованого змісту. Саме інтеграція різнопланової теоретичної підготовки

студентів створює підґрунтя для реалізації компетентнісного підходу в освітньому середовищі медичних коледжів, адже майбутні молодші спеціалісти сестринської справи покликані опанувати різні види компетенцій:

- соціально-особистісні компетенції (підтримка необхідного для професійної діяльності інтелектуального рівня; володіння креативним і системним мисленням; знання критеріїв оцінювання якості результатів діяльності; розуміння сутності загальнолюдських проблем і дотримання здорового способу життя; розуміння та сприйняття етичних норм ділового спілкування тощо);
- загальнонаукові компетенції (базові уявлення про основи філософії, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей; базові знання з медичної соціології, історії медицини та медсестринства, основ права та законодавства в охороні здоров'я, основ психології та міжособистісного спілкування, знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій тощо);
- інструментальні компетенції (знання норм ділового спілкування, мовленнєва компетентність, навички роботи в комп'ютерних мережах тощо);
- професійні компетенції (загальнопрофесійні, спеціалізовано-професійні) [2].

На основі узагальнення сукупності компетенцій, які необхідно враховувати в професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, визначено другу педагогічну умову дослідження: спрямування компетентнісного підходу на забезпечення міждисциплінарно-інтегративної теоретичної підготовки студентів.

Водночас урахувався зв'язок теоретичної та практичної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, адже основна робота фахівців означеної кваліфікації передбачає комунікативний контакт із пацієнтами, виконання чітких маніпуляцій тощо. Опанувати відповідні вміння й навички студенти покликані ще в процесі професійної підготовки. Тому викладачі використовують на заняттях педагогічні технології, які сприятимуть засвоєнню студентами оптимальних і правильних дій для кваліфікованої роботи за фахом.

Так, для апробації власного рівня готовності до професійної комунікації студенти медичних коледжів залучаються до активної міжособистісної взаємодії в процесі виконання інтерактивних завдань. Отже, у результаті участі в дидактичних іграх професійного змісту, виконання ситуативних завдань під час навчальних тренінгів у майбутніх медичних сестер формуються вміння й навички встановлювати позитивні безконфліктні взаємини в спілкуванні з пацієнтами та їхніми родичами, організовувати оптимальну професійно-комунікативну взаємодію з колегами (лікарями й медсестринським персоналом).

Позаяк неможливо в навчальному процесі передбачити всі можливі ситуації, які можуть виникати в професійній роботі майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, викладачі пропонують студентам вирішувати проблемні ситуації професійного змісту. Відбувається поглиблений аналіз і відбір найбільш правильних дій учасників таких проблемно-ситуативних завдань. Студенти набувають практичного досвіду самостійно вирішувати складні професійні завдання. У них формується готовність до організації правильної професійної діяльності навіть у таких ситуаціях, які не розглядалися в процесі навчання в медичному коледжі.

Для апробації набутих професійних умінь і навичок доречним є використання професійно-симуляційних завдань, щоб майбутні молодші спеціалісти сестринської справи без зайвих переживань та остраху помилитися мали змогу продемонструвати свої вміння й навички спочатку не "біля ліжка хворого", а в змодельованій ситуації симуляційного навчання. Такі методичні прийоми сприятимуть виробленню студентами доцільних алгоритмів виконання професійних дій.

Отже, актуалізується реалізація третьої педагогічної умови: конвергенція інтерактивного, проблемного та симуляційного навчання в праксеологічній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

Зазначимо, що зміст професійної підготовки студентів у медичних коледжах урахує різнопланову спрямованість майбутньої професійної діяльності випускників, що передбачає формування в них готовності до професійної мобільності за фахом. Тому важливою в підготовці студентів є їхня професійна ідентифікація з медичними сестрами, які можуть працювати в різних відділеннях закладів охорони здоров'я. Із цією метою викладачі використовують інтерактивно-проблемні, ситуативні та симуляційні завдання в процесі вивчення таких дисциплін:

- "Медсестринство в педіатрії" – для ознайомлення студентів із методикою медсестринського обстеження новонароджених дітей, їх вигодовування, надання невідкладної допомоги дітям із симптомами різних захворювань;
- "Медсестринство в акушерстві", що дає змогу опанувати досвід надання акушерської допомоги;
- "Медсестринство в гінекології", що готує студентів до використання загальних методів обстеження гінекологічних хворих і догляду за ними;
- "Медсестринство в інсектології", що розширює уявлення студентів про інфекційні хвороби та спрямовує на організацію правильного медсестринського процесу в разі інфекційних хвороб;
- "Медсестринство в офтальмології", де студенти опановують досвід організації медсестринського процесу в разі захворювань органу зору;
- "Медсестринство в отоларингології", у процесі вивчення якої студенти мають змогу продемонструвати власні вміння й навички використовувати методи обстеження хворих з різними видами патології та надання сестринської допомоги особам із захворюваннями носа, глотки, гортані, вуха;

– “Медсестринство в онкології”, що спрямовує студентів на засвоєння основних методів обстеження й догляду онкологічних хворих тоо.

Також має певну специфіку робота медичних сестер у дерматології та венерології, сімейній медицині, геронтології, гериатрії та паліативній медицині, психіатрії, наркології, неврології, у сфері громадського здоров'я й у громадському медсестринстві.

Отже, студенти медичних коледжів покликані опанувати всі можливі напрями професійної діяльності, що свідчить про їхню готовність до професійної мобільності в роботі за фахом у різних спеціальних відділеннях лікувальних установ. Проте, щоб бути кваліфікованим фахівцем в окремій сфері, майбутнім молодшим спеціалістам сестринської справи необхідно перебувати в ситуації постійного професійного самовдосконалення. Доречно тут буде систематична професійна самоідентифікація, що передбачає встановлення особою відповідності власного рівня готовності до сучасних умов роботи за фахом з ідеальними зразками виконання професійних функцій медичної сестри відповідної кваліфікації й вимогами, які висуваються до молодших спеціалістів сестринської справи (далі – МССС). Щоб навчити студентів здійснювати таке порівняння, реалізовано четверту педагогічну умову – формування професійної ідентичності професійно мобільних МССС. Означена педагогічна умова передбачає формування готовності студентів працювати в різних відділеннях лікарень і поліклінік.

Висновки. Оновлення системи професійної підготовки майбутніх МССС передбачає розроблення, методичне забезпечення та реалізацію оптимальних педагогічних умов, які сприятимуть створенню такого освітнього середовища, у якому в студентів медичних коледжів формуватимуться чітко визначені ознаки сучасного фахівця, що свідчать про його готовність до професійної діяльності: стійка мотиваційно-ціннісна установка до опанування обраного фаху; професійна компетентність на основі міждисциплінарно-інтегративної теоретичної підготовки; готовність до виконання правильних професійних дій, яка формується в умовах конвергенції інтерактивного, проблемного та симуляційного навчання в праксеологічній підготовці МССС; усвідомлення студентами професійної ідентичності як професійно мобільного фахівця, готового працювати в різних галузях надання медичної допомоги.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у створенні навчально-методичного комплексу ситуативних завдань, які можна використовувати в процесі реалізації визначених педагогічних умов.

Використана література:

1. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2003. 21 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста (Галузь знань 1201 Медицина. Напрямок підготовки 6.120101 Сестринська справа. Спеціальність 5.12010102 Сестринська справа. Кваліфікація 3231 Сестра медична). Київ : Вид. МОН України, 2011. 71 с.
3. Маркович О. В. Формування професійних умінь майбутніх медичних сестер хірургічного профілю засобами алгоритмізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 284 с.
4. Неловкіна-Бернал О. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 10 (197). С. 12–21.
5. Попіль М. І., Галіан І. М. Психологічні умови становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія “Психологічна”*. 2008. Вип. 1. С. 130–141.
6. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
7. Чорнобрива Н. В. Підготовка майбутніх фельдшерів до професійної діяльності у процесі виробничої практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницька гум.-пед. акад. Хмельницький, 2018. 20 с.
8. Яшук О. В. Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. *Молодий вчений*. 2017. № 9 (49). С. 433–436.

References:

9. Andriichuk, O.Ya. (2003). Vychovannia humannosti u studentiv medychnoho koledzhu v protsesi fakhovoi pidhotovky [Education of humanity at students of medical college during special preparation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Haluzevyi standart vyshchoi osvity Ukrainy. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka molodshoho spetsialista (Haluz znan 1201 Medytsyna. Napriam pidhotovky 6.120101 Sestrynska sprava. Spetsialnist 5.12010102 Sestrynska sprava. Kvalifikatsiia 3231 Sestra medychna) [Industry standard of higher education of Ukraine. Educational and qualification characteristics of junior specialist (Knowledge area 1201 Medicine. Direction of preparation 6.120101 Nursing. Specialty 5.12010102 Nursing. Qualification 3231 Nurse)]. (2011). K.: Vydavnytstvo MON Ukrainy [in Ukrainian].
11. Markovych, O.V. (2008). Formuvannia profesiynykh umin maibutnykh medychnykh sester khirurhichnoho profilu zasobamy alhorytmizatsii [The forming of the professional skills of future nurses of the surgical profile by the means of algorithms]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Nelovkina-Bernal, O.A. (2010). Pedagogichni umovy formuvannia profesiinoi spriamovanosti studentiv medychnykh spetsialnostei [Pedagogical conditions of formation of professional orientation of medical specialties students]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 10 (197), 12–21 [in Ukrainian].
13. Popil, M.I., & Halian, I.M. (2008). Psykholohichni umovy stanovlennia profesiinoi identychnosti maibutnykh medsester [Psychological conditions of formation of professional identity of future nurses]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriya psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological Series*, issue 1, 130–141 [in Ukrainian].

14. Stepanov, O.M. (Eds.). (2006). *Psykhologichna entsyklopediia [Psychological encyclopedia]*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
15. Chornobryva, H.V. (2018). *Pidhotovka maibutnikh feldsheriv do profesiinoi diialnosti u protsesi vyrobnychoi praktyky [Future paramedics training for professional activity in the process of production practice]. Extended abstract of candidate's thesis.* Khmelnytskyi: Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy [in Ukrainian].
16. Yashchuk, O.V. (2017). *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh molodshykh spetsialistiv sestrynskoï spravy [Pedagogical conditions of formation of professional culture of future junior specialists in nursing]. Molodyi vchenyi – Young scientist, 9 (49), 433–436 [in Ukrainian].*

Demianchuk M. R. Pedagogical conditions of vocational training of future junior specialists in nursing

The article argues that reformation tendencies in medical field cause the renewing of the system of vocational training of future junior specialists in nursing. Choose of directions of improvement of training of students of a certain specialty involves creation in medical college of such an educational environment in which different factors will be combined: formation of stable motives of becoming both competent and highly qualified specialists in future nurses on the basis of cognition of professional qualities and own needs for personal growth; influence on the student's personality of optimal pedagogical means and technologies of teaching with using modern educational and methodical provision, updated content of educational material, pedagogical mastery of the pedagogical corps of medical college; integration of theoretical and practical training of students with a purpose of developing necessary abilities and skills, which will indicate the readiness of future junior specialists in nursing to work in the specialty; students' awareness of their professional identity with the professional activities of junior nursing staff, etc.

The defined characteristics have been taken into account in the definition of the following pedagogical conditions of vocational training of future junior specialists in nursing: creation of motivational-valuable professionally oriented educational environment in medical college; direction of competence approach to ensuring interdisciplinary and integrative theoretical training; convergence of interactive, problematic and simulation study in praxeological training of future junior specialists in nursing; formation of professional identity in professionally mobile future junior specialist in nursing.

It has been generalized that updating of the system of vocational training of future junior specialists in nursing provides the development, methodical support and realization of optimal pedagogical conditions that will contribute to the creation of such educational environment, in which among the medical colleges students well-defined characteristics of modern specialist, indicating his/her readiness to professional activities will be formed.

Key words: pedagogical conditions, medical college, nursing, junior specialists, vocational training.

УДК 378.147: 373.3.011.3

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.21>

Джаман Т. В.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

У статті порушено актуальну педагогічну проблему пошуку методологічних підходів, які б відповідали новим вимогам до підготовки вчителів початкової школи для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Проблема полягає в соціальному замовленні суспільства на впровадження інклюзії як інноваційної форми навчання, необхідності побудови відповідного соціокультурного освітнього середовища та переосмислення ціннісних установок професійної освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання, пошуку сучасних підходів до навчання для реалізації реформи освітнього простору в Україні.

Мета наукової розвідки – на основі аналізу літератури з проблеми дослідження визначити й описати методологічні підходи до підготовки вчителів початкової школи для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; обґрунтувати можливість виокремлення інклюзивного підходу, що дасть змогу підвищити якість фахової підготовки. Використані методи зумовлені специфікою досліджуваного питання: аналіз та узагальнення теоретико-методологічної та науково-педагогічної літератури з використанням елементів порівняльного та системного аналізу з метою зіставлення різних поглядів на проблему; провідним на цьому етапі дослідження був описовий метод. У процесі роботи виявлено, що серед загальнодидактичних підходів найбільше відповідають інклюзії особистісний, системний, контекстний, міждисциплінарний, компетентнісний, аксіологічний, комунікативно-діяльнісний, технологічний. З'ясовано, що особлива увага має приділятися реалізації середовищного, диференційованого підходів та інтеграції традиційного й корекційного навчання в закладах інклюзивної освіти. Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що система фахової підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачає як кінцевий результат формування соціально-педагогічної компетентності, структурним компонентом якої є інклюзивна субкомпетентність. Сутність інклюзивного підходу визначено як спрямованість освітнього процесу на набуття спеціальних знань, умінь, досвіду щодо надання освітніх послуг з урахуванням особливостей психофізичного розвитку всіх учнів; формування провідних рис особистості фахівця, позитивної мотивації до саморозвитку й самореалізації.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивна компетентність учителя початкової школи, підхід до навчання, професійна діяльність.

В Україні тенденція до об'єднання загальноосвітньої та спеціальної системи навчання в єдину систему інклюзивної освіти передбачає спеціальну підготовку вчителів до роботи в інклюзивному середовищі,

пошук оптимальних загальнодидактичних і специфічних підходів до вдосконалення професійної підготовки педагогів.

Проблема полягає в наявності суперечностей між соціальним замовленням суспільства на впровадження інклюзії як інноваційної форми навчання, необхідністю побудови відповідного соціокультурного освітнього середовища та переосмислення ціннісних установок професійної освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання, пошуком сучасних підходів до навчання для реалізації реформи освітнього простору в Україні та недостатнім теоретико-практичним забезпеченням цього процесу.

Мета статті – на основі аналізу літератури з проблеми дослідження виділити й описати методологічні підходи до підготовки вчителів початкової школи для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, обґрунтувати можливість виокремлення інклюзивного підходу, що дасть змогу підвищити якість фахової підготовки.

Матеріалом дослідження слугували державні документи з декількох напрямів розвитку освіти в Україні, праці вітчизняних і зарубіжних науковців з проблем пошуку оптимальних підходів до професійної підготовки вчителів початкової школи (Л. Алексюк, Б. Андрієвський, Т. Байбара, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Коваль, А. Колупаєва, І. Костюк, О. Красовська, Н. Ничкало, М. Федоренко, С. Шандрук, З. Шевців, Т. Яценко), особливостей впровадження компетентнісного підходу й виокремлення окремих видів компетентностей у професійній підготовці вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання (В. Бондар, Н. Борисова, О. Гордійчук, М. Гриньова, І. Калініченко, А. Колупаєва, Г. Кравченко, А. Крикун, І. Лошакова, О. Мартиненко, М. Мелофеев, Л. Порожня, З. Шевців, Л. Щіпицина та ін.), сутності інклюзії як пріоритетного напрямку реформування освіти (В. Бондар, Ч. Вебер, Л. Даниленко, Лі Джей, С. Єфімова, В. Засенко, І. Калініченко, І. Кузава, Т. Лореман, Д. Лупард, Ю. Найда, А. Поліхроніди, Н. Софій, О. Таранченко, І. Хафізулліна, М. Херітек, Е. Чен та ін.).

Категорія “підхід” або “підхід до навчання” є базовою для сучасної педагогіки, незважаючи на те що вона ввійшла в науковий обіг порівняно недавно. Поняття “методологічний підхід” тлумачать як “певний вихідний принцип, вихідне положення, вихідну позицію чи переконання ... , а з іншого боку , як напрям вивчення предмета дослідження” [1, с. 105]. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки відсутня єдина класифікація чи реєстр підходів, спостерігається термінологічна й кількісна неузгодженість, суб’єктивність в описі тощо. Так, в Українському педагогічному словнику (1997) подано інформаційну довідку лише про три підходи в освіті – індивідуальний, особистісний і системний [1], а в монографіях із проблеми дослідження вчені описують більше ніж 40 підходів. Найбільш згадуваними й описаними серед них є аксіологічний, антропоцентричний, диференційований, діалоговий, діяльнісний, інтегративний, компетентнісний, комплексний, комунікативний, культурологічний, полікультурний, особистісний (особистісно-орієнтований), особистісно-діяльнісний, професійно спрямований, синергетичний, системний, середовищний, технологічний, функційний тощо. Так, у роботах З. Шевців описуються середовищний, системний, акмеологічний, аксіологічний, компетентнісний і діяльнісний підходи [6, с. 49–77]; О. Красовська розглядає міждисциплінарний, системний, аксіологічний, культурологічний, гуманістичний, технологічний, компетентнісний [5]; М. Оліяр розкриває роль комунікативно-діялісного, особистісно-прагматичного, компетентнісного й культурологічного підходів у професійному зростанні вчителів початкової школи. Як бачимо, кількісні й змістові відмінності у використанні підходів науковцями говорять про суб’єктивний фактор у дослідженнях, хоча компетентнісний підхід ураховується всіма, тому що безпосередньо впливає на мету й кінцевий результат навчання.

Аналіз літератури з теми дослідження дав можливість визначити *підхід до навчання* як основоположну дидактичну категорію, організацію й самоорганізацію освітнього середовища, що зумовлює вибір принципів, технологій, методів, прийомів і засобів навчання з метою формування окремих характеристик особистості вчителя, який має стійку мотивацію до самореалізації в професійній діяльності.

Уважаємо, що для дослідження, пов’язаного з підготовкою вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, методологічною базою мають стати *компетентнісний* (професійна компетентність вчителя та її складники, зокрема соціально-педагогічний, які є необхідною умовою виконання професійних обов’язків), *системний*, який дає змогу розглядати підготовку вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі як цілісну педагогічну систему в структурному, функційному й генетичному аспектах; *середовищний*, який дає змогу створити оптимальні умови для формування соціопедагогічної компетентності вчителів початкових класів, забезпечити поліфункціональну діяльність учителя в інклюзивному середовищі, надати допомогу в соціалізації й самореалізації дітей із різним рівнем розвитку; *аксіологічний*, спрямований на формування ціннісних орієнтацій учителів на основі загальнолюдських, професійних, соціокультурних цінностей; *диференційований*, який дає можливість ураховувати розумові, фізичні й психологічні особливості дітей у процесі навчання. Крім того, вважаємо логічним виокремлення *інклюзивного підходу* до професійної підготовки вчителів початкової школи для роботи в умовах інклюзивного навчання.

Закон України “Про вищу освіту” розглядає *компетентнісний* підхід як визначальний концептуальний вектор реформування й оновлення професійної освіти [2], а вчені визначають його як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей, результатом якого є загальна компетентність учителя як інтегрована характеристика. Кінцевим результатом

професійної підготовки до педагогічної діяльності, за компетентнісним підходом, має стати сформованість професійної компетентності вчителя початкової школи, яка є складним інтегративним утворенням, у складі якої є соціально-педагогічна компетентність. З. Шевців розуміє її як “комплексну характеристику особистості фахівця, його найсуттєвіші особистісно значущі та професійно важливі якості, результат підготовки у педагогічному університеті, котрі формують його як учителя інклюзивного навчання, визначають його високу фахову компетентність і окреслюють індивідуальний стиль діяльності” [6, с. 86]. Учений виокремлює такі складники цього поняття: когнітивна компетентність (сукупність теоретичних соціально-педагогічних знань), діяльнісну компетентність (практичні вміння й навички) та особистісно фахову компетентність (особистісно значущі та професійно важливі якості). На наш погляд, сам підхід до виокремлення соціально-педагогічної компетентності є слушним, але поняття будь-якої компетентності містить знання, уміння, навички, досвід їх застосування в різних умовах та особистісні характеристики. Отже, реалізація компетентнісного підходу в процесі підготовки й перепідготовки вчителів початкової школи дає змогу виокремити й сформулювати такий вид компетентності, як інклюзивна в межах соціально-педагогічної, що буде сприяти професійному зростанню педагогів, виконанню законів України та запитів суспільства на рівні права на освіту для всіх, соціалізацію й самореалізацію особистості.

Системний підхід до навчання й виховання супроводжує освітній процес в Україні впродовж багатьох років, але на кожному етапі реформування, взаємодіючи з інноваційними підходами, набуває нових рис і вагомості. Він є базовим, охоплює багато сфер діяльності й визначається як “напрямок у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об’єктів як систем” [1, с. 306]. На думку вчених, які вивчали проблеми моделювання педагогічних систем, системний підхід ґрунтується на принципах цілісності, ієрархічності будови, множинності, системності. За цим підходом, досліджуваний об’єкт розглядається як система, тобто сукупність взаємопов’язаних елементів, що має вихід (мета), вхід (ресурси), зв’язок із зовнішнім середовищем, зворотній зв’язок. Погоджуємося з думкою Н. Ігнатенко, що методологія системного підходу дає можливість розглядати підготовку вчителя початкової школи як цілісну динамічну педагогічну систему як множини взаємопов’язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіти й навчання молоді [3, с. 46]. Суголосними є погляди А. Лігоцького, який вважає теоретико-методологічною основою професійної підготовки фахівців з вищою освітою модель цілісної багаторівневої освітньої системи, яка має власний зміст і багатовимірну структуру, що забезпечує її реалізацію й подальший розвиток у соціально-культурному середовищі.

Отже, застосування системного підходу дає нам змогу побудувати модель підготовки вчителя початкової школи для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, системоутворювальним елементом цієї системи є мета – формування фахової творчої особистості вчителя початкової школи як комплексу характеристик і якостей, що відповідають викликам часу, замовленням суспільства на компетентного педагога, здатного до роботи в інклюзивному навчальному середовищі.

Середовищний підхід належить до інноваційних, хоча він уже зафіксований у міжнародних документах як перспективний на рівні Всесвітніх доповідей з освіти ЮНЕСКО. Так, В. Ясвін під “освітнім середовищем” розуміє систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також створення можливостей для її розвитку, що відбувається в соціальному й просторово-предметному оточенні. Він зазначає, що для наукового аналізу настільки складної й багатовимірної соціальної реальності, якою є освітнє середовище, потрібно використовувати векторну, тобто логіко-матеріалістичну модель, і, відповідно, методи функціонального моделювання. Формальними параметрами освітнього середовища науковець вважає широту, інтегрованість, ступінь усвідомленості, стійкість, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність тощо. Сутність понять “освітнє середовище”, “навчально-виховне середовище” й суміжних із ними розкрито також у працях педагогів: Н. Гладченкова, В. Доротюка, І. Нечипуренко, Н. Вусатої, М. Васьківського, М. Піддячого та ін. Так, В. Доротюк розглядає навчально-виховне середовище як відкриту педагогічну систему, тісно пов’язану із зовнішніми чинниками, яка не може функціонувати поза їх межами та впливами; мобільну структуровану систему, що є частиною більш складної системи вищого рівня. Учений характеризує освітнє середовище двома показниками: насиченістю навчально-виховного середовища, тобто ресурсним потенціалом, і його організованістю, або способом організації. Отже, у понятті виокремлюються змістовий і структурний чинники. Крім того, освітнє середовище поділяється на внутрішнє, або інформаційно-особистісне (життєвий досвід особистості) та зовнішнє, або інформаційно-педагогічне (вплив на особистість за допомогою педагогічних технологій).

Ми поділяємо погляди вчених, які описують середовище як сукупність організованих чи стихійних мікросередовищ (соціокультурне, педагогічне, сімейне, родинне тощо), що певним чином впливають на формування навчально-виховного середовища, спрямованого на розвиток і саморозвиток кожної залученої до нього особистості, систему умов для особистісного й творчого розвитку дітей і педагогів – усіх суб’єктів цього процесу, тобто середовище розвитку й виховання особистості.

У контексті дослідження реалізація середовищного підходу передбачає побудову освітнього середовища педагогічного ЗВО, спрямованого на підготовку вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, що дасть змогу створити умови для формування всіх структурних елементів професійної компетентності вчителів, їхнього особистісного й професійного становлення, соціальної спрямованості осо-

бистості, фахової культури, вироблення індивідуального стилю професійної діяльності та здатності працювати в інклюзивному середовищі, розуміти особистість дитини з особливими освітніми потребами, соціалізувати її в суспільство, задовольняти освітні потреби кожної дитини; адаптувати й модифікувати навчальні плани, програми, методики, наявне освітнє середовище класу, групи до потреб дитини з особливими освітніми потребами.

Аксіологічний підхід належить до загальнодидактичних, але для підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання він є одним із основоположних. Саме аксіологічний підхід, на думку вчених (І. Бех, С. Бондаревська, М. Євтух, І. Зязюн, Б. Лосов, Г. Падалка, Ю. Пелех, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Тепла та ін.), сприяє формуванню компетентностей засобами ціннісно-смислового ставлення педагога до особистісних якостей і своєї професійної діяльності. Погоджуємося з думкою О. Красовської, яка розглядає ціннісні орієнтації як центральну ланку фахових знань, тому що саме вони визначають потребу в оволодінні педагогічною майстерністю, від рівня розвитку ціннісної свідомості вчителя залежать усі інші компоненти його педагогічної діяльності [5, с. 65]. Отже, аксіологічний підхід сприяє формуванню соціально-педагогічного складника професійної компетентності вчителів, забезпечує розвиток ціннісного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі.

Серед вузькоспеціальних підходів, які науковці вважають ефективними для інклюзивної освіти, *диференційований підхід* розглядають як концептуальний або практичну технологію специфічної організації навчального процесу. Учені (В. Бондар, Н. Ігнатенко, А. Колупасва, З. Шевців та ін.) акцентують увагу на спеціальних якостях учителя в роботі в інклюзивному середовищі, який: 1) створює інклюзивне освітнє середовище; 2) адаптує та модифікує навчальні плани, програми, матеріали й середовище до потреб дитини з особливими освітніми потребами; 3) налагоджує партнерські стосунки з родинами дітей; 4) розуміє важливість співпраці педагогів, батьків, корекційних працівників як активних членів мультидисциплінарної команди; 5) урахує вплив різних видів порушень дітей з особливими потребами на освітній процес; 6) володіє сучасними підходами й методиками, що дають змогу задовольнити освітні потреби кожної дитини.

Отже, застосування диференційованого підходу, орієнтованого на потреби кожної дитини, буде ефективним у роботі з дітьми з особливими потребами, стане чинником підвищення успішності, адаптації й соціалізації в суспільстві.

Поняття “інклюзивна освіта”, “інклюзивна педагогіка” не так давно з’явилися в науковому обігу як відповідь на запит щодо рівних прав на освіту й реалізацію прав у різних галузях життєдіяльності, які необхідні для гідного й вільного розвитку особистості. Щоб інклюзивні ідеї могли втілитися в життя, необхідний пошук спеціальних підходів до навчання й виховання або адаптація традиційних підходів відповідно до нових умов навчання. Уважаємо за доцільне виокремлення інклюзивного підходу до навчання як спеціального в межах особистісного та компетентнісного підходів, оскільки реалізація інклюзивного підходу сприяє формуванню інклюзивної субкомпетентності соціально-педагогічної компетентності й забезпечує врахування індивідуальних якостей, характеристик і можливостей кожної особистості.

Сутність *інклюзивного підходу* до навчання визначаємо як спрямованість освітнього процесу на набуття спеціальних знань, умінь, досвіду щодо надання освітніх послуг з урахуванням особливостей психофізичного розвитку всіх учнів; формування провідних рис особистості фахівця, позитивної мотивації до саморозвитку й самореалізації.

Теоретичними засадами виокремлення слугували праці вітчизняних учених: В. Бондаря, М. Ворон, М. Гриньової, Е. Данілавічуте, В. Засенко, М. Захарчук, С. Іноземцевої, А. Колупасової, С. Литовченко, Ю. Найди, А. Поліхроніди, К. Пудлас, Н. Софій, О. Таранченко, Н. Хафізулліної та ін. Уважаємо, що інклюзивний підхід є тією інновацією, що забезпечить оптимальні можливості кожної дитини, зважаючи на індивідуальні освітні потреби.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що система фахової підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачає як кінцевий результат формування соціально-педагогічної компетентності, структурним компонентом якої є інклюзивна субкомпетентність, яка розглядається як інтегративне особистісне утворення, що має складну структуру, зумовлює здатність здійснювати професійні функції під час інклюзивного навчання, урахуовуючи різні освітні потреби учнів і забезпечуючи включення дитини з обмеженими можливостями здоров’я в середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для його розвитку й саморозвитку. У процесі роботи виявлено, що серед загальнодидактичних підходів найбільше відповідають інклюзії особистісний, системний, контекстний, міждисциплінарний, компетентнісний, аксіологічний, комунікативно-діяльнісний, технологічний; з’ясовано, що особлива увага має приділятися реалізації середовищного, диференційованого підходів. Установлено доцільність виокремлення спеціального інклюзивного підходу до навчання в межах особистісного й компетентнісного підходів як умови ефективної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробленні організаційного й технологічного супроводу застосування середовищного, аксіологічного, системного підходів до фахової підготовки вчителів початкової школи для роботи в умовах інклюзивного навчання, їх взаємозв’язку та взаємовпливу, ґрунтовного теоретико-методологічного визначення сутності й особливостей упровадження інклюзивного підходу в практику освітнього процесу ЗВО.

Використана література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Про вищу освіту : Закон України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Ігнатенко Н. Компетентісно орієнтований підхід у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2008. № 10. С. 46–48.
4. Колупаєва А., Тараненко О. Інклюзивна практика: технології навчання. Київ : Літера ЛТД, 2019. 160 с.
5. Красовська О. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій : монографія. Рівне : Доцент, 2017. 460 с.
6. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.

References:

1. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On Higher Education”]. (n.d.). [zakon4.rada.gov.ua](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18). Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
3. Ihnatenko, N. (2008). Kompetentnisno oriientovanyi pidkhd u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly. [Competently oriented approach in the system of professional training of the future elementary school teacher]. *Ridna shkola - Home school*, 10, 46–48 [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A., & Taranenko, O. (2019). *Inklyuzyvna praktyka: tekhnolohii navchannia* [Inclusive Practice: Learning Technologies]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
5. Krasovska, O. (2017). *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v haluzi mystetskoï osvity zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii* [Theory and practice of vocational training for future primary school teachers in the field of arts education by means of innovative technologies]. Rivne: Dotsent [in Ukrainian].
6. Shevtziv, Z. M. (2017). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do roboty v inklyuzyvnomu seredovyschi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Vocational training for future primary school teachers to work in an inclusive environment of a comprehensive educational institution]. Kyiv: TsUL [in Ukrainian].

Dzhaman T. V. Methodological approaches to primary school teachers preparation for the professional activity in the conditions of inclusive education

The article violates the actual pedagogical problem of searching methodological approaches, that response the new requirements to primary school teachers preparation for the professional activity in the conditions of inclusive education. The problem is in society social order for introducing inclusion as an innovative study form, in the need in building the relevant socio-cultural educational environment and rethinking of valuable settings of the professional educational activity in the conditions of inclusive education, also in searching of the modern approaches to education and to realisation of the educational environment in Ukraine reform.

The goal of the scientific exploration based on analysis the literature of the problem of exploration is to identify and describe methodological approaches to the primary school teachers preparation to the professional activity in the inclusive education conditions; to prove the possibility of inclusive approach isolation, that allows to increase the professional preparation quality. The methods, that ware used, are conditioned to the specifity of the explored question: analisys and summary of theoretic-methodological and scientific-pedagogical literature with the use of the elements of comparative and systematic analysis with the purpose of compartion of differend views on the problem. The main method on this stage of the study was the described one. During the work proces was founded, that personal, systmatic, contextual, interdisciplinary (integrative), competentual, axiological, comunicatively-active, technological are the best genaral didactic approaches that respond the inclusion; it is founded, that spetial attention must be paid to the implementation of the environmetal, diferentiated approaches and to the integration of the traditional and corectional education in the inclusive education institutions. The study that was done allows us to affirm, that the system of teachers preparation for the work in conditions of inclusive education preceeds forming the social-pedagogical competention, the structural componen of which is a inclusive subcompetention, as a final result. The essense of the inclusive approach is determined as educational proces orientation to aquire special knoledge, skills, experinces to providing educational services with taking into account the peculiarities of the psycho-physical development of all students; forming the main features of specialists personality and the positive motivation to self development and self realisation.

Key words: *inclusive education, inclusive competention of the primary school teacher, educational approach, professional activity.*

УДК 378.016:81'243

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.22>

Дибська Т. С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ УСНОГО ЯПОНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Розглядаються психологічні засади організації навчання усного японського мовлення майбутніх філологів. Окреслюються психологічні особливості мотивації, зокрема мотивації досягнення (успіху), мотивації страху (уникнення) невдачі, зовнішніх і внутрішніх мотивів. Спираючись на чинники, які впливають на формування позитивної мотивації до навчання, на фактори розвитку позитивної мотивації до вивчення східних мов, а також на причини недостатньої мотивації, окреслюємо основні фактори розвитку мотивів досягнення успіху в процесі навчання усного японського мовлення. Зазначається, що змішане навчання сприяє розвитку стійкої мотивації до навчання, так як допомагає студентові глибше засвоїти структуру японської мови й особливості мовлення, виконувати завдання відповідно до свого темпу, набувати вмінь співпраці з однокурсниками та викладачем, стратегій і тактик автономного навчання, знаходити нові можливості усного спілкування. Наводиться визначення рефлексії та зазначаються способи її вияву під час навчання японської мови. Також розглядається поняття навчальної автономії, яка передбачає наявність таких груп навчальних стратегій: метакогнітивних, когнітивних, мнемічних, соціальних. Крім того, окремо виділяється група стратегій самодіагностики. Зрештою, наводиться технологія формування навчальних стратегій: визначення вже наявних навчальних стратегій; презентація навчальних стратегій (вербалізація окремих етапів планування, проведення й контроль навчання; рефлексія з приводу навчальних стратегій; покроковий опис стратегій); використання навчальних стратегій (застосування видів діяльності, що вимагають використання певних навчальних стратегій; повторюване тренування використання окремих стратегій; складання плану навчання й вибір відповідних навчальних стратегій); оцінювання використаних навчальних стратегій.

Ключові слова: змішане навчання, японська мова, навчання усного мовлення, зовнішня мотивація, внутрішня мотивація, мотив, рефлексія, навчальна автономія, навчальні стратегії.

Змішане навчання японської мови поєднує очні, дистанційні, онлайн та інтерактивні форми роботи. Так як організація навчального процесу за цією методикою вимагає від студентів більшої відповідальності за результати свого навчання, успішне застосування методики змішаного навчання потребує визначення психологічних засад організації процесу формування компетентностей у говорінні та аудіюванні.

Зважаючи на вищезазначене, **мета статті** полягає в тому, щоб окреслити психологічні особливості мотивації, навчальної автономії та рефлексії, а також екстраполювати їх у процес навчання усного японського мовлення.

Питання, що стосуються мотивації, рефлексії та навчальної автономії, розглядали в працях такі дослідники, як Ю. Беленкова, М. Бовіна, С. Міхальова, І. Задоріжна, Ж. Анікіна, В. Шершнєва, Ю. Глазунов, В. Тимошенко, Н. Петрова, В. Шовковий, Т. Перелома та інші. З іншого боку, те, як ці аспекти реалізуються саме під час вивчення мови, зокрема японської, як впливають на успішність студентів, як проявляють себе під час організації дистанційного складника змішаного навчання та якою є технологія формування успішних навчальних стратегій у такому форматі навчання мови, потребує додаткового дослідження й уточнення, що і є завданням нашої статті.

Мотивацію розуміємо як спонукання до активності й діяльності суб'єкта (особистості, соціальної групи, спільноти людей), пов'язане з прагненням задовольнити певні потреби. Особливе місце мотивація посідає в умовах змішаного навчання, коли від студента вимагається самоорганізація, самостійний пошук, самонавчання. Ключовим поняттям мотивації є *мотив* – спонукання до дії, спрямоване на досягнення конкретної мети, яка слугує задоволенню конкретної потреби. У методиці навчання іноземних мов учені все частіше виділяють мотиви досягнення (успіху)/страху (уникнення) невдачі; зовнішні/внутрішні мотиви [7, с. 85].

Мотивацію досягнення (успіху) розглядаємо як інтегративну характеристику орієнтації особистості студента на досягнення успіхів у навчальній діяльності, на вироблення професійних намірів і життєвих цілей, на формування перспективних планів їх досягнення. Мотив досягнення зумовлений схильністю особистості до переживання задоволення й гордості під час досягнення результату. Мотив уникнення невдачі спричинений схильністю відчувати переживання сорому й приниження за невдачу. Мотивація уникнення невдачі передбачає поведінку людини: пасивність, страх помилок і невдач, уникнення прийняття відповідальних рішень, страх ризику [5, с. 317]. Студентам з мотивом уникнення невдачі здаються постійними, виявляються й в інших подіях їхнього життя, викликані браком здібностей або інших особистісних якостей, натомість успіхи вважаються випадковістю.

Зовнішні мотиви характеризуються тим, що оволодіння змістом навчального предмета є не метою, а засобом досягнення інших цілей [6, с. 118]. Зовнішніми мотивами в навчанні японської мови можуть бути мотиви досягнення соціального статусу (одержання хорошої роботи, фінансове забезпечення родини в майбутньому, робота над спільними проектами, подорожі, здобуття вищої освіти, відповідальність перед суспільством, яке потребує співпраці з Японією).

Внутрішні мотиви мають особистісно значущий характер, зумовлені пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке він отримує від процесу пізнання й реалізації особистісного потенціалу. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом високої пізнавальної активності студента в процесі навчальної діяльності [6, с. 118]. Джерелом внутрішньої мотивації є базові людські потреби в пізнанні та розумінні, а також у досягненні компетентності. Внутрішні мотиви зумовлюються інтересом до японської мови та культури, бажанням їх пізнавати, відкривати для себе нову культуру. У процесі навчання японської мови вважаємо, що й зовнішні, і внутрішні мотиви повинні бути взаємозумовленими, доповнювати одні одних, створюючи стійку мотивацію упродовж усього періоду навчання.

Спираючись на чинники, які впливають на формування позитивної мотивації до навчання, виділені А. Гебсом [3, с. 28]; на фактори розвитку позитивної мотивації до вивчення східних мов, виділені Т. Переломою [7, с. 51]; а також на причини недостатньої мотивації, виділені А. Преображенським [8, с. 187], можемо окреслити основні фактори розвитку внутрішніх і зовнішніх мотивів досягнення успіху в процесі навчання усного японського мовлення: 1) формування компетентностей в аудіюванні та говорінні необхідно здійснювати на оптимальному рівні складності (більшість інформації має бути зрозумілою, обсяг аудитивних текстів не повинен викликати в студентів утоми під час аудіювання), так само вимоги до текстів для говоріння повинні враховувати словниковий і граматичний запас студентів, рівень лінгвістичної обізнаності, рівень сформованості мовленнєвих навичок; завдання й вимоги до аудіювання та говоріння мають бути посилюючими для студентів, а кількість затребуваного часу для їх виконання – відповідати кількості, передбаченій навчальним планом; 2) студенти повинні розуміти й усвідомлювати особливості структури японської мови (фонетичні, лексичні, граматичні одиниці), специфіку вербальної та невербальної комунікації, лінгвосоціокультурні параметри комунікативної взаємодії; структурно-композиційні й лінгвостилістичні особливості японського мовлення; 3) чітке окреслення цілей навчання (кожного заняття/самостійної роботи, кожного завдання, а також кожного виду мовленнєвої діяльності, курсу японської мови загалом); 4) постійна співпраця студента з викладачем: викладач є консультантом і координатором, особливо під час дистанційних форм роботи, студент може ставити викладачеві питання, надсилати виконані завдання; 5) створення ситуацій, вирішення яких потребує слухання автентичних текстів, а також спілкування японською мовою; 6) результативність навчальної діяльності студента, який повинен відчувати власний прогрес у знаннях, навичках і вміннях, правильність виконання завдань, наявність системи знань; 7) усвідомлення затребуваності філолога-японіста на ринку праці, професійних можливостей і перспектив фахового зростання; 8) набуття студентами стратегій і тактик автономного навчання, спонукування студентів до їх використання в процесі самостійної роботи; переконання студентів у недостатності очних видів навчання й потребі перманентного вивчення мови; 9) створення атмосфери взаємодопомоги та взаємопідтримки, коли кожен студент не відчуває морального дискомфорту під час комунікації японською мовою; створення позитивного мікроклімату та позитивних емоцій від спілкування японською мовою; 10) ознайомлення студентів з матеріальною та духовною культурою японців.

Повноцінний розвиток стійкої мотивації до навчання говоріння й аудіювання японською мовою, на наше переконання, потребує змішаного навчання, поєднання форм очної та дистанційної роботи. Саме дистанційне виконання завдань допоможе студентові глибше засвоїти структуру японської мови й особливості мовлення, виконувати завдання відповідно до свого темпу, набувати вмінь співпраці з однокурсниками та викладачем, набувати стратегій і тактик автономного навчання, здійснювати комунікацію за межами формату студент-викладач-однокурсники, знаходячи нові можливості усного спілкування.

Отже, змішане навчання усного японського мовлення майбутніх філологів потребує стійких позитивних зовнішніх і внутрішніх мотивів до навчання, які реалізуються в усвідомленості соціальної значущості японської мови й використанні низки педагогічних прийомів, що розвивають інтерес до навчання.

Рефлексія – самостійний аналіз роботи і її підсумок, уміння осмислювати свою діяльність, а також її підсумки й шляхи, які стали причиною одержаних результатів; уміння аналізувати особисті пізнавальні засоби. Це професійно важлива риса, які полягає в оцінному осмисленні студента себе як майбутнього фахівця; рефлексія дає йому змогу співвідносити свої можливості з вимогами професії, долати психологічні бар'єри, оцінювати ризики, усвідомлювати особистісний потенціал, виявляти зони професійного зростання [4, с. 10]. Рефлексія є вкрай важливим компонентом процесу навчання та складником компетентності; вона полягає переважно в самооцінці власних знань і можливостей, в осмисленні процесу навчальної діяльності та співвіднесенні з потребами професії, в усвідомленні потреби фахового розвитку, в розумінні перспектив набуття нових знань і вмінь. Ступінь сформованості рефлексії виявляється в тому, наскільки особистість може координувати й регулювати свої дії, вчинки, професійно важливі якості, поведінку загалом [4, с. 3].

Спираючись на компонентний склад рефлексії, окреслений О. Головіним [4, с. 12–13], а також на компоненти рефлексії в навчанні китайської мови за Т. Переломою [7, с. 52], можемо визначити такі способи вияву рефлексії в процесі навчання японської мови майбутніх філологів: 1) усвідомлення постійного розвитку японської мови, змін, які відбуваються в різних її системах, жанрової та стилістичної варіативності й розмаїття мови, так як вивчення мови певної галузі вимагає опанування нової лексики, граматичних структур, стилістичних особливостей, адже навчальний курс мови в університеті не охоплює всіх виявів її функціонування; отже, студенти мають усвідомити, що мову доведеться вчити упродовж усього життя; 2) розуміння

видів фахової діяльності філолога-японіста, усвідомлення того, яким має бути рівень комунікативної компетентності японіста для здійснення своїх професійних обов'язків; 3) усвідомлення й оцінювання рівня своїх комунікативних умінь; 4) усвідомлення помилок і прогалин у знаннях, мовленнєвих навичках і вміннях; 5) усвідомлення власного потенціалу щодо вивчення японської мови; 6) усвідомлення потреби в удосконаленні комунікативних умінь (зокрема в аудіюванні та говорінні); потреби в самостійній роботі, у виконанні додаткових завдань як складених викладачем, так і вибраних самостійно; 7) усвідомлення й застосування алгоритму навчальних дій, необхідних для досягнення належних результатів; 8) здатність оцінювати якість навчальних матеріалів, усвідомлення потреби в належних засобах навчання (друкованих та електронних); 9) усвідомлення потреби в різних видах роботи – аудиторної, дистанційної, інтерактивної, адже, з одного боку, деякі цілі навчання (наприклад, формування умінь діалогічного мовлення) досягаються виключно завдяки інтерактивним видам роботи; з іншого боку, для розвитку рефлексії потрібне поєднання як індивідуальних форм роботи, так і колективних, коли рефлексія формується в ситуаціях взаємодії з іншими, рівними або нерівними за знаннями та вміннями.

Змішане навчання, на наше переконання, є оптимальним середовищем формування рефлексії, адже очні, дистанційні, онлайн та інтерактивні форми роботи здатні спонукати особистість до усвідомлення рівня своїх іншомовних знань і умінь, до усвідомлення здатності й готовності спілкуватися японською мовою на різних рівнях і в різних сферах фахової та соціальної взаємодії. В умовах змішаного навчання студенти, з одного боку, мають можливість зіставляти свої знання й навички з результатами навченості іншими студентів, а з іншого – рефлексувати самостійно, виконуючи певні вправи та завдання, тестові завдання, аналізуючи перевірені викладачем контрольні роботи, тим самим замислюватися над рівнем комунікативних умінь, над помилками та причинами їх виникнення.

Важливим компонентом компетентності в японському усному мовленні є *навчальна автономія* – здатність студента самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, ставити цілі навчання, планувати свої дії, обирати способи та форми роботи, здійснювати рефлексію, самоконтроль і самокорекцію, нести відповідальність за результати навчання, що створює майбутньому фахівцю передумови для самоосвіти й саморозвитку впродовж усього життя. Навчальна автономія є невід'ємним компонентом в іншомовній освіті, адже динамічні процеси розвитку мови та культури, цивілізаційні зміни, які віддзеркалюються в мовних засобах, вимагають готовності від майбутнього філолога до перманентного підвищення іншомовної комунікативної компетентності.

Навчальна автономія передбачає наявність навчальних стратегій, які дають змогу як ефективно організувати й управляти навчальним процесом, так і здійснювати рефлексивну самооцінку. Виділяють такі групи навчальних стратегій: метакогнітивні, когнітивні, мнемічні, соціальні [1, с. 37].

Метакогнітивні стратегії спрямовані на управління навчальним процесом. Можна визначити такі метакогнітивні стратегії автономного навчання аудіювання та говоріння японською мовою: 1) цілепокладання: постановка комунікативного завдання; окреслення навчальних завдань і прогнозування результату; 2) планування процесу навчання: визначення етапності (алгоритму) у виконанні навчальних дій; визначення навчальних ресурсів (джерел інформації) та прогнозування їх ефективності; 3) регулювання процесу навчання: стратегія концентрації уваги на завданнях; стратегія зміни алгоритму дій і навчальних ресурсів на більш ефективні; стратегія пошуку помилок, які не дають змоги досягнути очікуваного результату; дотримання методичних указівок під час виконання завдань; 4) самоконтроль, самооцінювання кінцевого результату: співвіднесення досягнутого результату з поставленими цілями; аналіз власних помилок; перевірка за ключем.

Когнітивні стратегії пов'язані з набуттям конкретних знань. Мнемічні стратегії полягають у введенні нової інформації в пам'яті та її активізації за необхідності; застосуванні логічних операцій, асоціацій, логічного мислення, активізації уваги, уяви. У навчанні іноземної мови в умовах комунікативного підходу ми вбачаємо органічний зв'язок цих двох груп стратегій. Так, під час формування лексичних, граматичних, фонетичних знань і навичок студент повинен спочатку зрозуміти й усвідомити зміст і функції форми/конструкції/моделі (когнітивні стратегії), після чого запам'ятати (мнемічні стратегії), а потім сформулювати відповідні навички, які комбінуються в вміння (і мнемічні, і когнітивні стратегії). Конкретизуємо мнемічні й когнітивні стратегії навчання усного японського мовлення: 1) когнітивні стратегії розуміння та усвідомлення змісту й функції форми/конструкції/моделі; 2) мнемічні стратегії запам'ятовування лексичних одиниць і граматичних форм; 3) стратегії набуття навичок і умінь.

Соціальні стратегії – стратегії, орієнтовані на співробітництво учасників навчального процесу. У навчанні усного японського мовлення виділяємо такі соціальні стратегії: 1) звернення до викладача за консультацією (для всіх видів завдань); 2) розподіл обов'язків/ролей однокласників під час виконання завдань і складання алгоритму колективних дій (для продуктивного мовлення); 3) стратегія пошуку співрозмовників з метою набуття практики спілкування (для діалогічного мовлення).

Окрім метакогнітивних, когнітивних, мнемічних, соціальних стратегій, вважаємо за доцільне виділити ще одну групу – стратегії самодіагностики. У процесі навчання усного японського мовлення студенти повинні оволодіти такими стратегіями самодіагностики: 1) проходження тестів (зокрема з лексики, граматики й тестів на аудіювання) на виявлення рівня володіння іноземною мовою; 2) самостійне аудіювання текстів із подальшим самоаналізом повноти розуміння; 3) спілкування японською мовою з викладачем, із носіями мови; 4) аналіз навчальних програм з японської мови та визначення частки вивченого матеріалу.

У формуванні навчальних стратегій спираємося на технологію, запропоновану М. Бовіною: 1) визначення уже наявних навчальних стратегій; 2) презентація навчальних стратегій (вербалізація окремих етапів планування, проведення й контроль навчання; рефлексія з приводу навчальних стратегій; покроковий опис стратегій); 3) використання навчальних стратегій (застосування видів діяльності, що вимагають використання певних навчальних стратегій; повторюване тренування використання окремих стратегій; складання плану навчання й вибір відповідних навчальних стратегій); 4) оцінювання використаних навчальних стратегій [2, с. 129].

Висновки. Отже, змішане навчання усного японського мовлення майбутніх філологів потребує розвитку стійкої зовнішньої та внутрішньої мотивації досягнення, глибокої рефлексії та навчальної автономії, яка охоплює метакогнітивні, когнітивні, мнемічні стратегії та стратегії діагностики. Саме ці компоненти, на наше переконання, дають змогу належним чином упроваджувати змішане навчання усного японського мовлення, а також становлять важливий компонент усномовленнєвих компетентностей.

Використана література:

1. Беленкова Ю. С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку. *Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Серия "Психолого-педагогич. науки"*. 2014. № 1 (21).
2. Бовина М. В. Технология кооперативного обучения как средство развития учебной автономии студентов (в обучении иностранному языку). *МНКО*. 2011. № 6-2.
3. Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. *Воспитание, обучение, развитие* : тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Москва, 1977. Ч. 1.
4. Головин А. А. Методы развития профессиональной рефлексии у студентов в учебном процессе. *Территория науки*. 2014. № 5.
5. Макаренко С. С. Формування мотивації досягнень в структурі мотиваційної сфери особистості вчителя. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. № 1. С. 314–323.
6. Мухаметшина О. В. Актуализация мотивационной сферы учебной деятельности студентов как одно из условий формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров. *Вестник Костромского государственного университета. Серия "Педагогика. Психология. Социокинетика"*. 2012. № 2.
7. Перелом Т. С. Методика навчання майбутніх філологів фонетики китайської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2020. 262 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6869/1/Pereloma%20T%D0%B5tiana%20Sergyivna.pdf> (дата звернення: 01.04.2020).
8. Преображенский А. П., Чопоров О. Н. О мотивации студентов к обучению. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2016. № 3-2 (59).

References:

1. Belenkova, Iu.S. (2014) Formirovanie metakognitivnykh strategii studentov v protsesse obuchenii inostrannomu iazyku [Formation of metacognitive strategies of the students who are learning a foreign language]. *Vestn. Sam. gos. tekhn. un-ta. Ser. Psikhologo-pedagogich. nauki – Samara State Technical Univ. Bulletin, Psychological and Pedagogical Sciences*, 1 (21) [in Russian].
2. Bovina, M.V. (2011) Tekhnologiya kooperativnogo obuchenii kak sredstvo razvitiia uchebnoi avtonomii studentov (v obuchenii inostrannomu iazyku) [Technology of cooperative learning as a means of learning autonomy development of the students (learning a foreign language)]. *MNKO*, 6-2 [in Russian].
3. Gebos, A. I. (1977) Psikhologicheskie usloviia formirovaniia polozhitelnoi motivatsii k ucheniiu [Psychological conditions for building up a positive motivation for learning]. *Vospitanie, obuchenie, razvitie: Tezisy dokladov k V Vsesoiuznomu sezdru psikhologov SSSR – Education, Training and Development: Abstracts for the Vth All-Union Congress of Psychologists of USSR*, Moscow, p. 1 [in Russian].
4. Golovin, A.A. (2014) Metody razvitiia professionalnoi refleksii u studentov v uchebnom protsesse [Methods of professional reflex development for students during the educational process]. *Territoria nauki – Territory of Science*, 5 [in Russian].
5. Makarenko, S.S. (2013) Formuvannia motyvatsii dosiahnen v strukturi motyvatsiinoi sfery osobystosti vchytelia [Formation of the motivation for achievement in the structure of the motivational sphere of the teacher identity]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Inner Affairs*, 1, 314–323 [in Ukrainian].
6. Muhametshina, O.V. (2012) Aktualizatsiia motivatsionnoi sfery uchebnoi deiatelnosti studentov kak jedno iz uslovii formirovaniia professionalno-kommunikativnoi kompetentcii budushchikh menedzherov [Actualization of the motivational sphere of the student learning activities as a precondition for building up an expert-level communicative competence for future managers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta, seriia: Pedagogika. Psikhologiya. Sotciokinetika – Bulletin of Kostroma State University, Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetic*, 2 [in Russian].
7. Pereloma, T.S. (2020) Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv fonetyky kytaiskoi movy [Methods of teaching future philologists the phonetics of the Chinese]. Candidate's thesis. Odessa, 2020. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6869/1/Pereloma%20T%D0%B5tiana%20Sergyivna.pdf> [in Ukrainian].
8. Preobrazhenskii, A.P., Choporov, O.N. (2016) O motivatsii studentov k obucheniiu [Motivating students for learning] // *Russian Journal of Education and Psychology*, 3-2 (59) [in Russian].

Dybska T. S. Psychological basis for oral Japanese language instruction using blended learning

The article dwells upon the psychological basis for the provision of oral Japanese language instruction in the university. It describes the psychological aspects of the motivation, to be more precise, the motivation of achievement (success), the motivation of fear or avoidance of the failure, extrinsic and intrinsic motives. Based on the factors which influence the formation of the positive motivation towards learning and the development of positive motivation towards learning languages of the East,

as well as the reasons behind the lack of the motivation, the author also lists the main factors of developing the motivation of success while learning oral Japanese language. The author also mentions that blended learning benefits the development of consistent motivation towards learning, as it helps the student to deeply understand the structure of Japanese and peculiarities of the speech, to perform task in his/her own pace, to acquire the cooperation skills communicating with the groupmates and the teacher, to acquire the strategies and tactics of autonomous learning, to find new ways for oral communication. The article gives a definition of reflection and mentions the main ways it shows itself in the process of learning Japanese. Also the author describes the notion of the learning autonomy which suggests the following groups of learning strategies: metacognitive, cognitive, mnemonic and social. Besides, the separate group of self-test strategies is also distinguished. Finally, the article also gives the technology of learning strategy formation: defining the existing learning strategies; presenting learning strategies (verbalization of separate stages of planning, conducting and evaluating the learning process; step-by step description of the strategies); using learning strategies (using the activities which demand using certain learning strategies; recurrent training of using certain strategies; creating a curriculum and choosing appropriate learning strategies); evaluation of the learning strategies which were used.

Key words: blended learning, Japanese, oral language instruction, extrinsic motivation, intrinsic motivation, motive, reflection, learning autonomy, learning strategies.

УДК 378. 094+371

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.23>

Діда Г. А.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Узагальнено погляди науковців у контексті професійного самовдосконалення, проаналізовано процеси самозміни та саморозвитку, висвітлено психолого-педагогічні напрацювання щодо організації професійної підготовки майбутніх фахівців у медичних коледжах. Головна увага зосереджена на аналізі наукових підходів до сутності й змісту професійного саморозвитку та самовдосконалення фахівців сестринської справи. Зокрема, проаналізовано нормативну базу, яка визначає потребу формування професійної компетентності студентів медичних коледжів. Обґрунтовано потребу стимулювання студентів коледжів до самовдосконалення й особистісно-професійного саморозвитку із застосуванням сучасних засобів інформаційних технологій.

Розглянуто та проаналізовано основні теоретичні й методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в контексті підготовки їх до особистісного та професійного саморозвитку, самоосвіти й самовдосконалення. Окреслено основні суперечності та намічено методичні шляхи їх подолання. Визначено важливість новітніх технологій, які стимулюють здобувачів освіти до активного, самостійного накопичення особистого досвіду й розвитку професійного самовдосконалення в майбутній професії. Установлено, що сучасні інформаційні технології набувають абсолютно нових можливостей у стимулюванні особистісного та професійного саморозвитку майбутніх медичних фахівців. Розглянуто спектр практичних умінь, які повинні бути сформовані в здобувачів освіти, щоб розвивати самостійність і навчально-пізнавальну діяльність. Виокремлено практичні шляхи вдосконалення самоосвітньої діяльності, визначено роль книги для розвитку самоосвіти. Узагальнено потенціал самостійної роботи для особистісного й професійного саморозвитку та підвищення ефективності професійної підготовки фахівців сестринської справи в медичних коледжах.

Ключові слова: професійний та особистісний саморозвиток, професіоналізм, самоосвіта, інформаційні технології, суперечності, фахівці сестринської справи.

Сучасне українське суспільство має фундаментальну потребу у формуванні майбутніх фахівців, яким притаманний високий інтелектуальний потенціал, глобальне мислення й готовність до професійної діяльності. Професійна підготовка майбутніх фахівців нині повинна розглядатися як процес, який розкриває можливості не лише для ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, а й для самовдосконалення й саморозвитку як особистісного, так і професійного потенціалу. Особливо актуальним є питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх медичних фахівців, які здобувають освіту в медичних коледжах. Уважаємо, що сучасний медичний фахівець має виступати в ролі активного дослідника власної професійної діяльності й уміти визначати найбільш перспективну траєкторію свого особистісного розвитку, а також розуміти потребу в професійному саморозвитку та самовдосконаленні.

Проведений аналіз наукових досліджень засвідчує, що основоположні психологічні механізми розвитку особистості вивчали Л. Виготський, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін. У педагогічній літературі ідеї саморозвитку активно пропагували С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Теоретичні й практичні питання саморозвитку особистості досліджені в публікаціях О. Гомонюк, С. Кузікової, В. Лозового, Г. Мешко, М. Нечепоренко й ін. Загальні психолого-педагогічні підходи до процесу самовдосконалення особистості в контексті професійної діяльності проаналізовані А. Деркачем, В. Ковальчук, Л. Мітіною, Г. Селевко, В. Фрицюк, В. Чайкою та ін. Професійний саморозвиток є предметом уваги в працях В. Бурая, І. Грабовця,

Л. Гребньова, Г. Зборовського, Д. Іщенко, О. Кучерявого, Е. Пахомової, І. Сидоренка, М. Трофімова й ін. У процесі вивчення означеного кола питань з'ясовано, що формування готовності майбутніх фахівців різних галузей до професійного саморозвитку досліджували А. Бистрюкова, А. Лисенко, О. Пехота, О. Серняк, Н. Чорна й ін.

Установлено, що в дослідженнях останніх років висвітлено механізми формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення (Т. Шестакова, [7]); процеси самозміни та саморозвитку в контексті освіти, практики й консультування (Б. Бен (B. Van) [8]); структуру готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей (Н. Чорна [6]); педагогічні умови формування готовності викладачів профільних дисциплін аграрних ЗВО до професійного саморозвитку (В. Ільчук [2]); шляхи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (В. Фрицюк [5]). Особливу теоретико-методологічну цінність для дослідження становлять напрацювання науковців щодо професійної підготовки медичних фахівців у коледжах (Л. Борисюк, М. Дем'янчук, Н. Дуб, П. Кузьмінський, С. Левківська, Н. Лісна-Міських, К. Люшук, І. Махновська, І. Мельничук, І. Радзівська, Л. Романишина, П. Сидоренко, Т. Тимошук, О. Шавальова, З. Шарлович та ін.). Однак методологічні питання формування готовності майбутніх спеціалістів сестринської справи ще й нині недостатньо проаналізовані. Поза увагою наукової спільноти залишилися практичні площини використання засобів інформаційних технологій під час формування готовності студентів медичних коледжів до особистісно-професійного саморозвитку. Саме ці аспекти й покладені нами в основу написання статті.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в контексті підготовки їх до саморозвитку, проаналізувати суперечності й окреслити основні методичні шляхи їх подолання.

Насамперед потрібно відзначити, що повністю поділяється позиція М. Дем'янчука, що професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є складним соціальним явищем, у якому поєднується значна кількість складників, їх специфічних функцій і взаємодій. Зокрема, ми солідарні з автором у тому, що “професійна підготовка майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах поєднує суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів), матеріальне та науково-методичне забезпечення, методологічні підходи, закономірності й принципи організації навчання” [1, с. 93].

З прийняттям Законів України “Про освіту” (2017 р.), “Про вищу освіту” (2014 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012 р.), а також Наказу МОЗ України “Про затвердження Положення про особливості ступеневої освіти медичного та фармацевтичного спрямування” (2000 р.), введенням Галузових стандартів вищої освіти й Національної рамки кваліфікацій інтегральним показником якості професійної медсестринської підготовки є професійна компетентність, яку можна досягнути лише на основі особистісного та професійного саморозвитку.

Уважаємо, що належний рівень готовності студентів медичних коледжів до саморозвитку передбачає наявність у них внутрішньої мотивації та бажання особистого вдосконалення, сформованої професійної спрямованості на здійснення професійної діяльності, а також розвинутої здатності до рефлексії під час позитивних самозмін. Лише всі наведені чинники забезпечать максимальну фахову конкурентоспроможність на ринку праці. У зв'язку з цим постає нагальна потреба вдосконалення теоретичної та практичної підготовки студентів медичних коледжів у процесі гуманітарної підготовки в контексті формування в них готовності до особистісного й професійного саморозвитку.

У формуванні готовності студентів медичних коледжів до особистісного й професійного саморозвитку є потреба в забезпеченні якісної освіти фахівцям-бакалаврам і підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці, а також використанні інформаційних технологій під час організації гуманітарної підготовки.

Аналіз наукових пошуків, вивчення сучасного досвіду професійної підготовки студентів у медичних коледжах засвідчив наявність низки суперечностей, що потребують ефективного розв'язання, між:

- соціальним замовленням на якісну професійну підготовку студентів у медичних коледжах, що володіють готовністю до особистісного й професійного саморозвитку, і неналежною теоретико-методичною розробленістю цієї проблеми;
- вимогами, що зростають, до якості професійної підготовки фахівців-бакалаврів та інертністю медичної освіти, яка не встигає своєчасно реагувати на потреби стимулювання особистісного й професійного саморозвитку студентів у процесі їх навчання в коледжах;
- необхідністю формування в студентів теоретичних знань і практичних умінь і навичок про особливості особистісного і професійного саморозвитку та відсутністю практичних механізмів для реалізації зазначеної мети в межах гуманітарної підготовки в медичних коледжах;
- значним потенціалом інформаційних технологій і недостатнім рівнем його використання для формування готовності студентів медичних коледжів до особистісного й професійного саморозвитку.

Наголосимо, що впродовж останніх років досить широко використовуються інформаційні технології для здобуття освіти, не є винятком і медичні навчальні заклади. Застосування сучасних інформаційних технологій у процесі професійної підготовки студентів-медиків у коледжах нині є однією з важливих тенденцій розвитку медичної освіти. Завдяки активному впровадженню сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі медичні заклади освіти набувають абсолютно нових можливостей у стимулюванні особистісного та професійного саморозвитку майбутніх медичних фахівців, які зможуть у подальшому бути конкурентоспроможними.

Однак, як показує практика, інформаційні технології непродуктивно використовуються під час гуманітарної підготовки, а також і в процесі формування в студентів медичних коледжів готовності до особистісного та професійного саморозвитку. Новітні технології використовуються для професійного саморозвитку не лише здобувачів освіти, а й викладачів у закладах вищої освіти, а саме: цифрові камери, які дають можливість викладачеві принести в аудиторію ті матеріали, які раніше були недоступними [3].

Найбільш плідно готовність до самовдосконалення формується в умовах міжособистісної комунікації, реалізованої у формі діалогу за допомогою дискусій, спільних обговорень у групах професійних проблем, аналізу конкретних ситуацій. Важливим засобом для стимулювання здобувачів освіти до активного, самостійного, накопичення особистого досвіду та розвитку є інформаційні технології. Спеціальні знання й уміння, тобто теоретична й практична підготовка, набуті студентами в навчальному процесі з використанням зазначених методів, є важливою педагогічною передумовою їхньої готовності до професійного самовдосконалення.

Важливою умовою формування готовності майбутніх медичних фахівців до професійного самовдосконалення є розвиток їхньої самостійності через організацію самоосвіти й самовиховання. Під самостійністю в навчанні для здобувачів освіти розуміють уміння систематизувати, запланувати, здійснювати, контролювати й регулювати свої навчальну та професійну діяльність і пізнавально-розумові дії без очевидної допомоги й прямого керівництва викладача. Щоб розвивалася самостійність у здобувачів освіти, потрібно сформувати такі вміння:

- планування відповідності виконання навчальних завдань, визначити й систематизувати розумові та практичні дії (методи й засоби), які необхідні для цього;
- самостійно контролювати свої дії, зіставляючи їх з метою; за потреби узгодити їх між іншими здобувачами освіти, відкоригувати, унести уточнення й могти врегулювати їх застосування;
- уміти самостійно оцінити результат виконаної роботи самостійно та визначати її перспективи в подальшому.

Важливою формою в самостійній і пізнавальній діяльності студента є самоосвіта, тобто цілеспрямована, систематична, керована самим студентом пізнавальна діяльність, необхідна для його вдосконалення. Самоосвіта має такі особливості: вона є не обов'язковою, а добровільною пізнавальною діяльністю, студент сам обирає собі форму самоосвіти, загалом це можуть бути індивідуальна робота з книгами, гуртки, відвідання факультативних занять, перегляди телепрограм тощо; студент сам регламентує свою самоосвітню діяльність, беручи до уваги свій вільний час; студент за своєї ініціативи звертається за допомогою до викладача чи інших спеціалістів.

Щоб сформувати в здобувача освіти готовність до безперервної самоосвіти потрібно, потрібно, щоб самоосвіта входила до навчального процесу як необхідне для освіти заняття. Це не нав'язування додаткової, позапрограмної роботи, а зміна характеру навчальної роботи.

У практичній площині плануємо використати такі шляхи, що забезпечують уведення самоосвіти в навчальний процес:

- рекомендування викладачем на занятті додаткових джерел, зокрема книг, журнальних статей, телепрограм;
- включення до завдань для самостійної роботи питань, що передбачають самоосвітню діяльність (знаходити власні приклади для ілюстрування вивченого матеріалу, відповідати на проблематичні й нестандартні запитання, зробити таблиці або графіки);
- включення у завдання для самостійної роботи студентів, у плани семінарських і лабораторних робіт, у тематику наукових конференцій таких питань, що стимулювали б студентів до самостійного пошуку джерел, необхідних для виконання завдань з подальшим їх опрацюванням; надання студентам чи стимулювання їхньої самостійності під час конкретизації планів-семінарів, семінарських, лабораторних та інших практичних робіт;
- стимулювання на заліках та іспитах тих студентів, які обізнані з додатковою літературою, які самостійно знайшли нову літературу.

Основну увагу під час розвитку самостійності потрібно звернути на те, щоб навчити студентів працювати з книгою. В. Сухомлинський [4] уважав, що "без самостійного читання неможливий свідомий вибір життєвого шляху".

Включення самоосвіти в освітній процес має передбачати послідовне навчання студентів видів і прийомів самостійної роботи зі зростаючою мірою самостійності як на аудиторних, так і на позааудиторних заняттях, пропаганду самоосвіти і стимулювання особистісного саморозвитку через роз'яснення й показ їх значення в житті, заохочення студентів за використання інформації, набутої шляхом самоосвіти, за успіхи в самостійній роботі з розширення знань.

Висновки. Майбутні спеціалісти сестринської справи ще під час навчання мають бути готовими до активного особистісного й професійного саморозвитку. Для студентів, які здобувають освіту в медичних коледжах, важливим є усвідомлення того, що стати успішним фахівцем зможуть лише ті, хто має хорошу професійну підготовку, володіє навичками саморозвитку як особистісного, так і професійного. Професійний саморозвиток, самоосвіта й удосконалення своїх знань для студентів-медиків буде сприяти в майбутньому для особистісної самореалізації, а також для забезпечення високої якості надання медичних і профілактичних послуг.

Перспективи подальших напрацювань будуть зосереджені в площині вивчення структурних складників готовності майбутніх спеціалістів сестринської справи до самовдосконалення.

Використана література:

1. Дем'янчук М. Р. Система професійної підготовки майбутніх спеціалістів сестринської справи у коледжах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 "Педагогічні науки: реалії та перспективи"*. 2019. № 71. С. 92–96.
2. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих навчальних аграрних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського, 2016. 254 с.
3. Мукан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) : монографія. Львів : Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2010. 283 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3. 670 с.
5. Фрицюк В. А. *Професійний саморозвиток майбутнього педагога* : монографія. Вінниця : ТОВ "Нілан ЛТД", 2016. 364 с.
6. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: "Педагогічні науки"*. 2012. № 1 (17). С. 192–196.
7. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2006. 22 с.
8. Ban Bong-Jin. Selbständerung und Selbstentwicklung im Rahmen von Pädagogik, Training und Beratung. Von der Wissenschaft zur Praxis. PhD thesis, Universität zu Köln, 2011. 283 p.

References:

1. Demianchuk, M. R. (2019). Systema profesiinoyi pidhotovky maibutnikh spetsialistiv sestrynskoï spravy u koledzhakh. [System of vocational training of future junior specialists in nursing in colleges]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Drahomanova M. P. – Formation of future teachers' readiness for professional self-improvement*, 71, 2019. 92–96 [in Ukrainian].
2. Ilchuk, V. V. (2016). Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku vykladachiv fakhovykh dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh ahrarnykh zakladakh [Pedagogical actions of professional self-development teach professional disciplines in other educational agrarian institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia: Vinnytskyi derzh. ped. un-t imeni Mykhaila Kotsiubynskoho [in Ukrainian].
3. Mukan, N. V. (2010). *Neperervna pedahohichna osvita vchyteliv zahalnoosvitnikh shkil. Profesiine stanovlennia ta rozvytok (na materialakh Velykoi Brytanii, Kanady, SShA) [Continuous pedagogical education of teachers of secondary schools. Professional development and development (based on UK, Canada, USA)]*. Lviv: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika" [in Ukrainian].
4. Sukhomlynskyi, V. O. (1977) *Vybrani tvory. Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna. [Selected works. I give my heart to the children. Birth of a citizen. Letters to the son]*. (Vols. 1–4). K. : Rad. shk. [in Ukrainian].
5. Frytsiuk, V. A. (2016). *Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha [Professional self-development of the future educator]*. Vinnytsia : TOV "Nilan LTD" [in Ukrainian].
6. Chorna, N. B. (2012). Sutnist ta struktura hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnikh uchyteliv mystetskykh spetsialnostei [The essence and structure of the readiness for professional self-development of future teachers of art specialties]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of Zaporizhzhya National University. Series: Pedagogical Sciences*, 1(17), 192–196 [in Ukrainian].
7. Shestakova, T. V. (2006). Formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv do profesiinoho samovdoskonalennia [Formation of future teachers' readiness for professional self-improvement]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Drahomanova M.P. [in Ukrainian].
8. Ban Bong-Jin. (2011). Selbständerung und Selbstentwicklung im Rahmen von Pädagogik, Training und Beratung. Von der Wissenschaft zur Praxis. PhD thesis, Universität zu Köln.

Dida H. A. Preparation of future nursing professionals for professional self-improvement

The article summarizes the views of scientists in the context of professional self-improvement, analyzes the processes of self-change and self-development, outlines the psychological and pedagogical developments regarding the organization of professional training of future specialists in medical colleges. The main focus is on the analysis of scientific approaches to the nature and content of professional self-development and self-improvement of nursing professionals. In particular, the normative base is analyzed, which determines the need for formation of professional competence of students of medical colleges. The necessity of stimulating the students of the colleges for self-improvement and self-professional self-development in using modern means of information technologies is substantiated.

The basic theoretical and methodological aspects of professional training of future specialists in nursing are considered and analyzed in the context of preparing them for personal and professional self-development, self-education and self-improvement. The main contradictions are outlined and methodical ways of overcoming them are outlined. The importance of the newest technologies that stimulate the educators to active, independent, accumulation of personal experience and the development of professional self-improvement in the future profession is determined. It is established that modern information technologies acquire absolutely new opportunities in stimulating personal and professional self-development of future medical specialists. The range of practical skills that must be formed in the educational process in order to develop independence and educational and cognitive activity is considered. Practical ways of improvement of self-educational activity are distinguished, role of the book for development of self-education is defined. The potential of independent work for personal and professional self-development and for increasing the efficiency of professional training of nursing professionals in medical colleges have been generalized.

Key words: professional and personal self-development, professionalism, self-education, information technologies, contradictions, specialists in nursing.

УДК 376.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.24>

Дяченко А. В.

РОЛЬ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ФУНКЦІЙ У ФОРМУВАННІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Одна з важливих ролей у вирішенні питання формування розвитку особистості належить художній культурі, у тому числі її духовному складникові – мистецтву. Мистецтво було предметом філософських досліджень з античних часів, існує чимало різних теорій мистецтва, але не можна сказати, що його сутність, специфіка, соціальна значимість зрозумілі до кінця, що не залишилося ніяких дискусійних питань у його розумінні. Цей феномен людського життя занадто складний і багатограний, щоб можна було в певний момент створити його повну й остаточну теорію.

Процес соціалізації, яка формує особистість і сприяє її розвитку, а також процес самореалізації особистості великою мірою залежить від її творчої діяльності, комунікативності, розвиненості самосвідомості. Усі ці завдання покликане вирішувати мистецтво. Теорії, у яких розроблялася взаємозалежність станів суспільства й мистецтва, належать Платону, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Ніцше, Ж.-М. Гюйо, К. Мангейм, Х. Ортега-і-Гассету й іншим.

Натепер мистецька освіта стає одним із засобів самореалізації особистості та способом вирішення життєвих труднощів сучасної людини. Його роль у формуванні світогляду неухильно зростає, оскільки протидіяти явищам бездуховності, аморальності можна лише шляхом формування усвідомлення важливості й пріоритету загальнолюдських цінностей, удосконалення творчого потенціалу, прагнення до пізнання. Також варто зауважити, що твори мистецтва впливають не тільки на галузь людських почуттів, вони водночас впливають і на свідомість людини, цілісно перетворюючи її.

У роботі розглянуто основні аспекти впливу мистецької освіти на формування світогляду сучасної людини, також з'ясовано, як впливає на світогляд окремий вид мистецтва в різному віці. Доведена перетворювальна, розвивальна функції мистецької освіти, що відроджує роль мистецтва для особистості.

Ключові слова: мистецтво, світогляд, мистецька освіта, самопізнання, митець, мистецький твір, функція, особистість.

Особливу практичну значимість зараз набуває проблема соціальної ролі мистецької освіти, її впливу на людину, на формування світогляду та особистості. Сьогодні актуальним є визначення ролі мистецтва у формуванні та соціалізації особистості у зв'язку з гостротою проблем, поставлених кризовим сучасним суспільством. Однією з рис сучасної буденності є поширення в суспільстві антигуманного мистецтва, який пропагує насильство, сексуальну розбещеність та інші соціальні пороки. Виникає питання: як впливає мистецтво на формування світогляду в сучасних реаліях? Чи має воно певне соціальне призначення? Щоб відповісти на ці та інші подібні питання, необхідно глибоко зрозуміти специфічну природу мистецтва, той спосіб, яким воно впливає на людину. У цьому стосунку ще є проблеми, які потребують подальшого вивчення.

Питання взаємозв'язку “особистість – мистецтво” в працях розглядали багато філософів і науковців, такі як Фіхте, Шеллінг, Ліне, Шопенгауер і В. Соловйов.

Мета статті – розглянути основні аспекти впливу мистецької освіти на формування світогляду сучасної людини, з'ясувати, як впливає на світогляд окремий вид мистецтва в різному віці.

Мистецтво відіграє величезну роль у розвитку людини й життя суспільства. Будучи художнім відображенням дійсності, воно сильно впливає на розвиток особистості, формує почуття, думки, моральність і життєві принципи. Залучення людини до мистецтва просто необхідно, особливо актуально це в наш час.

Упродовж історичного розвитку людства мистецтво посідало одне з головних місць у системі формування особистості людини та її світогляду. Його розглядали як частину світу, як певний духовний засіб пізнання навколишньої дійсності. Власне, усім різновидам мистецтва надавали цілющого значення, уважали, що за його допомогою людина “очищає” своє тіло та душу. На сучасному етапі розвитку суспільства молода людина стикається в процесі життєдіяльності з різноманітними чинниками, що негативно впливають на формування особистості.

Суспільство, де етично-моральні норми, цінності втрачають своє значення, а на перший план виходять псевдонорми, потребує особливого засобу формування свідомості в молодого покоління. Саме багатогранність мистецтва, унікальність і невичерпність його можливостей відкривають новий шлях до генерації гармонійної особистості. Розкриття внутрішнього світу людини через її творчість є натепер основним пріоритетом, метою життя в ідеалі багатьох людей.

Окрім цього, мистецтво – це особливий засіб самореалізації людини та спосіб вирішення багатьох життєвих проблем. Із кожним днем його значення у вихованні молодого покоління неухильно зростає, адже впоратися з актуальними сьогодні аморальністю та бездуховністю можливо лише завдяки формуванню усвідомленої важливості загальнолюдських цінностей, підвищенню творчого потенціалу, прагненню до пізнання навколишнього світу.

Нині науково доведено, що найприроднішим способом самовираження людини є мистецтво. Видатний учений В. Виготський підкреслював, що мистецтво є організацією нашої поведінки, установкою наперед,

вимогою, яка може ніколи не здійснитися, але яка змушує нас прагнути до вершин життя, до того, що лежить за ним [9, с. 18].

Мистецтво не лише підносить наше естетичне сприйняття на новий рівень, а й змушує розвиватися. У праці 1890 року “Загальний сенс мистецтва” В. Соловйов писав, що мистецтво має втілювати абсолютний ідеал не тільки в нашій уяві, воно має здатність одухотворювати, змінювати наше життя і ставлення до нього.

Мистецтво формує лад почуттів і думок людей. Якщо виховне значення інших форм суспільної свідомості має приватний характер: мораль формує моральні норми, політика – політичні погляди, філософія – світогляд, наука готує з людини спеціаліста, то мистецтво впливає комплексно на розум і серце, і немає такого куточка людського духу, який воно не могло б торкнутися своїм впливом. Мистецтво формує цілісну особистість.

На жаль, багато вчителів загальноосвітніх шкіл і студентів вищих навчальних закладів недооцінюють емоційного впливу творів мистецтва на людей. Це призводить до спрощено-практичного вивчення художніх дисциплін, що обмежує широкий спектр педагогічних завдань технологічним аналізом засобів виразності або тривіальними розмовами про мистецтво, за якими втрачається сутність його дії на внутрішній світ особистості. Відповідно, розвиток сучасної особистості засобами художньої освіти є актуальною проблемою.

Останнім часом істотно зріс інтерес до можливості впливу художньої освіти на формування і становлення особистості в галузі освіти, його ролі в становленні культури шкільної та студентської молоді. Особливе значення цієї проблеми надають учені в галузі мистецької освіти, адже художня освіта є складником усіх сфер культури: матеріальної, духовної, художньої та складовою мистецтва й освіти. Особистість не може бути всебічно розвиненою без розуміння мистецтва і творчої діяльності.

Піфагорійці говорили, що мистецтво очищує людину. Аристотель розробив і запровадив в естетику категорію катарсису – очищення за допомогою почуттів. Показуючи героїв, які пройшли через тяжкі випробування, мистецтво змушує людей співпереживати їм і цим мовби очищає їхній внутрішній світ. Деякі дослідники вважають, що в процесі сприйняття творів мистецтва люди знаходять можливість розрядити внутрішнє напруження і хвилювання, породжені реальним життям, і хоча б частково компенсувати монотонність буденності. Про це блискуче написано в нарисі Г. Успенського “Випрямила” (1885) [8, с. 39].

Катарсично-компенсаторна функція мистецтва, на думку Ю. Борева, має три основні аспекти:

- гедоністично-ігровий, розважальний;
- компенсаторний;
- катарсичний.

Мистецтво своєю гармонією впливає на внутрішню гармонію особистості, сприяючи збереженню й відновленню психічної рівноваги. При цьому характер психічного афекту, що виникає в результаті сприйняття твору, залежить і від характеру твору, і від типу, життєвого досвіду, культурного рівня й духовного стану особистості [5, с. 56].

Катарсична (очищає) й компенсаторна (сприяє духовній гармонії людини) функції є найважливішими аспектами виховно-формуючого впливу мистецтва на світогляд людини.

Мистецтво впливає на світогляд людини через естетичний ідеал, який проявляється як у позитивних, так в негативних образах.

Перефразовуючи А. Пушкіна, можна сказати, що мистецтво “скорочує нам досліди швидкоплинного життя”: воно дає змогу пережити багато чужих життів як власні й збагатитися досвідом інших людей, зробити його фактом свого життя, елементом своєї біографії. У цьому – джерело впливу мистецтва на цілісну особистість і її ставлення до світу.

Твори мистецтва завжди несуть у собі переживання творця, його погляд на світ, на своє місце в ньому, адже художник, творець мистецтва, звертається спочатку до серця людини. Тому така велика сила впливу мистецтва на людей: воно пробуджує в людині почуття [4, с. 123].

Мистецька освіта стає імпульсом до співтворчості, причиною зародження бажання створити щось своє, неповторне – і особистість розквітає, стає унікальною.

Саме завдяки залученню до світу мистецтва особистість збагачує свій світ, вибирає творчу діяльність, відчуває повноту буття. Мистецтво допомагає й освіті, адже за допомогою нього багато нудних речей стають яснішими та яскравішими.

Досвід ставлення до світу, який посилює мистецтво, примножує й розширює, – реальний життєвий досвід особистості. Це придбання реального досвіду має якісні особливості. Мистецтво дає змогу донести до нас досвід поколінь, що жили в певну історичну епоху; озброює особистість художньо організованим, осмисленим досвідом; дає досвід, оцінений художником, і дає людині можливість виробити власну позицію й ціннісні реакції щодо життєвих обставин. Так, наприклад, двогодинний фільм про проблеми сьогодення – це свого роду есенція, яка, розчиняючись у нашому повсякденному реальному досвіді, надає йому ще більшу соціальну насиченість. Вплив високого мистецтва спрямований на соціалізацію цілісної особистості й утворення її світогляду.

Проблема впливу мистецької освіти на світогляд людини не є чимось новим для науки. Її розглядали багато великих мислителів минулих років, вона порушувалася в рамках нашого життя, а її важливість підкреслювалася багатьма науковими фактами. Однак ті соціальні зміни, котрі швидко поширюються в нашій

країні й у світі, потребують нового переосмислення питання щодо впливу мистецької освіти на світогляд сучасної людини.

Щоб цілісно оцінити вплив мистецької освіти та її роль у житті людини, необхідно чітко розуміти основні функції мистецтва сьогодення. Різні дослідники визначають різну кількість функцій мистецтва, але всі вони мають взаємопов'язаний характер і загалом доповнюють одна одну. Найбільш поширеною є думка щодо таких функцій мистецтва:

1. Суспільно-перетворювальна та компенсаторна. Обидві функції проявляються як ідейно-естетичний вплив на світогляд людини, що спрямовує людей на цілеспрямовану діяльність. Із цього боку мистецька освіта є рухомою силою всіх змін суспільства, спонукає людство до розвитку, появи прагнень до саморозвитку і становлення власної особистості.

2. Художньо-концептуальна функція дає змогу зрозуміти думки митця про світ загалом через призму його художнього твору, побачити його ставлення щодо людини та її місця у світі.

3. Функція передбачення. Ідейно це означає, що мистецтво здатне прогнозувати майбутнє та вірогідно співвідноситься з людською інтуїцією. Але найважливіше, що мистецтво має змогу прогнозувати соціальні зміни в суспільстві.

4. Інформативна та комунікативна. Функції полягають у тому, що кожний художній витвір несе в собі певну інформацію, доступну певному колу людей. Так мистецтво здатне об'єднувати людей, спонукати їх до взаємодії, спілкування й обміну знань.

5. Виховна функція дає мистецтву змогу впливати на думки та почуття суспільства як загалом, так й окремо. На цьому етапі мистецтво є катарсисом формування світогляду та особистості.

6. Сугестивна функція полягає в емоційному впливі мистецтва на почуття людини та її думки. Ця якість найбільш за все здатна впливати на особистість людини, удосконалюючи чи руйнуючи її.

7. Естетична функція. Із цього боку мистецтво є вагомим чинником формування естетичного смаку особистості, її здібностей, звичок, принципів, цінностей і потреб. Отже, мистецтво орієнтує людину у світі.

8. Гедоністична функція проявляється в тому, що мистецтво – це свобода й майстерність, яка надає змогу самовиражатися та нести насолоду.

Отже, зрозуміло, що мистецтво є невід'ємною частиною життя всіх людей і суспільства. І не має значення, до якого виду мистецтва прихильна людина та чи полюбає вона його. Проти нашої волі чи за побажанням мистецтво неодмінно буде впливати на наш світогляд і ставлення до життя.

Мистецька освіта дає людині змогу освоювати світ з естетичного погляду в усій його складності, багатогранності й багатстві. І тут немає значення, до якого саме мистецтва прихильна людина, адже не має головних і другорядних видів мистецтва, вивчаючи один із них, людина не може бути не пов'язана з іншими. Сучасне мистецтво складається з багатьох напрямів, кожен із яких має свої особливості й переваги, а також по-різному виражає сутність життя. Отже, вид мистецтва – це реальні форми художньо-творчої діяльності, що різняться способом утілення художнього змісту, специфікою творення художнього образу [9, с. 17] Кожен вид мистецтва відіграє свою роль у формуванні особистості. Розглянемо деякі з них:

1. Декоративно-прикладне мистецтво, найдавніший з усіх видів мистецтва, який бере свій початок зі звичаїв, навичок, вірувань народу. Для нього характерна близькість із побутом і виробничою діяльністю людей [1, с. 43]. Декоративно-прикладне мистецтво є невичерпним джерелом формування моральних якостей, національної свідомості, творчої активності та громадських рис суспільства.

2. Архітектура – мистецтво будувати й проектувати споруди, будинки, що забезпечує матеріально організоване середовище, необхідне людям для їхньої життєдіяльності [1, с. 44]. Через призму цього виду мистецтва можна проаналізувати устрій життя суспільства та рівень його матеріального, культурного й духовного розвитку. Мета архітектури – спорудження будівель за законами краси, при цьому неодмінно задоволення потреб людей.

3. Скульптура. Цей вид мистецтва, якому характерні пластичні образи, що відтворюються в пластичних та об'ємних формах. Скульптурні витвори мистецтва людина сприймає всім тілом. Уважається, що найбільш глибоко відчуті внутрішню наповненість скульптури можна, якщо провести по її силуету рукою.

4. Графіка. Вид мистецтва вважається основою всіх образотворчих мистецтв. Для нього характерні лаконізм, загостреність ліній, імпровізація, висока ступінь умовності. Але головна риса, притаманна графіці, – незавершеність, що пробуджує в людині бажання додумати зображення в уяві. Графіка розвиває в людині самостійність мислення, власний світогляд на життя.

5. Живопис. Один із найбільш впливових видів мистецтва, адже через нього людина здатна відчутти видиму реальність сьогодення або доторкнутися до досвіду минулих поколінь. Вплив живопису на світогляд людини уподібнюється впливу музики.

6. Музика – вид мистецтва, який виражає реальну дійсність в емоційних переживаннях і наповнених почуттями ідеях, що виражаються через мелодичність звуків, основа яких – узагальнені інтонації людської мови. Музиці приписуються терапевтичні властивості. Уважається, що вона має вплив на духовне, психічне та фізичне здоров'я. Найбільше людина пізнає світ завдяки звукам, саме тому музика здатна впливати на світогляд людини, бути основою її ставлення до життя.

7. Хореографія. Цей вид мистецтва будується на музиці та організованих, виразних рухах людського тіла. Базована на музичній організації, хореографія є розширеною версією музичного мистецтва. У хореографії виражається характер людини, склад її почуттів та особистість.

8. Література – мистецтво слова. Вид мистецтва відображає світ через художнє слово, що охоплює взаємини між людьми, природні явища, духовність особистості, емоційний стан людини та її почуття. Література – найбільший багатогранний вид мистецтва, адже вона дає змогу досліджувати світ цілісно й більш комплексно.

9. Театр, кіно й телебачення. Належать до найбільш масових видів мистецтва та найбільш впливових, адже вони поєднують у собі звук і колір, що підвищує вплив на глядача. У сучасному світі саме ці види мистецтва зумовлюють значний вплив на формування світогляду. Наглядно відчуваючи шаблони міжособистісних відносин, комплекс цінностей, життєвих переконань, ми здатні несвідомо переносити їх на власне життя.

Власне, тепер, після ознайомлення з найбільш поширеними видами мистецтва, стає зрозуміло, наскільки великий вплив має мистецька освіта на світогляд сучасної людини. Необхідність мистецької освіти з кожним днем зростає, адже протистояти явищам бездуховності, зневаги до надбань людства можна лише шляхом глибокого занурення в мистецтво, розкриття творчого потенціалу людей, усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей і розуміння перспективи розвитку культури [7, с. 52].

Світогляд людини формується завдяки розширенню спілкування з навколишнім середовищем, пізнанню різних культур, поглядів, знайомству з далекими й близькими історичними епохами. Формування сучасного покоління в умовах “культурного напруження” виховує здатність до самовизначення, формування індивідуальної життєвої позиції, потяг до нових знань, толерантного ставлення до чужих поглядів і думок [2, с. 17]. Люди, яким притаманні широкі соціально-культурні контакти, як правило, мають велику тягу до життя, здатність насолоджуватися кожним днем. Вони спокійно та доброзичливо ставляться до представників інших культур, релігій, психології та ідеології.

Відповідне соціально-культурне середовище – запорука для розвитку творчої природи молодої людини, ідеальний напрям до забезпечення психологічної свободи та безпеки. Вчасно надана мистецька освіта допомагає розвинути творчий потенціал людини, захищає її свідомість від негативного впливу, заохочує до нових прагнень та успіху.

Значення мистецької освіти як головного фактору впливу на світогляд людини полягає в морально-естетичному характері її пізнання. Емоційний зміст художнього твору стає стимулом для формування почуттів, емоційним аспектом життєдіяльності сучасної людини. Пізнання мистецтва активізує емоції, думки, світосприйняття індивіду. Мистецтво викликає в людині асоціації, які мали місце в її житті, почуття та переживання.

Основа мистецької освіти – це важливий психологічний механізм процесу сприймання. Він пов’язаний із діалектичним характером взаємодії індивідуально-емоційного розвитку особистості, рівнем її інтелектуального та культурного розвитку, художньо-естетичного й життєвого досвіду, з одного боку, і діалектичністю взаємодії форми та змісту твору, пізнавальних і творчих елементів мистецтва під час його сприйняття – з іншого. Емоції та почуття, що виникають під час спілкування з мистецтвом, формуються на межі свідомого та інтуїтивно-підсвідомого.

Становлення світогляду засобами мистецтва відбувається в актах “співтворчості” й “співпереживання”. “Співтворчість” у процесі спілкування з мистецтвом пов’язана з активізацією емоційної та інтелектуальної сфер свідомості людини, коли в процесі сприйняття актуалізується весь її емоційний та інтелектуальний досвід, уява, здатність до співпереживання. Мистецька освіта розвиває в людині здатність до співпереживання.

Здатність співпереживати – прирівнюється до здатності людини повторювати той самий шлях, який пройшов митець. Вона залежить від двох обставин:

1. Якість і досконалість мистецької роботи. Якщо твір не відповідає вимогам реального життя, досвіду та проблемам людини, яка його пізнає, він ніколи не викличе почуттів, емоцій, душевних переживань і потягу до самооцінки. Також не викликає роздумів твір, основа якого – логічні засоби вирішення художнього завдання.

2. Ступінь підготовленості людини. Оскільки форма в мистецтві найчастіше умовна, її сприйняття – це наслідок виховання, рівень мистецької освіти.

Саме тому в рамках мистецької освіти завжди потрібно виховувати здатність засвоювати життєвий досвід, що міститься у творах митців [5, с. 17].

Також вплив мистецької освіти на формування світогляду залежить від вікових особливостей, психічного стану, провідного типу естетичної діяльності людини. Молодший вік характеризується як вік, коли активно набувається емпіричний досвід та емоційно-чуттєве ставлення до навколишньої буденності. У цей період світогляд дитини формується завдяки активізації емоцій та почуттів.

Важливий аспект мистецької освіти для дітей середнього віку – яскравий вияв предметно-образної інтерпретації, яка починає переважати над емоційністю сприйняття. Формування світогляду відбувається за рахунок інтенсивного морального формування особистості.

Вплив мистецької освіти в підлітковому віці має інший характер, адже формування світогляду в цьому віці зосереджено на внутрішньому житті дитини. У цей час підлітки прагнуть усвідомити свої стосунки з колективом однолітків, активізуються процеси самопізнання, самовизначення, визначення особистих етико-естетичних поглядів і суджень, оцінок, засвоєння соціально прийнятих норм поведінки. У соціальних

відносинах підлітки стають активнішими, а їхня діяльність у всіх сферах стає все більш усвідомленою. Самопізнання дитини відбувається через виявлення індивідуальних смаків, глибоких переживань, уподобань і мрій. Вплив мистецтва на світогляд дитини в цей період здійснюється через формування духовних потреб. Освітньо-розвивальна та ціннісно-виховна функції мистецтва набувають у свідомості дитини інтегративного значення, цілісність пізнання дає змогу подолати суперечності вікових особливостей, висвітлити та відбити чуттєвий світ у його діяльнісному аспекті [10, с. 98].

Період активного формування світогляду очевидно виявляється в старшому шкільному віці. Формуються індивідуально-особистісні потреби, форма поведінки стає засобом самовираження, самоствердження. Зростає значення мистецької освіти, вона все більш впливає на активізацію та становлення особистості на якісно новому понятійному й чуттєвому рівнях; динамічно формується певний соціальний тип особистості. Зростає інтерес до музичного мистецтва. Бурхливий розвиток звуко- та відеотехніки сприяє поширенню впливу масової культури, переважно низького гатунку як за змістом, так і за професійним оформленням [6, с. 43].

Популярність масового мистецтва в молодіжному середовищі пояснюється прагненням підростаючого покоління ствердити своє особисте "Я" на противагу дорослим, їхнім смакам, інтересам, потребам, цінностям, які молодь вважає застарілими.

Дорослим людям характерний сформований світогляд. Але нерідкі випадки, коли людина в зрілому віці переживає зміни інтересів, цінностей, захоплень. Загалом це відбувається завдяки набутому раніше досвіду, а не в результаті впливу мистецтва. Тому можна сказати, що мистецька освіта має менший вплив, коли мова йде про дорослу людину.

Висновки. Отже, спілкування з предметами та результатами діяльності "масової культури" не потребує глибокої теоретичної підготовленості, розвинутості смаків, потреб та ідеалів, тому спілкування з нею доступне широкому колу людей.

Роль мистецької освіти у формуванні світогляду велика. Вона й імпульс до пізнання нового, до творчості, і спосіб формування ціннісно-орієнтаційних критеріїв, і спосіб виховання, спілкування, і можливість отримати естетичну насолоду, прищепити смак, реалізуватися як неповторна особистість, вибудувати свій образ світу, можливість пережити непережите, випробувати те, що не сталося, і, нарешті, врятуватися в пережитому сьогодні.

Використана література:

1. Андреева О. І. Світова художня культура. Ростов-на-Дону : Фенікс, 2005. 4 с.
2. Грузенберг С. О. Теорія катарсису. Мистецтво як катарсис. *Практична психологія і соціальна робота*. 2007. № 12. С. 70–76.
3. Закович М. М. Мистецтво як засіб творення особистості. *Знання*. 4-те вид. Київ, 2009. 592 с. URL: <http://www.ebk.net.ua>.
4. Лозовий В. О. Основи естетики. Київ : Вища школа, 2005. 275 с.
5. Орбан Л. Е. Становлення особистості. Москва : Наука, 1992. 68 с.
6. Разенков І. В. Вплив образотворчого мистецтва на розвиток особистості дитини в системі додаткової освіти. *Актуальні завдання педагогіки*. Чита : Молодий вчений, 2014. 34 с.
7. Сафонова Н. С. Роль мистецтва у формуванні особистості. *Проблеми розвитку особистості*. Прага, 2013. 234 с. URL: <http://sociosphera.com>.
8. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
9. Функції мистецької освіти. URL: <http://pidruchniki.com>.
10. Шмельова Т. В. Вплив мистецтва на формування естетичного світосприйняття майбутніх учителів / Житомирський державний університет. Житомир, 2005. URL: <http://studentam.net.ua>.
11. Яновський М. І. Психологічний вплив мистецтва на людину. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. 56 с.

References:

1. Andriieva O.I. (2005). Svitova khudozhnia kultura [Andreev A.I. world culture]. M.-r.-D. "Phoenix", 4 [in Ukrainian].
2. Hruzenberh S.O. (2007) Teoriiia katarsysu. Mystetstvo yak katarsys [The theory of catharsis. Art as catharsis]. Praktychna psykholohiia i sotsialna robota- Practical psychology and social work, №12, 70–76 [in Ukrainian].
3. Zakovych M.M.(2009) Mystetstvo yak zasib tvorennia osobystosti [Art as a means of creating individual]. Znannia, 4-te vud. Knowledge 4-th ed., 592. Retrieved from <http://www.ebk.net.ua> [in Ukrainian].
4. Lozovyi V.O. (2005) Osnovy estetyky. [Fundamentals of aesthetics]. K: Vyshcha shkola-AK.: High School, 275 [in Ukrainian].
5. Orban L.E. (1992) Stanovlennia osobystosti. [The formation of personality]. M.: Nauka-M.: Nauka, 68 [in Ukrainian].
6. Razenkov I. V. (2014) Vplyv obrazotvorchoho mystetstva na rozvytok osobystosti dytyny v systemi dodatkovoi osvity [Effect of Fine Arts at the development of the child in the system of further education]. Aktualni zavdannia pedahohiky, Chyta: Vydavnytstvo Molodyi vchenyi. Chita: Young scientist Publishers, 34 [in Russian].
7. Safonova N. S. (2013) Rol mystetstva u formuvanni osobystosti [The role of art in shaping the identity]. Praha/ Problemu rozvutoky osobystosti- Problems of personality development 234. Retrieved from <http://sociosphera.com> [in Ukrainian].
8. Tytarenko T.M. (2003) Zhyttievyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti.[Life world personality: inside and for outside the ordinary] K.: Lybid. 376 [in Ukrainian].
9. Funktsii mystetskoi osvity [Features arts education]. Retrieved from : <http://pidruchniki.com> [in Ukrainian].
10. Shmelova T.V. (2005). Vplyv mystetstva na formuvannia estetychnoho svitospriyniattia maibutnikh uchyteliv [The influence of art on the formation of the aesthetic outlook of future teachers]. Zhytomirskyi derzhavnyi universytet – Zhytomyr state university. Retrieved from: <http://studentam.net.ua> [in Ukrainian].
11. Ianovskiy M.I. (2005). Psykholohichnyi vplyv mystetstva na liudynu [The psychological impact of art on human]. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. Practical Psychology and Social Work, 56 [in Ukrainian].

Diachenko A. V. The role of mystical refreshment and special beauty in a special setting

One of the important roles in deciding the formation of ideology belongs artistic culture, including its spiritual component – art. Art was the subject of philosophical studies since ancient times, there are many different theories of art, but you can not say that his substance, specificity, social significance fully understood that there was no discussion of his understanding. This phenomenon of human life is too complex and multifaceted to be able at some point to create its complete and final theory.

The process of socialization, which forms the personality and contributes to its development and the process of personal fulfillment largely depends on its creativity, communicative, development self-consciousness. All these tasks are designed to solve the art. Theory, which was developed states interdependence of society and art belong to Plato, J. J. Rousseau, Nietzsche, J.-M. Guillot, K. Mannheim, H. Ortega y Gasset and others. Today art education is a means of self-identity and way of solving vital problems of modern man. His role in shaping the world has been growing steadily since to counter phenomena spirituality, immorality is possible only by creating awareness of the importance and priority of universal values, improve creativity, desire for knowledge. But art educates, enlightens, enables to understand the world through his figurative expression in word, in sound, color, and after that, and create your image of the world that a priori can not contain destructive concepts. Please note that the artwork not only affect the area of human feelings, they simultaneously influence the human mind, turning it holistically.

In this paper, the basic aspects of the impact of arts education in shaping the worldview of modern man and proved transformative, educational function of art education, reviving the role of art for the individual. The article reveals the question what impact the outlook separate art form at different ages, and shows the need for arts education in the life of modern man and the desire for its knowledge. After cultured man – is not the man that taught spiritual values by force, especially a person who receives communion with the art of joy, feel the fullness of life, happy harmony of his “I” and the world, drawing spiritual energy of the paintings of artists, poetic lines, creations of sculptors.

Key words: art, philosophy, art education, self, artist, artwork, personality.

УДК 373.3/5(001.36:2000)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.25>

Загородня А. А.

ШКІЛЬНА ОСВІТА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ У КОНТЕКСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Проаналізовано процес запровадження профільного навчання в шкільну освіту України в період з 2000-х років ХХІ століття й по сьогодні. Наведено перелік нормативних документів, що регламентують реформи освіти й загальної середньої освіти в Україні, а саме: Постанову Кабінету Міністрів “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” (2000 рік); Національну доктрину розвитку освіти (2001 рік); Концепцію профільного навчання у старшій школі (2003 рік); Закон України “Про загальну середню освіту” (2017 рік); Національну стратегію розвитку освіти на період до 2021 року (2013 рік); План пріоритетних дій Уряду до 2020 року (2017 рік). Визначено особливості протікання процесу профілізації змісту навчання в старшій загальноосвітній школі. Окреслено пріоритетні завдання щодо запровадження профільного навчання в шкільну освіту України, які наведені в цих документах. Охарактеризовано профілі навчання в старшій школі, як-от: науковий; прикладний; художньо-естетичний; спортивний. Описано тенденції втілення профільного навчання в освітній процес шкільної освіти України. Проаналізовано проект Типового навчального плану для учнів 10–11 класів, що пропонує суттєво іншу систему створення навчального плану для школи. Представлено інформацію щодо інтеграції вузьких спеціалізованих шкільних навчальних предметів в один, серед яких розрізняють такі: “Людина і суспільство”, “Людина і світ”, “Людина і природа”. Проаналізовано перспективні ідеї щодо запровадження та розвитку профільного навчання в освіту старшокласників. Окреслено структуру профільної середньої школи. Наведено перелік закладів середньої освіти, що здійснюють підготовку учнів за професійним спрямуванням.

Ключові слова: диференціація, загальна освіта, Закон України, зміст освіти, профільне навчання, старша школа, учні.

Розвиток України як суверенної, демократичної держави неможливо уявити без повноцінного розвитку освіти – потенційної основи науково-технічного й соціального прогресу, економічного зростання, добробуту й безпеки суспільства. Тим більше, що нова, постіндустріальна (інформаційна) епоха, в яку вступає сучасний світ, – це епоха інформації, знання, інтелекту, отже, і роль освіти сьогодні кардинально зростає. Саме тому важливим є вивчення історичного досвіду розвитку й запровадження профільного навчання в шкільну освіту України у 2000-х роках.

Проблема запровадження профільного навчання в шкільній освіті України була предметом досліджень таких науковців, як С. Гончаренко, Г. Селевко, П. Сікорський (термінологічне поле профільного навчання); О. Бугайов, П. Сікорський, Н. Ничкало, І. Унт, О. Ярошенко (вивчення рівнів, форм і видів профільного навчання); В. Володько, О. Горіна, П. Сікорський, М. Солдатенко та ін. (закономірності, принципи, умови ефективності індивідуалізації та диференціації навчання); Г. Авчіннікова, О. Барановська, Г. Васківська, С. Дятленко, С. Закірова (диференціація змісту навчання школярів і профільна підготовка); державна освітня політика щодо організації профільного навчання й змісту шкільної освіти в радянській Україні (Л. Березівська); соціально-професійний вибір учнів (М. Піддячий) та ін.

Мета статті полягає у вивченні історичного досвіду розвитку й запровадження профільного навчання в шкільну освіту України у 2000-х роках.

Першим кроком у реформуванні системи середньої загальної освіти у 2000-х роках стала прийнята 16.07.2000 Постанова Кабінету Міністрів “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” [9]. У преамбулі зазначалося, що перехід до дванадцятирічного терміну здобуття загальної середньої освіти зумовлено приведенням вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до норм світового співтовариства: це було однією з рекомендацій Ради Європи щодо освітніх реформ в Україні. Збільшення терміну навчання мало резонанс у суспільстві. На його думку, 12-річне навчання призведе до розтягнутості шкільної програми та затримуватиме соціалізацію учня і його вихід на ринок праці. У 2000–2001 навчальному році в дію вводиться нова система оцінювання знань учнів за 12-бальною шкалою та семестровий контроль. Зміна критеріїв оцінювання дала змогу подолати таке явище, як другорічництво.

У 2001 році відбувся II Всеукраїнський з’їзд працівників освіти, на якому ухвалено, а згодом і затверджено Президентом України Національну доктрину розвитку освіти – стратегічний план, створений як джерело для групи законодавчих актів, як дороговказ фундаментальних змін. У ній головною метою визначено модернізацію галузі відповідно до потреб XXI століття. Перед освітою постала низка проблем, які потребують не лише мобілізації ресурсів, а й істотної корекції державної політики щодо розвитку галузі [11].

У 2003 році в системі шкільної освіти відбулося важливе перетворення: затверджено Концепцію профільного навчання у старшій школі, яка формується під знаком гуманітаризації, пріоритету і свободи особистості. Її було розроблено Інститутом педагогіки НАПН України та затверджено Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.2003 № 10/12-2 [8].

У 2003–2004 роках диференціація змісту освіти в старшій школі була введена лише в тих закладах освіти, де є готовність до цього: належна технічно-матеріальна база, володіння педагогами певними технологіями навчання, програмно-методичне забезпечення, мотивація учнів. Почали застосовуватися різноманітні форми організації диференціації змісту освіти в старшій школі: внутрішніх – профільних класів у загальноосвітніх закладах освіти; профільних груп у багатопрофільних загальноосвітніх закладах освіти; профільного навчання за індивідуальними навчальними планами та програмами; динамічних профільних груп (у тому числі різновікових); зовнішніх – міжшкільних профільних груп; профільних шкіл інтернатного типу; опорних шкіл; навчально-виховних комплексів; міжшкільних навчально-виробничих комбінатів; загальноосвітніх закладів освіти на базі закладів вищої освіти, а також упровадження різномірних вимог до знань і вмінь старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію [2; 8, с. 73–74].

З 2003 року для учнів старших класів поступово вводиться тестування замість вступних іспитів до закладів вищої освіти, а у 2005 р. утворено Український центр оцінювання якості освіти й започатковано зовнішнє незалежне оцінювання (тест ЗНО) [3] з української мови, математики та історії України, які були обов’язковими для вступу в заклад вищої освіти, а інші дисципліни, що необхідні для вступу до закладу вищої освіти, абітурієнти мали можливість обрати за власним бажанням. Уже з 2008 року проходження ЗНО стало обов’язковою умовою для вступу до закладу вищої освіти.

У 2009 році затверджено нову редакцію Концепції профільного навчання, згідно з якою профільна старша школа створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування в школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Отже, профільна школа реалізовуватиме принцип особистісно-орієнтованого навчання.

Профільне навчання розпочинається здебільшого на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи й у 8–9 класах спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів [1]. Розрізнять такі профілі навчання в старшій школі: науковий (філологічний, фізико-математичний, біолого-технічний, біолого-хімічний, історико-суспільствознавчий тощо); прикладний (агрохімічний, сільськогосподарський, хіміко-технічний, економічний, фізико-технічний тощо), художньо-естетичний (музичний, образотворчий, вокальний, акторський, хореографічний та інші); спортивний (за видами спорту).

У 2010 році Верховною Радою України внесено зміни до Закону України “Про загальну середню освіту” [5], якими встановлено 11-річний термін навчання для здобуття загальної середньої освіти, дозволено дистанційне навчання, створення спеціальних класів для навчання дітей з особливими потребами. Для збереження мережі сільських шкіл від закриття до Закону “Про загальну середню освіту” внесено норму, яка набере чинності на початку 2011 року, щодо існування класів наповненістю не менше ніж три учні (порівняно з попередньою нормою – щонайменше п’ять чоловік у класі).

У 2014 році керівництво МОН заявило про намір здійснити перехід до 12-річної загальної середньої освіти з такою структурою: 5 років – початкова школа, 4 роки – основна середня школа, 3 роки – старша (профільна) школа.

Вагомим кроком на шляху реформування освітньої галузі стала прийнята у 2016 році Концепція Нової Української школи, згідно з якою [7] структура нової профільної середньої школи складається з двох циклів, а саме: 10 клас (1 цикл навчання), 11–12 класи (2 цикл), що загалом займає 3 роки навчання.

До закладів загальної середньої освіти, що здійснюють навчання за професійним спрямуванням, зараховують ліцеї академічного та професійного спрямування. Ліцеї академічного спрямування охоплюють учнів

певним профільним циклом дисциплін за стандартами їх поглибленого вивчення. Натомість ліцеї професійного спрямування охоплюють певним профільним циклом професійних курсів за стандартами, передбаченими для їх професійної сертифікації. Крім того, ці ліцеї надають додаткову можливість для тих, хто планує вступати до закладу вищої освіти, за наявності не менше ніж 14 таких осіб, пройти цільове додаткове навчання за програмами поглибленого вивчення спорідненого цьому ліцею предметного профілю.

Акцентується увага не лише на профільному змісті навчання, а й на структурному відокремленні III ступеня загальної середньої освіти від школи як такої у формат окремих закладів виключно для старшокласників (10–12 класи). Означена Концепція зорієнтована на організацію діяльності старшої школи (10–12 класи) виключно як окремої ланки національної системи загальної середньої освіти.

У старшій школі застосовують такі типи профілізації змісту навчання: 1) навчальні предмети поділяються на окремі галузі знань (гуманітарні, фізико-технічні, природничі); 2) до обов'язкових предметів додаються предмети, які учні вивчають за власним вибором. Також здібні учні мають можливість паралельно з курсом середньої школи вивчати певні предмети, які викладаються у відповідних закладах вищої освіти.

Протягом 2017/2018 навчального року Міністерство освіти і науки України активно долучалося до нормативно-правового забезпечення діяльності сфери професійної освіти в Україні. Отже, 05.09.2017 прийнято нову редакцію Закону України “Про освіту”, у якому визначено мету профільного навчання, що передбачає формування й розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці та мобільності й перспектив кар'єрного зростання впродовж життя [6].

Унаслідок прийняття Закону України “Про освіту” (2017 рік) у 2018 році Колегією Міністерства освіти і науки схвалено проект концептуальних засад реформування профільного навчання “Сучасна професійна освіта” [3; 6]. Головна мета проекту – створення ефективної системи професійної освіти та навчання як основи економічного добробуту держави, складника сталого розвитку суспільства, запоруки професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості впродовж життя відповідно до її інтересів і потреб економіки України.

Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року затверджена Указом Президента України № 344/2013, План пріоритетних дій Уряду до 2020 року затверджений Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.04.2017 № 275-р [10; 12]. На виконання завдань, визначених у даних документах, розпочато модернізацію мережі закладів професійної освіти, яка передбачає оптимізацію малокомплектних закладів з контингентом учнів менше ніж 300 осіб шляхом приєднання їх до більш потужних; упроваджуються державні стандарти з конкретних робітничих професій на модульно-компетентнісній основі.

У 2017 році Міністерство освіти і науки запропонувало до громадського обговорення проект Типового навчального плану для 10–11 класів [2]. Проект документа передбачав зміну підходів до формування переліку предметів у 10–11 класах. Інваріантний складник цього типового плану передбачав навантаження на учня в розмірі 30 годин на тиждень в 10-му та 33 години в 11-му класах. Отже, за граничного навантаження дитини в школі у 33 години на тиждень можливість увести факультативне вивчення додаткових предметів фактично відсутня.

У проекті Типового навчального плану для учнів 10–11 класів запропоновано суттєво іншу систему створення навчального плану для школи, а саме: скорочення кількості обов'язкових предметів (інваріантної складової) – з 22 до 9, що дає можливість школі визначити свій профіль і поглиблено викладати обрані предмети; старша школа має стати профільною, а отже, школи самостійно обиратимуть профіль, а діти – необхідний їм профіль навчання; можливість для шкіл створювати власні “спецкурси” для поглиблення профільного навчання. Тобто йдеться про викладання вузьких спеціалізованих дисциплін, які є близькими до профілю, що обирає школа; з'являються інтегровані предмети “Література”, “Історія”, “Людина і суспільство”, “Математика”. У старшій школі дитина має обов'язково отримати цілісну картину світу. Саме тому, навіть якщо школа обирає для поглибленого вивчення гуманітарні предмети, загальні знання з біології, географії, астрономії, екології, фізики та хімії вона отримує в рамках інтегрованого предмета “Людина і природа”, який у такій школі читатиметься 3 години на тиждень. Інтегровані знання з правознавства, економіки, предмета “Людина і світ” школярі старших класів отримуватимуть у рамках предмета “Людина і суспільство”.

Отже, до 2023 року має бути прийнятий новий стандарт профільної школи, до 2025 року – сформована мережа закладів III ступеня, а до 2027 року – повноцінний запуск профільної школи.

Висновки. Із наведених фактів можна зробити висновок, що, відповідно до прийнятих за всі ці роки Міністерством освіти України нормативно-правових документів, варто очікувати, що класи в школах будуть комплектуватися не стільки за віковими параметрами, скільки за способами діяльності: дослідження, проектування, творчість, схильності, здатності, бажання отримати ту чи іншу професію або поглиблено вивчати той чи інший шкільний предмет. Проте маємо іншу законодавчу ситуацію й змальований вище сценарій може розглядатися лише як гіпотетичний.

Використана література:

1. Загородня А. А Диференціація змісту навчання в старшій школі України (1991–2010 рр.). *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною

- участю, 11–12 жовтня 2018 р. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. С. 141–148.
2. Загородня А. А. Відображення процесів диференціації в змісті освіти старшокласників (2000-і роки). *Вісник ЗНУ. Серія "Педагогічні науки"*. 2018. № 1. С. 5–11.
 3. Загородня А. А. Диференціація змісту навчання у старшій школі: історико-аналітичний аспект. *Молодь і ринок*. 2018. Вип. № 3 (158). С. 30–35. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.128884>.
 4. Загородня А. А. Профілізація загальної середньої освіти в контексті ідей НУШ. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. № 10 (177). С. 126–130.
 5. Про загальну середню освіту : Закон України від 06.07.2010 № 2442-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2010. № 46. Ст. 545.
 6. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
 7. Концепція Нової української школи (колегія МОН від 27.10.2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
 8. Концепція профільного навчання. URL: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>.
 9. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 № 1717.
 10. Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.04.2017 № 275-р.
 11. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
 12. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013.

References:

1. Zahorodnia A. A. (2018). Dyferentsiatsiia zmistu navchannia u starshii shkoli yak efektyvna umova realizatsii osobystisno-orientovanoi paradyhmy osvity [Differentiation of the content of education in senior school as an effective condition of realization personalized-oriented paradigm of education]. Teacher education: Theory and Practice: Coll. of scientific papers. Series: Pedagogy. Vol. 25 (2-2018), 59–65 [in Ukrainian].
2. Zahorodnia A. A. (2018). Vidobrazhennia protsesiv dyferentsiatsii v zmisty osvity starshoklasnykiv (2000-i roky) [Reflection of differentiation processes in the content of education of high school students (2000s)]. Visnyk ZNU: Pedahohichni nauky. Vol. 1, 5–11 [in Ukrainian].
3. Zahorodnia A. A. (2018). Dyferentsiatsiia zmistu navchannia u starshii shkoli: istoryko-analitychnyi aspekt [Differentiation of the content of education in high school: historical and analytical aspect]. Molod i rynok. Vol. № 3(158), 30–35. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.128884> [in Ukrainian].
4. Zahorodnia A. A. (2019). Profilizatsiia zahalnoi serednoi osvity v konteksti idei NUSH [Profiling of general secondary education in the context of NUSH ideas]. Naukovo-ped. zhurn. «Molod i rynok». Vol. № 10 (177), 126–130 [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro zahalnu seredniu osvitu» № 2442-VI vid 06.07.2010, VVR, 2010, № 46, st. 545 [Law of Ukraine «On General Secondary Education» № 2442-VI of 06.07.2010, OJSC, 2010, № 46, p. 545]. (2010, July 7) [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38–39, st. 380) [The Law of Ukraine «On Education» (Verkhovna Rada of Ukraine (BBR), 2017, № 38–39, p.380).]. (2017) [in Ukrainian].
7. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly (kolehiia MON vid 27.10.2016) [Concept of the New Ukrainian School (MES Board of 27.10.2016)]. (2016, October 27). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
8. Kontseptsiiia profilnoho navchannia [The concept of profile training]. (n.d.). uazakon.com Retrieved from <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>. [in Ukrainian].
9. Postanova KМУ «Pro perekhid zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv na novyi zmist, strukturu i 12-richnyi termin navchannia» № 1717 vid 16.11.2000 roku [CMU Resolution «On the Transition of Comprehensive Educational Institutions to the New Content, Structure and 12-Year Term of Education» No. 1717 of November 16, 2000]. (2000, November 16) [in Ukrainian].
10. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia serednostrokovoho planu priorytetnykh dii Uriadu do 2020 roku ta planu priorytetnykh dii Uriadu na 2017 rik» vid 3 kvitnia 2017 r. № 275-r. [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the mid-term plan of priority actions of the Government until 2020 and the plan of priority actions of the Government for 2017» of April 3, 2017 No. 275-p.]. (2017, April 3) [in Ukrainian].
11. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity vid 17.04.2002» [Presidential Decree «On the National Doctrine of Educational Development of April 17, 2002»] (2002, April 17). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [in Ukrainian].
12. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku» vid 25 chervnia 2013 roku № 344/2013. [Presidential Decree «On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021» of June 25, 2013 No. 344/2013] (2013, June 25) [in Ukrainian].

Zahorodnaya A. A. School education in Ukraine in 2000's in the context of introduction of profile education

The article analyzes the process of introduction of profile education in school education of Ukraine in the period from the 2000s of the XX century to the present. The list of normative documents regulating the reform of education and general secondary education in Ukraine, in particular: The Cabinet of Ministers Resolution "On the Transition of General Educational Institutions to a New Content, Structure and 12-Year Study Period" (2000); The National Doctrine of Educational Development (2001); "Concept of profile education in high school" (2003); Law on General Secondary Education (2017); National Strategy for the Development of Education for the Period until 2021 (2013); Government's Priority Action Plan for 2020 (2017). The peculiarities of the course of profiling of the content of education in the senior secondary school are determined. Priority tasks for introduction of profile education in school education of Ukraine, which are given in these documents, are outlined. The profiles of teaching in high school are characterized as: scientific; applied; artistic and aesthetic; sports. The tendencies

of implementation of profile training in the educational process of school education of Ukraine are described. The project of a typical curriculum for students in grades 10–11 has been analyzed, which offers a significantly different system of creating a curriculum for the school. Information on the integration of narrow specialized school subjects into one is presented. Among them are: “Man and society”, “Man and world”, “Man and nature”. Perspective ideas on introduction and development of profile education into the education of high school students are analyzed. The structure of the profile high school is outlined. The list of secondary education institutions providing training for vocational students is given.

Key words: differentiation, general education, Law of Ukraine, content of education, profile education, high school, pupils.

УДК 377:159

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.26>

Капінус О. С.

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Аналізується актуальна педагогічна проблема підвищення ефективності професійної підготовки фахівців і майбутніх офіцерів Збройних сил України зокрема. В основі побудови та забезпечення ефективного функціонування системи військової освіти України, реалізація завдань якої відбувається у вищих військових навчальних закладах, лежить вітчизняний педагогічний досвід підготовки офіцерських кадрів, досвід професійної підготовки офіцерів провідних країн-членів НАТО з урахуванням тенденцій і напрямів її розвитку, викликів і загроз національній безпеці держави й об'єктивних потреб щодо рівня професійної готовності майбутнього офіцера до самостійного виконання передбачених посадою функціональних обов'язків.

Акцентовано увагу на потребі пошуку шляхів забезпечення належного рівня сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера як передумови його успішної професійної діяльності. Професійну суб'єктність визначено інтегрованим показником відповідності рівня професійної підготовленості майбутнього офіцера потребам майбутньої військово-професійної діяльності.

Визначено, що нагальна потреба цілеспрямовано формувати й актуалізувати суб'єктні якості майбутнього офіцера з метою оптимальної реалізації інтелектуального, професійного та суб'єктного видів потенціалу як суб'єкта військово-професійної діяльності згідно з очікуваним результатом його професійної підготовки у ВВЗО визначає формування професійної суб'єктності, безпосереднім проявом якої є готовність бути повноправним суб'єктом, сприймати суб'єктність інших військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслювати в професійній діяльності.

Проблема формування професійної суб'єктності як основи особистісного та професійного розвитку майбутніх офіцерів, створення умов перетворення особистості курсанта на суб'єкт військово-професійної діяльності, як наслідок, становлення особистості військовим професіоналом є актуальною в сучасній педагогіці й потребує пошуку шляхів її вирішення.

Оптимальним варіантом розв'язання обумовленої проблеми визначено розроблення Концепції формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України, що сприятиме розумінню, трактуванню, виявленню та реалізації ідей її побудови й забезпеченню функціонування.

Ключові слова: курсант, майбутній офіцер, суб'єкт, концепція, освітній процес, вищий військовий навчальний заклад.

В умовах протидії збройній агресії сучасні Збройні сили України (далі – ЗСУ) потребують офіцерів, що здатні ефективно й успішно керувати військовими колективами, ухвалювати виважені рішення та нести свідому відповідальність за них. Крім того, сучасний офіцер має вміти швидко адаптуватися до різних умов військово-професійної діяльності, змінювати її та удосконалювати на основі самостійно набутих знань, знаходити шляхи успішного розв'язання військово-професійних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях.

Очікуваним результатом професійної підготовки майбутнього офіцера у вищих військових закладах освіти (далі – ВВЗО) є створення умов реалізації інтелектуального, професійного та суб'єктного видів потенціалу курсанта як суб'єкта військово-професійної діяльності, формування його професійної суб'єктності, безпосереднім проявом якої є готовність бути повноправним суб'єктом, сприймати суб'єктність інших військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслювати в діяльності.

Мета статті – аналіз шляхів підвищення ефективності формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера під час навчання у ВВЗО та розроблення Концепції формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України, оскільки означене актуальне питання ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Система військової освіти забезпечує підготовку та комплектування ЗСУ офіцерськими кадрами як фахівців “з високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури” [3], якість підготовки яких визначає обороноздатність держави, її спроможність до захисту національних інтересів. Інтегральним показником підготовленості випускника ВВЗО до самостійного виконання службово-бойових завдань є сформованість професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Ми розділяємо погляди О. Матвієнко, яка вказує, що суб'єктність студента – це мета університетської освіти [2, с. 387], що повною мірою, на нашу думку, притаманне підготовці майбутнього офіцера у ВВЗО.

Серед напрацювань науковців щодо професійної підготовки майбутніх офіцерів, формування їхньої професійної суб'єктності насамперед заслуговують на увагу напрацювання українських педагогів і психологів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Барабаншиков, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, А. Дьомін, Л. Занков, І. Зязюн, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, В. Кремень, І. Лернер, В. Лутай, О. Молл, В. Моляко, М. Нещадим, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Ягупов, М. Ярмаченко) та зарубіжних учених (К. Арджіріс, Г. Емерсон, Ч. Бернард, М. Вебер, П. Друкер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет та ін.).

Професійна суб'єктність офіцера через поєднання різнопланових функцій, які на нього покладаються, виключає можливість некритичного й багаторазового повторення стереотипних шаблонів управлінського мислення та ухвалених рішень, є провідним фактором успішної реалізації ним функцій військово-професійної діяльності. Як зазначає А. Деркач, “несформованість суб'єктних феноменів не просто знижує ефективність професійної діяльності, а гальмує або взагалі зупиняє особистісно професійне розвиток. У зв'язку з цим пріоритетним завданням ... стає формування суб'єктних феноменів як внутрішніх, психолого-акмеологічних механізмів, що забезпечують ефективність особистісно професійного розвитку і становлення професіоналізму, а також забезпечення продуктивності самовизначення й самореалізації як форм суб'єктного самоздійснення в процесі становлення професіоналізму” [1, с. 10].

Вирішення питання формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів зумовлено такими потребами:

- реалізацією суб'єктної парадигми професійного навчання майбутніх офіцерів у ВВЗО;
- реалізацією майбутніми офіцерами інтегральної функції – формування суб'єктності підлеглих військовослужбовців, основним показником якої є військово-професійна суб'єктність як основна мета й водночас визначальний принцип організації військово-професійної діяльності;
- реалізація майбутніми офіцерами важливої функції – забезпечення ефективного управління підпорядкованими військовослужбовцями в повсякденній діяльності й під час виконання службово-бойових завдань, набуття здатності усвідомленого ухвалення виважених рішень і відповідальності за їх реалізацію.

На наше переконання, оптимальним варіантом розв'язання обумовленої проблеми є розроблення Концепції формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ, що сприятиме розумінню, трактуванню, виявленню та реалізації ідей її побудови й забезпеченню функціонування.

Загальною метою Концепції є визначення й обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ під час навчання у ВВЗО як інтегрального критерію оцінювання сформованості їхньої професійної компетентності. Відповідно до мети, загальними завданнями Концепції, на наше переконання, є визначення методологічних підходів до цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ; обґрунтування теоретичних основ її формування; розроблення методичних основ її формування; здійснення методологічного обґрунтування експериментального її формування у ВВЗО та розроблення діагностичного інструментарію визначення рівня сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Цілями формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ ми визначаємо сформованість професійної суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості, яка заснована на позитивному ставленні до самого себе як до офіцера, управлінця, військового професіонала, до військово-професійної дійсності, до колег-офіцерів і до підпорядкованого особового складу як до суб'єктів військово-професійної діяльності. Результатом сформованості професійної суб'єктності в майбутнього офіцера ЗСУ є його суб'єктне ставлення до військово-професійної діяльності, що вимагає адекватного розуміння необхідності, можливості й конкретних заходів свого суб'єктного вкладу в зміну якісних і кількісних параметрів професійного середовища, здатність і готовність до ініціювання та свідомого регулювання своєї службової активності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв оцінювання доцільності й ефективності військово-професійної діяльності як офіцера.

Концепція формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України структурно складається з чотирьох взаємозалежних концептів: методологічного, методичного, теоретичного та практичного.

Методологічний концепт Концепції становлять методологічні положення, які визначають професійну суб'єктність майбутніх офіцерів ЗСУ й обумовлюють вибір методологічних підходів до її формування, а саме:

- професійна суб'єктність майбутнього офіцера безпосередньо обумовлена специфікою професії офіцера й особливостями військово-професійної діяльності, цінностями, мотивами, діями та діяльністю загалом, які визначають суб'єктну позицію майбутнього офіцера й військово-професійну спрямованість як професіонала, що реалізує суспільну потребу та виконує винятково важливе завдання захисту територіальної цілісності й недоторканності Батьківщини;
- професійна суб'єктність майбутнього офіцера є інтегральним показником професійної підготовленості й готовності до військово-професійної діяльності в частинах і підрозділах ЗСУ, що визначає суб'єктний

досвід майбутнього офіцера як управлінця та військового професіонала окремого виду військово-професійної діяльності;

– професійна суб'єктність майбутнього офіцера розвивається й удосконалюється під впливом суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності під час виконання службово-бойових завдань.

Методологічними основами Концепції формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВЗО є інтеграція суб'єктно-діяльнісного із системним, компетентнісним і контекстним методологічними підходами до її формування, провідні ідеї яких сприяють доповненню та конкретизації сутності поняття “професійна суб'єктність майбутнього офіцера”, а методологічна єдність передбачених підходів сприяє забезпеченню системного, ціннісного та контекстного характеру формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Використання суб'єктно-діяльнісного підходу обумовлюється його потенціалом до налагодженням ефективною взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності ВВЗО (науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом і курсантами як його суб'єктами), формуванням культури суб'єктно-суб'єктної взаємодії між ними та спрямованістю освітньої діяльності на формування суб'єктних якостей майбутніх офіцерів як основи формування їхньої професійної суб'єктності.

Застосування системного підходу вирішує питання побудови елементів структурно-функціональної моделі його професійної підготовки, здійснення ґрунтовного аналізу змісту освітньої діяльності ВВЗО та взаємозв'язків у системі, закономірностей і принципів її функціонування, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають, створює передумови до об'єктивного обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов формування професійної суб'єктності в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів та етапів її реалізації. Крім того, системний підхід дає змогу виокремити системні властивості процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів: мету, функції та завдання системи, її складники, конкретизувати структуру й оптимізувати зв'язки як між її складниками, так з іншими системами, забезпечує можливість інтеграції різних педагогічних технологій і суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Використання компетентнісного підходу створює дієві передумови вирішення проблеми пошуку оптимального співвідношення між потребою передачі знань викладачем, формуванням професійних умінь і розкриттям особистого потенціалу курсанта в ухваленні нешаблонного, нетипового варіанта вирішення проблемної ситуації. Поєднуючи в собі опанування курсантом оптимально доцільного обсягу інформації та забезпечуючи можливість стимулювання пізнавальної активності через вибір варіантів розв'язання ситуаційних завдань і проблемних ситуацій службової діяльності офіцера, використання компетентнісного підходу сприяє розвитку самостійності, відповідальності й варіативності у вирішенні особистісних і професійних завдань.

Контекстний підхід забезпечує трансформацію освітньої діяльності у професійну сферу, сприяє розвитку професійного мислення курсанта через визначення конкретної професійно-орієнтованої мети навчання, оперативне реагування на реальні потреби військово-професійної діяльності офіцера через унесення змін і корегування змісту програм навчальних дисципліни з урахуванням вимог професії. Під час навчальних занять на основі діалогічного спілкування як основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії через моделювання майбутньої професійної діяльності й постійного зворотного зв'язку між науково-педагогічним працівником і курсантом забезпечується формування його готовності до ухвалення виваженого управлінського рішення, активності й ініціативи в пошуку варіантів розв'язання нетипових ситуацій професійного спрямування.

Інтеграція провідних ідей суб'єктно-діяльнісного методологічного підходу в поєднанні із системним, компетентнісним і контекстним з урахуванням методологічних принципів активності, системності, суб'єктності, єдності свідомості та діяльності дає змогу провідним інтегральним принципом визначити визнання майбутнього офіцера як повноправного учасника освітньої діяльності ВВЗО, обумовлює створення сприятливих для цього організаційних і педагогічних умов у ВВЗО, є основою комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Методичний концепт Концепції забезпечується застосуванням традиційних методів професійної підготовки офіцерів у ВВЗО та впровадженням інноваційних методик (суб'єктно-діяльнісних і тренінгових), відповідних їм технологій і засобів суб'єктно-діяльнісного, системного, компетентнісного та контекстного навчання, виховання майбутніх офіцерів, розвитку їхньої професійної суб'єктності. З методичних позицій формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів відбувається в єдності таких її компонентів: інтеграції методологічного, методичного й теоретичного складників професійної підготовки майбутніх офіцерів; результативності професійної підготовки на основі використання інтеграції оптимальних методологічних підходів у їх методологічній єдності; суб'єктної спрямованості професійної підготовки як результату узгодження цілей, принципів, змісту, методів, методик, технологій, форм і засобів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВЗО. Методичну основу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів становить комплексна методика, побудована на основі чітко окреслених мети, цілей і принципів, інтеграції традиційних та інноваційних методів, форм, прийомів і засобів навчання, спрямованих на формування їхньої професійної суб'єктності.

Теоретичний концепт Концепції відображає її поняттєво-категорійний апарат і розкриває комплексну методику формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів. Його основну становить комплексна

методика як цілеспрямовано організована послідовність етапів її формування в такій послідовності: актуалізація суб'єктного потенціалу курсанта, стимулювання його суб'єктної активності, створення умов набуття суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності, формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Професійна суб'єктність майбутнього офіцера ЗСУ – інтегративна професійно важлива якість, яка ґрунтується на позитивному самопізнанні, рефлексії, саморефлексії й визнання в себе діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації в професійній сфері, визначає його здатності до самодетермінації та саморегулювання професійної активності у військових підрозділах відповідно до зовнішніх (згідно з вимогами формалізованих документів) і внутрішніх критеріїв ефективності й доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта військового управління.

Практичний концепт Концепції забезпечує набуття суб'єктного досвіду майбутніми офіцерами в процесі виконання обов'язків військової служби під час навчання у ВВЗО, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учасниками освітнього процесу та вирішення квазіпрофесійних завдань.

Формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера відбувається за такими етапами:

1) усвідомлений, мотивований вибір професії офіцера на основі своїх індивідуально-психологічних особливостей і схильностей;

2) навчання на молодших (1–2) курсах у ВВЗО. Під час цього етапу відбувається набуття військово-професійних знань, умінь і навиків, формування цінностей військово-професійної діяльності та професійно важливих якостей, професійної спрямованості. На основі саморефлексії та самооцінювання відбувається оволодіння майбутніми офіцерами культурою військово-професійної діяльності та становлення її суб'єктом, усвідомлення своїх професійних перспектив як офіцера та свідоме їх прийняття;

3) навчання на 3–4 курсах у ВВЗО. Під час обумовленого етапу відбувається оволодіння курсантами теоретичними основами професійної суб'єктності професії офіцера й формуються її практичні аспекти (знання про майбутню професійну діяльність офіцера та притаманні їй професійно важливі якості, напрями, методи, форми й засоби формування своєї професійної суб'єктності). Крім того, відбувається остаточне професійне самовизначення курсантів як майбутніх офіцерів, самосприйняття себе як повноцінних суб'єктів освітньої та квазіпрофесійної діяльності, отриманий суб'єктний досвід забезпечує становлення їхньої суб'єктної позиції;

4) навчання на випускному курсі ВВЗО. Відбувається опанування специфічними особливостями професії офіцера ЗСУ, професійне самовизначення, поступове набуття досвіду військово-професійної діяльності офіцера, розвиток професійно важливих та індивідуально-психологічних якостей. У результаті суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими суб'єктами освітньої діяльності ВВЗО подальший розвиток отримує їхня суб'єктна позиція, з отриманням досвіду вирішення військово-професійних завдань, саморегуляції та саморефлексії відбувається формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера;

5) самостійна професійна діяльність як офіцера в частинах і підрозділах ЗСУ, формується професійний досвід, професійно важливі якості й особиста суб'єктна позиція офіцера, інтегральною формою вираження якої є його професійна суб'єктність;

6) опанування основами професійної майстерності та прагнення до переосмислення свого професійного досвіду, наявність досить високого рівня професійного розвитку особистості дає змогу реалізувати нормативну функцію офіцера, що забезпечує подальший розвиток його професійної суб'єктності.

Реалізація зазначених етапів визначається налагодженням ефективної взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності ВВЗО, формуванням культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та спрямованістю освітньої діяльності на формування суб'єктних якостей майбутніх офіцерів як основи формування їхньої професійної суб'єктності.

Визначаючи формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера ЗСУ як цілеспрямований системний процес особистісного та професійного розвитку курсанта під час навчання у ВВЗО, унаслідок якого через актуалізацію суб'єктного потенціалу, стимулювання суб'єктної активності, створення умов набуття суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності відбувається формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, сформована професійна суб'єктність майбутнього офіцера є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності й важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов і вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації в професії офіцера.

Висновки. Узагальнюючи, можемо констатувати, що розроблена Концепція формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є комплексною, цілісною та динамічною системою, методологічною основою якої є інтеграція провідних ідей суб'єктно-діялісного підходу в поєднанні із системним, компетентнісним і контекстним з урахуванням принципів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, має відповідну її меті й завданням структуру і зміст. Подальші перспективи дослідження полягають у розробленні методики формування та розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів під час навчання у ВВЗО.

Використана література:

1. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен. *Акмеология : научно-практический журнал*. 2015. № 2 (54). С. 8–22.
2. Матвієнко О. В. Суб'єктність студента як мета університетської освіти. *Вища освіта України*. 2008. Дод. 3. Том II (9). С. 387–393.
3. Телелим В. М., Тимошенко Р. І., Приходько Ю. І. Військова освіта в системі безпеки та оборони держави. *Наука і оборона*. 2013. № 4. С. 21–28.

References:

1. Derkach, A.A. (2015). Professionalnaya sub'ektnost kak psihologo-akmeologicheskii fenomen [Professional subjectivity as a psychological-acmeological phenomenon]. *Akmeologiya: nauchno-prakticheskii zhurnal – Acmeology: scientific and practical journal*, 2 (54), 8–22 [in Russian].
2. Matviienko, O.V. (2008). Subiektnist studenta yak meta universytetskoï osvity [Student subjectivity as a goal of university education]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 9, 387-393 [in Ukrainian].
3. Telelym, V.M. & Tymoshenko, R.I. & Prykhodko, Yu.I. (2013). Viiskova osvita v systemi bezpeky ta oborony derzhavy [Military education in the security and defense system of the state]. *Nauka i oborona – Science and defense*, 4, 21–28 [in Ukrainian].

Kapinus O. S. The concept of formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine

The article analyzes a topical pedagogical problem of increase of efficiency of professional training of future officers of the Armed forces of Ukraine in particular. In constructing and ensuring the effective functioning of the military education system of Ukraine, which occurs in IT, is a domestic educational experience of officer training, use of experience of professional training of officers of the leading countries-members of NATO, taking into account the trends and directions of its development, challenges and threats to the national security of the state and of objective needs to the level of professional readiness of the future officers to perform prescribed job duties.

Attention is accented on the necessity of finding ways to ensure an appropriate level of formation of professional subjectivity of future officer as a prerequisite for successful professional activity, which is considered an integrated indicator of conformity of level of professional readiness of the future officers to the needs of the future military profession.

It is determined that the urgent need to purposefully create and update the subjective qualities of the future officer with the purpose of optimal realization of intellectual, professional and subjective types of potential as a subject of military-professional activity expected result of professional training at the University determines the formation of the professional subjectivity, the immediate manifestation of which is the willingness to be a full subject, to perceive the subjectivity of the other soldiers, specifically to form and to broadcast their activities.

The problem of formation of professional subjectivity as the Foundation of personal and professional development of future officers, the creation of conditions of transformation of the personality of students on the subject of military-professional activity and, as a consequence, identity formation as a military professional, is very important in modern pedagogy and requires a search for solutions.

The optimal solution to the defined problem identified in the development of the Concept of formation of professional subjectivity of future officers of the Armed forces of Ukraine, which will contribute to the understanding, interpretation, identification and implementation of new ideas of its construction and functioning of.

Key words: student, future officer, subject, koncepcja, educational process, higher military educational institution.

УДК 378.147:111(073)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.27>

Ковальчук І. С., Гайдай І. О.

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ**

Стаття присвячена дослідженню форм і способів формування професійно-комунікативної компетентності студентів немовних закладів вищої освіти в процесі дистанційного навчання під час карантину. Автори розкривають дефініцію поняття “професійно-комунікативна компетентність студента закладу вищої освіти” як складне інтегративне утворення, що являє собою сукупність професійно-комунікативних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, забезпечує успішне спілкування в професійній сфері. Крім того, дослідниці підкреслюють провідну роль дистанційного навчання в умовах всеукраїнського карантину, коли інші види навчання є практично неможливими. Визначено переваги й недоліки під час застосування в системі вищої освіти України в умовах всеукраїнського карантину. У статті здійснено спробу проаналізувати використання форм дистанційного навчання на прикладі роботи Державного університету “Житомирська політехніка”. Так, серед засобів дистанційного навчання зазначена робота Освітнього порталу університету, використання електронної пошти викладачів і студентів, мобільних месенджерів (Viber, Telegram, Instagram), проведення вебінарів та онлайн конференцій через використання інтернет-програм (Skype, Zoom, Viber тощо), робота з навчальними онлайн-платформами. Окремо відзначено активізацію роботи закла-

дів вищої освіти, освітніх центрів і професійних студій у напрямі професійного самовдосконалення вчителів і викладачів. Зокрема, розглянута робота Міжнародного освітньо-методичного центру Dinternal Education зі створення професійних вебінарів та онлайн-конференцій. З'ясовано роль навчальних онлайн-платформ (зокрема MyEnglishLab) у дистанційному навчанні.

Ключові слова: професійно-комунікативна компетентність, заклад вищої освіти, професійно-особистісна характеристика фахівця, дистанційне навчання, мережа Інтернет, онлайн-платформа, вебінар, карантин.

Аналіз сучасної теорії й методики професійної освіти та вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми засвідчили значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до формування професійно-комунікативної компетентності як необхідної умови становлення студента, що регулює його професійно-комунікативну діяльність, забезпечує усвідомлення та подолання стереотипів особистісного досвіду, здатність до самореалізації професійного потенціалу, спрямованість на саморозвиток і самоосвіту.

Окрім того, процеси інтеграції світового співтовариства детермінують зміни у кваліфікаційних вимогах до фахових характеристик студента закладу вищої освіти (далі – ЗВО), одним зі складників якої є професійно-комунікативна компетентність (далі – ПКК), що формується в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а особливо під час занять з англійської мови.

Оскільки Міністерство освіти і науки повідомило, що з 12 березня 2020 року в Україні запроваджується карантин для всіх закладів освіти, перед педагогами постало чергове непросте завдання: як організувати продуктивний освітній процес дистанційно.

Проблеми професійної підготовки фахівців у системі ступеневої освіти відображено в колі наукових інтересів, до яких увійшли такі види компетентності: *професійна* (А. Адольф, О. Антонова, Ю. Варданян, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зязюн та ін.); *педагогічна* (В. Бездухов, Л. Большакова, І. Воробйова, Л. Карпова, С. Козак, А. Онкович та ін.); *психологічна* (М. Лук'янова, Н. Яковлева, Н. Мачинська та ін.); *загальнокультурна* (І. Котлярова, О. Крутенко, О. Березюк, О. Власенко та ін.); *комунікативна* (В. Кузовлев, І. Черезова, С. Ніколаєва та ін.) тощо [8, с. 1–2].

Упродовж останнього десятиріччя під час професійно-комунікативної підготовки студентів в Україні відбувається стрімка переорієнтація оцінки результату з понять “освіченість”, “загальна культура” на “компетенцію” та “компетентність”. Ці категорії стають провідним критерієм підготовки сучасного фахівця до нестабільних, нетипових умов праці й соціально-професійного становлення.

Більшість із науковців досліджують питання формування професійно-комунікативної компетентності студентів немовних навчальних закладів. Однак недостатньо приділяється увага питанню використання дистанційної форми навчання під час формування ПКК студентів у ЗВО.

Метою статті є аналіз засобів формування професійно-комунікативної компетентності студентів немовних ЗВО в процесі дистанційного навчання під час карантину.

Сьогодні особливого значення набуває завдання формування в студентів ЗВО саме професійно-комунікативних умінь, розвиток культури спілкування для ефективної комунікативної взаємодії за європейськими і світовими стандартами [9, с. 5].

Е. Манжос визначає професійно-комунікативну компетентність як інтегративну сукупність якостей і вмінь, яка вміщує універсальні способи пошуку, одержання, обробки, подання та передавання інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію й перетворення інформації в знання [10, с. 128].

Зі свого боку, О. Шломенко визначає професійно-комунікативну компетентність фахівця як інтегроване утворення, що дає змогу організовувати людині свідому діалогічну взаємодію в процесі професійного спілкування з окремими людьми чи групами співпрацівників, яке забезпечує підтримку цієї взаємодії у звичайних та екстремальних ситуаціях. Важливими характерними ознаками ПКК є також сформованість в особистості вмінь розуміти мотиви та стилі ділової поведінки інших учасників ділового спілкування, використовувати різні прийоми й технології здійснення комунікативних актів [16, с. 189].

Більшість науковців погоджуються з положенням Т. Симоненко, що поняття “професійно-комунікативна компетентність” є вужчим, ніж “професійна компетентність”, оскільки критерії професійної діяльності майбутнього фахівця зумовлюють наявність в адресанта мовлення низки комунікативних умінь, що можуть бути характерні та обов'язкові тільки для цього виду діяльності [14, с. 39].

Інші вчені визначають ПКК студента ЗВО як *професійно-особистісну характеристику фахівця*, яка передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації в іншомовному професійному та соціокультурному середовищі. Вона складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного та контрольно-оцінного компонентів і містить сукупність професійних компетенцій, які є складником компетентності майбутнього фахівця й не лише допомагають вирішити професійні проблеми, а й сприяють професійному саморозвитку та самовдосконаленню особистості (Л. Маслак) [11, с. 17]; *складну інтегративну професійно важливу якість особистості*, яка виявляється в здатності й готовності встановлювати, підтримувати й розвивати ефективну міжособистісну взаємодію в різноманітних ситуаціях професійного спілкування (Н. Шалигіна) [15]; *особистісне утворення*, що включає комплекс комунікативних знань, навичок, умінь, якостей, які дають змогу здійснювати ефективне спілкування в професійній сфері, реалізовувати постійне самовдосконалення й самоосвіту (Н. Калинюк) [6, с. 118].

Показником рівня розвитку професійно-комунікативної компетентності фахівців є успішність реалізації основних функцій міжособистісної взаємодії: комунікаційної (обмін інформацією); перцептивної (взаємосприйняття, взаємооцінювання та рефлексія між партнерами у спілкуванні); інтерактивної (взаємодія партнерів у спілкуванні) і власних цілей у спілкуванні.

Отже, на основі аналізу низки поглядів і підходів щодо визначення сутності поняття **“професійно-комунікативна компетентність студента ЗВО”**, його змістового наповнення, основних ознак і застосування ми розуміємо професійно-комунікативну компетентність як складне інтегративне утворення, що являє собою сукупність професійно-комунікативних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, яке забезпечує успішне спілкування в професійній сфері [8, с. 7].

Над проблемами дистанційного навчання працюють багато науковців, серед них – І. Адамова та Т. Головачук, В. Биков, І. Іванюк, Н. Клокар. Так, І. Іванюк досліджує проблему формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти [5]. І. Адамова й Т. Головачук займаються визначенням ролі дистанційного навчання в системі вищої освіти України, основних переваг і проблем щодо розроблення та впровадження в навчальний процес дистанційних курсів [1, с. 3–6]. А. Веремчук розкриває поняття дистанційної освіти, визначає переваги та недоліки під час застосування дистанційної форми навчання у ЗВО [3, с. 319–325].

Науковці сходяться на думці, що дистанційна форма навчання має як переваги, так і недоліки. Серед переваг – студент може навчатися в зручний для нього час, звичному оточення й у відносно автономному темпі [2, с. 77–140]. Недоліками дистанційного навчання є відсутність безпосереднього контакту зі здобувачем, що необхідно для успішної корекції навчання та оцінювання; неможливість перевірити, чи самостійно студент виконує завдання; утрата безпосереднього контакту з викладачем [7, с. 38–41].

Крім того, дистанційне навчання вимагає вмотивованості й самоорганізованості від студента. Викладач контролює процес навчання та надає консультації, спілкуючись зі студентом в онлайн-режимі [4, с. 12–14].

Дистанційне навчання – це вимога часу. Особливої актуальності дистанційне навчання набуває в умовах всеукраїнського карантину, коли інші види навчання є практично неможливими.

На прикладі Державного університету “Житомирська політехніка” (далі – Житомирська політехніка) простежимо використання засобів дистанційного навчання. Сьогодні в університеті під час карантину дистанційне навчання представлене через Освітній портал університету (learn.ztu.edu.ua); електронну пошту викладачів і студентів; месенджери: Viber, Telegram; вебінари й онлайн-конференції через використання таких програм, як Skype, Zoom; навчальні онлайн-платформи (MyEnglishLab).

Отже, головним засобом дистанційного навчання в Житомирській політехніці ми зазначаємо використання Освітнього порталу. Портал містить категорії курсів: “Для викладачів”, “Для студентів”, “Для аспірантів”, “Для школярів”. Крім того, використання цієї онлайн-платформи може зацікавити вчителів закладів середньої освіти й потенційних абітурієнтів. Зараз, в умовах карантину, використання порталу набуває особливої актуальності, адже це головна платформа для співпраці студентів із викладачами, викладачів із навчально-методичним відділом, адміністрацією університету.

Офіційним способом передачі виконаних завдань від студентів до викладачів є використання електронної пошти: викладач указує її назву на Освітньому порталі у файлах із завданнями, а студенти мають їх надсилати після виконання на електронну пошту викладача. При цьому в основному виконувати завдання треба в друкованому вигляді.

Проте для зв'язку зі студентами використовуються й багато інших неофіційних, але, на нашу думку та на думку студентів, більш зручних способів. Серед них – спілкування в рамках навчання через месенджери Viber, Telegram тощо. Натепер практично всі студенти й викладачі мають сучасні мобільні телефони, планшети, на які легко можна завантажити вище вказані месенджери у вигляді мобільних додатків. Так, за нашими спостереженнями, більшість студентів Житомирської політехніки використовують додатки Telegram і Viber. Тому в цих месенджерах створено відповідні групи з назвами реальних академічних груп. Тут розміщується загальна інформація, яка може бути корисною для студентів. Крім того, через ці додатки студент може надсилати виконані завдання в особисті повідомлення викладачу. При цьому завдання виконуються письмово в зошит, а студенту варто лише зробити фото й переслати. Така форма роботи є зручною для студентів, а викладач, у свою чергу, може перевірити, що студент самостійно виконав завдання. Урізноманітнити співпрацю через месенджери можна шляхом запису голосових повідомлень і відео, де студенти читають тексти, розказують усні теми, складають діалоги, пересилають презентації.

Цікавою формою роботи є проведення навчальних вебінарів викладачів зі студентами у формі онлайн-лекцій через використання Skype, Zoom тощо. Серед переваг таких форм роботи є близькість до умов реальної лекції, можливість співпраці викладача зі студентами та роз'яснення матеріалу через чат. Проте цей спосіб вимагає ретельної підготовки з боку викладача, а також умінь організувати студентів і зібрати їх онлайн. Не варто також відкидати наявність технічного забезпечення та можливість підключення кожного студента до мережі Інтернет.

В умовах карантину у викладачів з'являється час для самоосвіти й професійного самовдосконалення. Тому відзначимо, що в цей час активізується робота університетів у цьому напрямі, а також різноманітних освітніх центрів і професійних студій. Так, Житомирська політехніка запропонувала всім охочим долучитися до

безкоштовного інтенсивного дистанційного курсу “Хмарні технології у дистанційному навчанні в умовах карантину” в межах освітньої програми “Інформаційні системи та хмарні технології в освітньому процесі” [12]. У свою чергу, Міжнародний освітньо-методичний центр Dinternal Education випустив серію професійних вебінарів для професійного розвитку для фахівців англійської мови (23–27.03.2020; 03–10.04.2020) [13]. Однією з найсучасніших форм дистанційного навчання, яку пропонує Dinternal Education, є робота з навчальною онлайн-платформою MyEnglishLab, яка автоматично перевіряє виконані студентами завдання, а викладач керує цим процесом.

Висновки. Отже, аналіз сучасної теорії й методики професійної освіти та вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми засвідчили значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до формування ПКК студентів немовних ЗВО.

На основі результатів проведеного контент-аналізу ПКК студентів визначено як складне інтегративне утворення, що являє собою сукупність професійно-комунікативних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, яке забезпечує успішне спілкування в професійній сфері.

Подальшої наукової інтерпретації потребує визначення концептуальних засад цього процесу в окресленому напрямі, удосконалення форм співпраці студента з викладачем для формування професійно-комунікативної компетентності, розроблення навчально-методичного забезпечення для дистанційного навчання тощо.

Використана література:

1. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. № 10. С. 3–6.
2. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України / В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології* : колективна монографія. Київ, 2015. С. 77–140.
3. Веремчук А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 319–325.
4. Власенко І. Г. Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності : матеріали міжвузівського вебінару. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*. Вінниця, 2017. С. 12–14.
5. Іванюк І. В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 5 (31). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua> (дата звернення: 20.03.2020).
6. Калинюк Н. В. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників як педагогічна і фахова проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія “Педагогічні та психологічні науки”*. 2013. Вип. 3. С. 113–120.
7. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2012. № 4 (46). С. 38–41.
8. Ковальчук І. С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2018. 20 с.
9. Кубіцький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 19 с.
10. Манжос Е. О. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія “Педагогічні науки”*. 2016. Вип. 71 (1). С. 127–130.
11. Маслак Л. П. Інтегрований підхід у формуванні готовності курсантів вищого військового навчального закладу до спілкування на міжкультурному рівні. *Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку* : збірник наукових праць. Житомир, 2006. С. 73–75.
12. Новини Житомирської політехніки. URL: <https://news.ztu.edu.ua/2020/03/intensyvnyj-kurs-hmarni-tehnologiyi-u-dystantsijnomu-navchanni-v-umovah-karantynu/> (дата звернення: 26.03.2020).
13. Офіційний сайт Міжнародного освітньо-методичного центру Dinternal Education. URL: <http://elt.dinternal.com.ua/webinars> (дата звернення: 20.03.2020).
14. Симоненко Т. В. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 6. С. 39–41.
15. Шалигіна Н. П. Комунікативна компетентність військових фахівців як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_31 (дата звернення: 27.03.2020).
16. Шломенко О. Б. Структурні компоненти професійно-комунікативної компетентності фахівців економічного профілю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. 2011. Вип. 36. С. 188–193.

References:

1. Adamova I., Holovachuk T. Dystantsiine navchannia: suchasnyi pohliad na perevahy ta problemy [Distance learning: a modern look at the benefits and challenges] / I. Adamova, T. Holovachuk // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. – 2012. – № 10 – S. 3–6 [in Ukrainian].
2. Bykov V.Iu., Dystantsiine navchannia v krainakh Yevropy ta SShA i perspektyvy dlia Ukrainy [Distance learning in Europe and the USA and prospects for Ukraine] / V.Iu. Bykov, O.O. Hrytsenchuk, Yu.O. Zhuk ta in. // Informatsiine zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu: innovatsiini zasoby i tekhnologii : [kol. monohrafiia]. – 2015. – K. : Atika. – S. 77–140 [in Ukrainian].
3. Veremchuk A. Problemy i perspektyvy dystantsiinoho navchannia u VNZ [Challenges and Prospects of Distance Learning in Higher Education] / A. Veremchuk // Problemy pidhotovky suchasnogo vchytelia. – 2013. – № 7. – S. 319–325 [in Ukrainian].

4. Vlasenko I.H. Vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia – vymoha suchasnosti [Introduction of Distance Learning is a Demand of Modernity]: materialy mizhvuzivskoho vebinaru (31.03.2017 r.) / I. Vlasenko // Dystantsiine navchannia yak suchasna osvithnia tekhnolohiia. – 2017. – Vinnytsia. – S. 12–14 [in Ukrainian].
5. Ivaniuk I.V. Formuvannia poniatiino-terminolohichnoho aparatu z pytan rozvytku dystantsiinoi osvity [online] [Formation of conceptual and terminological apparatus for development of distance education] / I.V. Ivaniuk // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2012. – № 5 (31). Rezhym dostupu: <http://www.journal.iitta.gov.ua> (Data zvernennia – 20.03.2020) [in Ukrainian].
6. Kalyniuk N.V. Formuvannia profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykh yak pedahohichna i fakhova problema / N. V. Kalyniuk // Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedahohichni ta psykholohichni nauky. – 2013. – Vyp. 3. – S. 113–120 [in Ukrainian].
7. Klokhar N. Metodolohichni osnovy zaprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Methodological bases of introduction of distance learning in the system of advanced training] / N. Klokhar // Shliakh osvity. – 2012. – № 4 (46). – S. 38–41 [in Ukrainian].
8. Kovalchuk I.S. Formuvannia profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dysyplin u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / I.S. Kovalchuk. – Zhytomyr, 2018. – 20 s. [in Ukrainian].
9. Kubitskyi S. O. Systema otsiniuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv do profesiinoi diialnosti : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / S.O. Kubitskyi. – K., 2002. – 19 s. [in Ukrainian].
10. Manzhos E.O. Formuvannia profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia ahrarnoi haluzi / E.O. Manzhos // Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]. Pedahohichni nauky. – 2016. – Vyp. 71 (1). – S. 127–130 [in Ukrainian].
11. Maslak L.P. Intehrovanyi pidkhid u formuvanni hotovnosti kursantiv vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu do spilkuvannia na mizhkulturnomu rivni / L.P. Maslak. // Aktualni problemy profesiino-pedahohichnoi osvity ta stratchii rozvytku : [zb. nauk. prats]. – Zhytomyr : ZhDU, 2006. – S. 73–75 [in Ukrainian].
12. Novyny Zhytomyrskoi politekhniki [online] [Zhytomyr Polytechnic News] Rezhym dostupu: <https://news.ztu.edu.ua/2020/03/intensyvnyj-kurs-hmarni-tehnologiyi-u-dystantsijnomu-navchanni-v-umovah-karantynu/> (Data zvernennia – 26.03.2020) [in Ukrainian].
13. Ofitsiinyi sait Mizhnarodnoho osvitno-metodychnoho tsentru Dinternal Education [online] [Official site of the International educational and methodological center Dinternal Education] Rezhym dostupu: <http://elt.dinternal.com.ua/webinars> (Data zvernennia – 20.03.2020) [in Ukrainian].
14. Symonenko T.V. Lnhvodydaktychni zasady formuvannia profesiinoi komunikativnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv / Tetiana Symonenko // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2006. – №6. – S. 39–41 [in Ukrainian].
15. Shalyhina N.P. Komunikativna kompetentnist viiskovykh fakhivtsiv yak psykholoho-pedahohichna problema / N.P. Shalyhina. // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. – 2013. – Vyp. 5. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_31 (Data zvernennia – 27.03.2020) [in Ukrainian].
16. Shlomenko O.B. Strukturni komponenty profesiino-komunikativnoi kompetentnosti fakhivtsiv ekonomichnoho profilu / O.B. Shlomenko // Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. “Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty”. – 2011. – Vyp. 36. – S. 188–193 [in Ukrainian].

Kovalchuk I. S., Haidai I. O. Professional-communicative competence formation of students of non-language higher education establishments in the process of distance learning during the quarantine

The article is devoted to the research about forms and methods of the professional-communicative competence formation of students of non-language higher education institutions in the process of distance learning during quarantine. The authors reveal the definition of the concept of “professional-communicative competence of the student of higher education institution” as a complex integrative formation, which is a set of professionally-communicative knowledge, skills, professionally important qualities that ensures successful communication in the professional field. In addition, the researchers emphasize the leading role of distance learning when other types of training are almost impossible. The advantages and disadvantages of its application in the higher education system of Ukraine in the conditions of all-Ukrainian quarantine are identified. The article attempts to analyze the use of forms of distance learning on the example of the work of State University Zhytomyr Polytechnic. Thus, the distance learning tools include the work of Educational Portal of the univerisy, the usage of teachers and students e-mails, mobile messengers (Viber, Telegram, Instagram), conducting webinars and online conferences through the usage of online programs (Skype, Zoom, Viber, etc.), work with online learning platforms. The work of higher education establishments, educational centers and professional studies in the direction of professional self-improvement of teachers was also noted. In particular, the work of the International educational and methodological center Dinternal Education on creation of professional webinars and online conferences was considered. The role of online learning platforms (including MyEnglishLab) in distance learning has been clarified.

Key words: professional-communicative competence, higher education institution, professional-personal characteristics of a specialist, distance learning, Internet, online platform, webinar, quarantine.

UDC 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-1.28>

Kopytkov D. M., Kopytkova T. G.

PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE ROAD TRANSPORT MANAGERS

The Ukraine's accession to the implementation of the Bologna Declaration principles i.e. creation of a general labor market of the highest qualification in Europe ensuring the qualitative educational level of specialists and compliance of their preparation with the conditions of the international labor market, enhances the relevance of the professional competence formation issues for a specialist. At the same time, training of specialists of the necessary personal and professional qualities is impossible without transformation of the existing subject-to-knowledge education and transition to the competence approach in training, which is considered to be the important approach of renewal the education content.

Road transport determines the efficiency of the development of productive forces and directly influences both the formation of the labor market and all aspects of human's social activity. Thus, the proper specialists' preparation in the field of road transport organization is important.

The analysis of teaching a number of special disciplines for students of specialty 275 "Transport technologies", the survey of road transport experts and students allowed identifying the basic pedagogical conditions to create the future transportation manager professional competence: determination and selection of educational content in accordance with the present-day socio-economic and employers' requirements; modeling of the future professional activity of graduates; formation of professional attitude in respect to the future workplace activities; creation of pedagogically comfortable educational environment.

The realization of these conditions should be ensured by the introduction of separate content modules in psychological and pedagogical and professional disciplines, the use of methods of active learning; analysis of specific situations, business games, discussions, more active involvement of students into research work – participation in student scientific conferences, writing of papers and projects, joint decision of creative tasks. In evaluating the results of the learning process organization, a priority should be given to dialogic interaction, objective review of completed tasks.

Thus, the creation of the above-stated pedagogical conditions should help to ensure a high level of professional competence of the future transportation managers.

Key words: training, professional competence, pedagogical conditions, transportation manager.

(статтю подано мовою оригіналу)

The social and economic transformations taking place in Ukraine testify to the need for society in specialists who are able to effectively resolve issues arising during their professional activities. The main goal of professional higher education is the training of skilled workers that are fluent in professional knowledge, are ready for continuous professional growth, independence and self-realization. Today, there is a certain contradiction that has arisen between the future specialist' requirements and the capabilities of the present educational system.

Road transport is one of the developed branches of social production, which affects all aspects of human activity and society as a whole, determines the effectiveness of the development of production forces, and satisfies the economic and social needs of enterprises and the population.

However, despite the importance of the proper functioning of this sector of the economy, some contradictions between the following remain unresolved: existing educational technologies versus current labor market requirements; high requirements for the transportation managers versus the lack of technologies for competence assessment; the absence of scientifically substantiated pedagogical conditions for transportation manager professional competence versus the need for the conditions to be implemented during the training activity.

In this regard, the issue to generate the professional competence of these specialist capable of ensuring the road transport stable functioning as an important industry of the country's economy is of the particular importance.

The main purpose of the article is to determine the pedagogical conditions to create the professional competence of the future transportation managers.

Analysis of recent research and publications. Abroad, the considerable attention is paid to the study of the concept of "pedagogical conditions" and the determination of their content. In [1, p. 6] the concept of "condition" is interpreted as the environment in which certain actions take place. Paper [2, p. 11] believes the pedagogical conditions are a pedagogical comfortable environment. In the study [3, p. 23] it is a set of educational process measures to ensure the students to achieve the appropriate level of training.

Ukrainian authors also study pedagogical conditions in order to increase the educational process effectiveness. The authors [4, p. 132] understand the pedagogical conditions as the factors affecting the process of achieving the goal dividing them into external and internal ones. External factors are the relations between the teacher and the student, the place of study, the climate in the team, etc. At the same time, the internal factors are the individual properties of students, for instance, their state of health, character peculiarities, existing abilities and skills. In [5, p. 156] the pedagogical conditions are a functional dependence of the essential components of a pedagogical phenomenon on a complex of objects (things, their states, processes, interactions) in different manifestations. The study [6, p. 183] considers the pedagogical conditions as a system, the main components of which are certain norms, methods, material conditions, real situations to achieve a pedagogical goal.

Thus, taking into account the previous opinions of researchers, we believe the pedagogical conditions as the set of activities to create an educational process using present technologies to provide the formation of a person of the needed level of professional competence, which allows performing his professional duties in a timely and qualitative manner. When defining the pedagogical conditions, we took into account the requirements of the current social and economic environment, the peculiarities of the professional competence formation and the prospects for the education system development.

Main material presentation. To determine the measures for the of professional competence formation of the future graduates in the field of road transport, 23 officials in motor transport enterprises of Kharkiv and Kharkiv region and 320 students studying in specialty 275 "Transport Technologies" were covered. The survey showed that the most significant components of improving the effectiveness of the educational process in relation to the professional competence can be taken to the following: individual training approach, practical training and the ability of team working. The results of the study became the grounds for determining the pedagogical conditions to create the professional competence of students of the above-mentioned specialty.

Thus, the pedagogical conditions necessary for the formation of professional competence of transportation managers, namely: 1) determination and selection of the educational content in accordance with current social and economic and employers' requirements; 2) modeling of the future professional activities of graduates; 3) formation of a professional attitude in relation to the future activities at the place of work; 4) creation of a pedagogically comfortable educational environment.

The first pedagogical condition is necessary for the adjustment of curricula and programs in accordance with the requirements of the labor market in the field of management and organization of road transport and related industries in order to increase a specialist professional readiness for the future professional activities. On the one hand, it involves constant monitoring of the labor market by the graduating department in order to take into account the special components of the transportation manager that are currently necessary for road transport (logistician, passenger or freight transportation process engineer, freight forwarder and others), lecturing (or optional courses) directly from the heads of enterprises, a questionnaire among the motor transport and freight forwarding enterprises regarding their needs for graduates and the professional qualities of graduates.

On the other hand, the criteria for selecting the educational content should be both qualification characteristics (skills, knowledge and personal qualities of future specialists) as well as curricula and educational programs to represent the content of educational information and a set of educational tasks to ensure the formation of a system of knowledge and skills, and contribute to the development of professional competence components.

The second pedagogical condition allows eliminating the contradictions between the theoretical training of students in higher education and their future practical activities. An analysis of the quality of specialists' preparedness indicates that university graduates are not always able to transfer the theoretical knowledge to the practical activities. Modeling of future professional activity involves, firstly, ensuring its completeness, that is, practical preparation for performing all basic professional functions, and secondly, its integrity – the readiness to perform not only individual operations or functions, but also whole activities at a particular workplace. Thus, this pedagogical condition provides a relatively "painless" transition to the actual implementation of their professional functions.

Modeling of professional activity in the educational process acts as a specific learning technology. Its essence lies in the fact that students reproduce professional activities in the learning process in specially created conditions, when this activity is conditionally professional in nature, and when performing actions or operations, only its most significant features are manifested. The need to recreate professional activity is also determined by a number of reasons directly related to student learning. Firstly, such reproduction gives students an idea of the whole content of professional activity, internal structure, interconnection and interdependence of its elements. Secondly, the development of the model makes it possible to combine information on individual aspects of professional activity dispersed over different courses, and thereby creates the opportunities for systematization and identification of missing material.

During the training, the third pedagogical condition should promote to the formation of a professional attitude to future activities through the development of students' key competencies (components of professional competence), which provide the ability of a future specialist to be competitive in the labor market and further sustainable labor activity in a current market economy. Key competencies are the individual abilities necessary for successful activity in specific production situations. They are not personal characteristics of a specialist in any industry, but are formed in the learning process and directly during the course of labor activity. The integration of theoretical, practical knowledge and experience of professional activity leads to the creation and further development of key competencies to solve a number of problematic issues generating the universality of the specialist.

In our opinion, the main conditions for the formation of a professional attitude to future activities are: organizational conditions (curriculum, lesson schedule, material and technical equipment of the educational process); educational and methodological conditions (selection of the task content, integration of various courses); technological conditions (organization of active forms of training, use of innovative training technologies); psychological and pedagogical conditions (diagnostics of students' development, learning stimulation system, professional competence criteria determination).

The fourth pedagogical condition is aimed at creating the comfortable conditions from the point of view of pedagogical conditions, i.e. a comfortable environment for the implementation of the educational process in the most

general sense and the organizational and technical support of the educational process, which will contribute to better assimilation of educational material. If we consider the concept of "comfort" from the point of view of pedagogical conditions, then, first of all, we understand it as a set of conditions for the development and formation of professional competence of the future specialist. The main components of a pedagogically comfortable environment, we also consider the psychological climate, unity of the group, promotion of self-realization of students.

Psychological climate are the interpersonal relationships to be typical for a group of students that determine its ability to learn. The more these relationships are "unified" with respect to the proper perception or are aimed at the perception of the educational process, understanding the importance of mastering the knowledge, the higher the learning ability will be. Close issue to the concept of the psychological climate is the unity of the group, which is understood as a union of persons in which both the conditions for the development of objective activity and the development of individual qualities are created. It generates the assimilation of knowledge within a certain activity.

Conclusions. Thus, we believe that the creation of the above conditions will help to ensure a high level of professional competence of students in the field of transportation management organization in road transport, and thus contribute to the employment of graduates, positive feedback from employers, and the formation of a steady interest of students in mastering the specialty.

Bibliography:

1. Salganik L., Rychen D. Projects on Competencies in the Educational Context. Neuchâtel : Foundation Of Theoretical and Conceptual Analysis, 1999. 12 p.
2. Spector Michael J. Competencies and Standards for Instructional Design and Educational Technology. Discussion Paper. Montreal : University of Quebec at Montreal, 2006. 21 p.
3. Spencer L., Spencer S. Competence at work: models for superior performance. New York : John Wiley & Sons, Inc. 1993. 55 p.
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А. М. Алексюк та ін. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
5. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. М. Пехота та ін. Київ : А.С.К. 2003. 240 с.

References:

1. Salganik L., Rychen D. Projects on Competencies in the Educational Context. Neuchâtel : Foundation Of Theoretical and Conceptual Analysis, 1999. 12 p.
2. Spector Michael J. Competencies and Standards for Instructional Design and Educational Technology. Discussion Paper. Montreal : University of Quebec at Montreal, 2006. 21 p.
3. Spencer L., Spencer S. Competence at work: models for superior performance. New York : John Wiley & Sons, Inc. 1993. 55 p.
4. Orhanizatsiya samostiyanoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsiyi navchannya (1993) [Organization of students' independent work in the conditions of learning intensification] / A. M. Alexyuk et al. Kyiv : ISDO. 336 s. [in Ukrainian]
5. Chyzhevs'kyi B. H. (1996) Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy stanovlennya litseyiv v Ukraini [Organizational and pedagogical conditions of formation of lyceums in Ukraine]. Kyiv : Institute of Pedagogics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 249 s. [in Ukrainian]
6. Pidhotovka maybutn'oho vchytelya do vprovadzhennya pedahohichnykh tekhnolohiy (2003) [Preparing a future teacher for the implementation of pedagogical technologies] / O. M. Pyekhota et al. Kyiv: A.S.K. 240 s.

Копитков Д. М., Копиткова Т. Г. Педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців з організації перевезень на автомобільному транспорті

Приєднання України до реалізації принципів Болонської декларації, тобто утворення єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі, забезпечення якісного освітнього рівня фахівців і відповідності їх підготовки умовам міжнародного ринку праці, посилює актуальність питання формування професійної компетентності сучасного фахівця. Водночас підготовка фахівців із необхідними особистісними й професійними якостями є неможливою без трансформації існуючої предметно-знаннявої освіти й переходу до компетентнісного підходу в навчанні, що розглядається як одне з важливих положень оновлення змісту освіти.

Автомобільний транспорт визначає ефективність розвитку виробничих сил і безпосередньо впливає на як формування ринку праці, так і на всі аспекти діяльності людини та суспільства. Отже, відповідна підготовка фахівців у галузі організації його роботи набуває особливого значення.

Аналіз діяльності з викладання низки фахових дисциплін для студентів спеціальності 275 "Транспортні технології", опитування фахівців галузі автомобільного транспорту та студентів, дали змогу виокремити основні, педагогічні умови, необхідні для формування професійної компетентності майбутніх інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті, а саме: визначення й відбір змісту освіти відповідно до сучасних соціально-економічних вимог та вимог роботодавців; моделювання майбутньої професійної діяльності випускників; формування професійного ставлення до майбутньої діяльності на місці роботи; створення педагогічно комфортного освітнього середовища.

Реалізація таких умов має забезпечуватися через уведення окремих змістовних модулів у психолого-педагогічні та фахові дисципліни, використання методів активного навчання, аналізу конкретних ситуацій, ділових ігор, дискусій, більш активного залучення студентів до науково-дослідної роботи: участь у студентських наукових конференціях, написання курсових робіт та проєктів, спільне розв'язання творчих завдань. Під час оцінки результатів такої організації навчального процесу перевага має віддаватися діалоговій взаємодії, об'єктивній взаємоперевірці та рецензуванні виконаних завдань.

Таким чином, створення вищезазначених педагогічних умов має сприяти забезпеченню високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі організації перевезень і управління на автомобільному транспорті.

Ключові слова: навчання, професійна компетентність, педагогічні умови, фахівець з організації перевезень.

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

The purpose of the article is to investigate the formation of the communicative component of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy. The communicative component of professional identity contributes to the development of the professional image of "I" of the future specialist through the formation of a community of cognitive and practical activities, relationships and communication in the professional team, socialization of the individual – through the development of skills to establish and maintain effective communication with other people. The communicative component implies the presence of a set of professional and personal qualities, skills, skills, which are the basis of a specialist's readiness for pedagogical communication with representatives of various social and age groups, direct him to search and make effective decisions in situations of interaction with students, parents, colleagues. to listen, understand and be understood by other subjects of communication. For the purpose of scientific substantiation and experimental verification of the complex of psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of the communicative component of professional identity in the future specialists in physical therapy, ergotherapy, the authors organized a study in which 310 students participated in 1-2 courses of the Department of Physical Therapy. It is established that the values of development of the communicative component of professional identity of future specialists in physical therapy are predominantly specialized; the ability to describe their own and others' feelings and experiences by reducing the level of alexithymia; in developing communication skills. This is especially important at the stage of formation and development of socio-professional activity, since the future professional activity of physical therapists and ergotherapists is connected with communication, and the orientation towards acceptance of a partner for communication is a necessary motivational trend in the profession.

Key worlds: professional identity, future specialists, communicative component, education, vocational training, vocational education pedagogy, physical therapy, ergotherapy.

(статтю подано мовою оригіналу)

At the present stage of development of society, an important task of education is the development of students' communicative tolerance in the sociocultural environment. This is of great importance for their professional and personal development. The relevance of the study is due to the need of society for specialists in physical therapy and ergotherapy – responsible, with self-esteem, tolerantly interacting with people from different social groups, different ages, different ethnic backgrounds.

One of the fundamental tasks of the professional training of future specialists in physical therapy, ergotherapy is to form in the future physical therapists and ergotherapists a view of their future professional activity as a single interdependent whole, the ability to see and understand the problems that arise and ways.

Future physical therapists or ergotherapists should be carriers of human and cultural values and strive for self-improvement. Their professional competence is formed in the process of teaching not only special, but also general education disciplines. Researchers believe that the integration of general education with the professional provides motivation for their study, resulting in the formation of professional identity.

Professional identity is associated with the processes of professional self-determination, personalization and self-organization, awareness of oneself as a representative of a particular profession and professional community, characterized by a degree of identification-differentiation of oneself with business and others, manifested in cognitive-emotional-behavioral self.

Professional identity in its concept is closely interrelated with concepts such as professional development, professionalism, professional self-esteem, professional self-determination, and is one of the main criteria for becoming a professional in a competitive environment. In other words, in order to exist in dynamic socio-economic conditions, a modern professional must be capable of continuous development and analysis, an awareness of his place in the professional environment. The formation of a professional identity is the most important task that a professional faces in the period of his / her professional development.

Theoretical analysis of different concepts and approaches to the study of this concept allows us to define the concept of "identity" as a multidimensional and integrative psychological phenomenon, which is the result of an active process of self-representation associated with the continuous process of development of human personality throughout his life. At the same time, it should be noted that this process is not a linear process and can have the opposite effect, returning to a lower level. In doing so, a person makes a series of interrelated choices, taking on their personal goals, values, beliefs.

A person's professional choice is a lengthy process that involves a series of interrelated decisions and stages, spanning over ten years. The process of choosing a profession is irreversible, which ends in a compromise between external and internal factors. By external factors we mean the prestige of the profession, the situation in the labor market, internal – individual psychological characteristics of the individual [4].

The purpose of the article is to investigate the formation of the communicative component of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

The communicative component of professional identity contributes to the development of the professional image "I" of the future specialist through the formation of a community of cognitive and practical activities, relationships and communication in the professional team, socialization of the individual – through the development of skills and ability to establish and maintain effective communication with other people [1, 2, 6]. The communicative component implies the presence of a set of professional and personal qualities, skills, skills, which are the basis of a specialist's readiness for pedagogical communication with representatives of various social and age groups, direct him to search and make effective decisions in situations of interaction with students, parents, colleagues. to listen, understand and be understood by other subjects of communication.

The communication activity of a specialist in physical rehabilitation is a constant component of his professional activity, since the specifics of his work as a teacher implies that he is both a source of information and the organizer of the rehabilitation process, relationships and communication in the team. There is no doubt that the level of professional identity of a future physical rehabilitation specialist depends on the level of development of his or her communication skills.

When considering the communicative component as a capacity for therapeutic effects, its content can be cited as an opportunity to establish effective relationships between the rehabilitation specialist and the patient according to his condition and diagnosis. In general, none of the functions of a specialist in physical rehabilitation can be realized beyond the limits of his interaction and communication with patients, that is, in the professional activity of communication is a universal category [3,6,10].

We consider it appropriate to single out the following components in the structure of the communicative component of the professional identity of the cognitive: cognitive (awareness and internalization of the ideas of tolerant communication); instrumental (mastery of a set of communicative skills); conative (initiative, activity and social responsibility, dialogue dialogue); emotional (the attitude of the individual to the process and the results of tolerant communication, satisfaction with the system of interpersonal relationships) [1, 7, 8]. This structure of communicative tolerance reflects the unity of the substantive and procedural aspects of the development of future specialists in physical therapy, ergotherapy of communicative tolerance in the social and cultural environment of a higher educational institution [3,9].

Future specialists in physical therapy and ergotherapy, in our opinion, are in the system of social relations, which is aimed at the formation of social and professional activity during the period of education. The development of communicative tolerance can be carried out both within the framework of teaching the disciplines of the humanitarian cycle in the formation of communicative skills, and in educational educational extracurricular activities.

For the purpose of scientific substantiation and experimental verification of the complex of psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of communicative tolerance among future specialists in physical therapy, ergotherapy, the authors in 2015 – 2019. A study was organized in which 310 students of 1-2 courses of the Department of Physical Therapy took part.

The main research methods were: observation, diagnostic, linear experiment, conversation, questioning; popular diagnostic techniques – V.V. Boiko diagnosis of the level of empathic abilities; Ladanov, V.A. Urazaev diagnosis of motivational orientations in interpersonal communications; T. Lyry methodology "Study of communicative characterological trends"; V.V. Boiko diagnosis of communicative tolerance; N.P. Fetyskyn, V.V. Kozlov, H.M. Manuilov Diagnostics of communicative social competence.

As a result of the study, it was revealed that the average (54%) and underestimated level of empathy development prevails among students (33%). And only 4% of students are characterized by a high level of development of empathy and 9% – a low level. In general, students are focused on understanding a communication partner (43% of students have a high level of orientation on understanding a partner, 37% of students have an average level of this orientation). In the process of interpersonal interaction, subjects try to accept a communication partner as he is (31% are characterized by showing respect for the personality of the communication partner, accepting his personality and interests). A compromise orientation has an average level of severity in 68% of students. Subjects tend to exercise restraint in conflict situations, to take into account the point of view of the interlocutor and his interests. 53% of students have an average level of expression of the general harmony of motivational tendencies in interpersonal relationships. 56% of students are characterized by an average level of development of communicative tolerance.

In general, the orientation toward the adoption of a communication partner is a necessary motivational tendency in the profession of a physical therapist. In his activity, a physical therapist and occupational therapist should strive to consider him as a person and individuality and accept him as he is, with its advantages and disadvantages.

Experimental experimental work on the development of communicative tolerance of future specialists in physical therapy, ergotherapy is aimed at implementing the system of psychological and pedagogical conditions that we have identified and includes:

- enrichment of students' knowledge on this issue at lectures, seminars, extracurricular independent work in the following disciplines: philosophy, pedagogy, professional mastership, psychology, using various technologies: interactive forms of work, group work, business game, trainings, interactive communication at the lecture, problematic discussions;

- development of students' communicative tolerance in cognitive activity through participation in various events: festivals, conferences, round tables, lectures, curatorial hours; the assimilation of moral standards and standards

of behavior through the inclusion of students in joint social activities (volunteer activities, participation in student social organizations).

Taking into account the content of communicative tolerance in the context of ideas of personality-oriented education, the main means of creating pedagogical situations aimed at developing communicative tolerance of future specialists in physical therapy, ergotherapy, are dialogue – as a way of mastering personal experience, business and role-playing game – as a means of modeling the socio-cultural environment. The developed typology of the “dialogue” was applied and games and trainings were designed: role-playing, associative, communicative, active, the joint use of which created the conditions for more effective achievement of the goals at each stage. The work on the development of communicative tolerance involves two areas: the first is the mastery of the theoretical and practical side of communicative tolerance under the guidance of a teacher; the second is the independent activity of students in extracurricular activities.

At the control stage of the experiment, the effectiveness of the practice-oriented work was assessed by the level criterion of the dynamics of the development of communicative tolerance. The study of the characteristics of the emotional sphere of students confirmed our assumption that they need to develop communicative tolerance, since many of them have a fairly high level of alexithymia, which is manifested in the difficulty in verbalizing emotional states. However, during the experiment, positive dynamics and a tendency to move to a higher level of development of communicative tolerance and empathic communication were revealed. Indicators of a high level of empathy increased from 4 to 9%, average – from 54 to 57%, and underestimated decreased from 33 to 29% and low – from 9 to 5%; the propensity for communicative tolerance increased from 56 to 61%.

So, the results of an experimental study confirm the feasibility of choosing a set of psychological and pedagogical conditions that ensure the development of communicative tolerance among future specialists in physical therapy and ergotherapy in a higher educational institution.

Factors contributing to the development of communicative tolerance include:

- the formation of the spiritual culture of student society: the students' joint experience of a sense of belonging to the student subculture, belonging to an educational institution, familiarization with high life goals and values;
- the functional inclusion of teachers in joint activities with students, in accordance with the organizational order, rules and traditions adopted at the university;
- the saturation of the educational process with group and individual actions of various kinds: events, sports, contests, art.

Therefore, the main importance of the development of the communicative component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy is to increase the level of empathy; the ability to describe their own and other people's feelings and experiences through a decrease in the level of alexithymia; in the development of communication skills. This is especially important at the stage of formation and development of social and professional activity, since the future professional activities of physical therapists and occupational therapists are associated with communication, and orientation toward the adoption of a communication partner is a necessary motivational tendency in the profession.

Bibliography:

1. Балданова Е. А. Развитие коммуникативной толерантности студентов технического вуза средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 219 с.
2. Гребенец Е. С. Формирование коммуникативной толерантности у старшеклассников во внеучебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2013. 173 с.
3. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие для вузов. Москва : Юнити-Дана, 2003. 415 с.
4. Дмитрієва Н. С., Копочинська Ю. В. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії як фактор підвищення їх конкурентоспроможності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 79(3). С. 105–110. DOI : 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-19.
5. Каган М. С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1998. 315 с.
6. Калач Е. А. Учебно-профессиональное взаимодействие как фактор успешного развития коммуникативной толерантности студентов специальности «связи с общественностью» : дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2006. 223 с.
7. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 237 с.
8. Скрыбина А. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000. 209 с.
9. Толстикова С. Н. Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования : дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2002. 176 с.
10. Яцевич Л. П. Формирование коммуникативной толерантности у будущих специалистов социальной работы : дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2010. 193 с.

References:

1. Baldanova E. A. (2011). Razvytye kommunykativnoi tolerantnosti studentov tekhnicheskoho vuza sredstvamy ynostrannoho yazyka : dys. kand. ped. nauk [The development of communicative tolerance of students of a technical university by means of a foreign language: dis. Cand. ped Sciences]. Ulan-Ude, p. 219.

2. Hrebenets, E. S. (2013). Formyrovanye kommunykatyvnoi tolerantnosti u starsheklassnykov vo vneuchebnoi deiatelnosti : dys. kand. ped. nauk [Formation of communicative tolerance in high school students in extracurricular activities: dis. Cand. ped Sciences]. Moscow, p. 173.
3. Hromkova M. T. (2003). Psykholohiya y pedahohyka professyonalnoi deiatelnosti : Uchebnoe posobyе dlia vuzov [Psychology and pedagogy of professional activity: Textbook for universities]. Moscow: Yunyty-Dana.
4. Dmitriiieva N. S., Kopochynska Yu. V. (2019). Formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii yak faktor pidvyshchennia yikh konkurentospromozhnosti [Formation of the Professional Identity of Future Physical Therapy Specialists as a Factor for Increasing their Competitiveness]. Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]. Pedahohichni nauky [Collection of Scientific Papers [Kherson State University]. Pedagogical Sciences], 79(3), p. 105-110. DOI : 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-19.
5. Kahan M. S. (1998) Myr obshcheniya: problemy mezhsobektnykh otnosheniy. The world of communication: problems of intersubjective relations. Moscow: Polytyzdat, 1998. 315 p.
6. Kalach E. A. (2006). Uchebno-professyonalnoe vzaymodeistviye kak faktor uspešnogo razvytiya kommunykatyvnoi tolerantnosti studentov spetsyalnosti «svyazy s obshchestvennostiyu» : dys. kand. ped. nauk [Educational-professional interaction as a factor in the successful development of communicative tolerance of students of the specialty "public relations": dis. Cand. ped sciences]. Izhevsk, p. 223.
7. Klymov E. A. (1969). Yndyvydualnyi styl deiatelnosti v zavysymosti ot typolohycheskykh svoistv nervnoi systemy [Individual style of activity depending on the typological properties of the nervous system]. Kazan.
8. Skriabyna A. B. (2000). Pedahohycheskiye usloviya formyrovaniya kommunykatyvnoi tolerantnosti u starsheklassnykov : dys. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of communicative tolerance in high school students: dis. Cand. ped Sciences]. Kostroma, p. 209.
9. Tolstykova S. N. (2002). Razvytiye kommunykatyvnoi tolerantnosti u budushchykh sotsyalnykh pedahohov systemy obrazovaniya : dys. kand. psikhol.nauk [The development of communicative tolerance in future social educators of the educational system: dis. Cand. Psychol.Science]. Kaluha, p. 76.
10. Yatsevych L. P. (2010). Formyrovanye kommunykatyvnoi tolerantnosti u budushchykh spetsyalystov sotsyalnoi raboty : dys. kand. ped. nauk [Formation of communicative tolerance among future specialists in social work: dis. Cand. ped sciences]. Chyta, p. 193.

Копочинська Ю. В. Формування комунікативного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії

Метою статті є дослідження формування комунікативного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії. Комунікативний компонент професійної ідентичності сприяє розвитку професійного образу «Я» майбутнього фахівця через формування спільності пізнавально-практичної діяльності, взаємовідносин та спілкування у професійному колективі, соціалізації особистості за рахунок розвитку вмінь і навичок установалення й підтримання ефективного спілкування з іншими людьми. Комунікативний компонент передбачає наявність сукупності професійно-особистісних якостей, умінь, навичок, які є основою готовності фахівця до педагогічного спілкування з представниками різноманітних соціальних та вікових груп, спрямовують його на пошук та прийняття ефективних рішень у ситуаціях взаємодії з учнями, батьками, колегами, розвивають уміння слухати, розуміти й бути зрозумілим для інших суб'єктів комунікації. З метою наукового обґрунтування та експериментальної перевірки комплексу психологічних і педагогічних умов, що сприяють розвитку комунікативного компонента професійної ідентичності у майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, авторами проведено дослідження, в якому взяло участь 310 студентів I–II курсів кафедри фізичної терапії. Установлено, що переважно розвиток комунікативного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії полягає у підвищенні рівня емпатії; здатності описати власні і чужі почуття і переживання через зниження рівня алекситимії; у розвитку комунікативних навичок. Це особливо важливо на етапі становлення і розвитку соціально-професійної активності, оскільки майбутня професійна діяльність фізичних терапевтів і ерготерапевтів пов'язана зі спілкуванням і орієнтація на прийняття партнера по спілкуванню є необхідною мотиваційною тенденцією у професії.

Ключові слова: професійна ідентичність, майбутні фахівці, комунікативний компонент, освіта, професійна підготовка, педагогіка професійної освіти, фізична терапія, ерготерапія.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ А. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ

Актуалізовано проблему сирітства в Україні, необхідність упровадження інноваційних підходів з метою надання професійної допомоги дітям-сиротам на основі науково обґрунтованих концепцій виховання, освітніх парадигм. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт не просто декларує, а утверджує дитину як найвищу цінність життя, передбачає визнання її індивідуальності, самотності, самоцінності. Опікунсько-виховна діяльність як складник освіти потребує перегляду й оновлення традиційних теоретико-методологічних засад виховання дітей-сиріт з урахуванням швидких змін сучасного суспільства. Мета статті – висвітлення педагогічних ідей А. Макаренка в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. Проаналізовано погляди А. Макаренка на проблеми виховання в контексті особистісної парадигми. Наголошено, що педагогічні ідеї А. Макаренка потребують переосмислення, набувають нового змісту в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. Педагогічна спадщина українського педагога не лише становить яскраву сторінку вітчизняної педагогіки та її історії, а й стала феноменом світового освітньо-виховного процесу, його глибинні ідеї мають вагу й сьогодні.

Зроблено акцент на необхідності використання провідних постулатів педагога в процесі оновлення традиційних теоретико-методологічних засад виховання дітей-сиріт. Увага до особистості вихованця та його самореалізації для А. Макаренка була актуальною, але здебільшого у зв'язку з проблемами організації педагогічного впливу. Проаналізовано ідеї А. Макаренка про важливість особистісного підходу до дітей, можливість реалізації вихованнями авторства власного життя, доцільність спеціальної організації педагогічного середовища, що співзвучні із сучасними постулатами особистісної парадигми виховання, хоча й зазнали впливу тогочасного політико-ідеологічного трактування ідеалу радянської людини.

Ключові слова: виховання, виховне середовище, гуманізм, діти-сироти, особистісна парадигма, педагогічне середовище, суб'єктність, опікунсько-виховна діяльність, особистість, особистісний підхід.

Перехід до нової особистісної парадигми – провідна тенденція сучасної освіти й загалом педагогічної свідомості суспільства наприкінці ХХ – початку ХІ століття. Особистісна парадигма переакцентує увагу з інтелектуального на емоційний і соціальний розвиток особистості, на розвиток особистості як індивідуальності в її самотності, унікальності, неповторності (Г. Балл, І. Бех, І. Подмазін, В. Сериков, І. Якиманська та ін.). Перенесення акцентів убачається в пріоритетності самовизначення й саморозвитку особистості над її інформатизацією; розумінні, усвідомленні та визначенні свого місця у світі над його освоєнням; у становленні суб'єктної позиції дитини в освітньому процесі, який повинен бути побудований так, щоб забезпечувати особистісний смисл діяльності учасників освітньо-виховного процесу, створювати простір для прояву й розвитку їхньої індивідуальності, здійснення свободи вибору [9, с. 82].

Комплекс завдань переходу системи освіти на нову філософію розвитку постає й перед такою ланкою, як дитячі будинки та інтернатні заклади. Зміна вектору суспільного розвитку нашої країни супроводжує низку суперечностей, результатом яких є масове зубожіння народу, поширення соціального сирітства, безпритульності, зростання дитячої злочинності, які вимагають від педагогічної науки нової філософії, нових, нестандартних підходів у розв'язанні проблем виховання, навчання, соціального захисту дітей-сиріт. Опікунсько-виховна діяльність як складник освіти потребує перегляду й оновлення традиційних теоретико-методологічних засад виховання дітей-сиріт з урахуванням швидких змін сучасного суспільства. Вивчення й осмислення виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній теорії та практиці (ХХ ст. – поч. ХХІ ст.) сприятиме, на наш погляд, кращому розумінню тих задумів, які треба реалізувати в умовах сьогодення, при цьому максимально зберегти педагогічну національно-культурну спадщину України, накопичений досвід опіки та виховання дітей-сиріт, прогресивні ідеї видатних педагогів.

У зв'язку з цим особливого значення набуває ретроспективна генеза історико-педагогічного досвіду становлення й розвитку парадигм і концепцій виховання з метою виявлення світоглядних положень та установок, на основі яких не тільки пояснюються й оцінюються педагогічні реалії минулого, а й установлюється їх продуктивний зміст, визначається прогностичний потенціал.

Парадигми виховання традиційно розглядають у соціокультурному контексті, а отже, співвідносять із пріоритетними інтересами суспільної свідомості, панівними ідеологічними постулатами. З огляду на це, педагогічні ідеї А. Макаренка потребують переосмислення, набувають нового змісту в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. Виховний досвід Антона Макаренка від самого початку його оприлюднення ще у 20-х роках минулого століття викликав значний інтерес і чимало дискусій серед науковців і практиків, які не вщухають і сьогодні. Педагогічна спадщина українського педагога не лише становила яскраву сторінку вітчизняної педагогіки та її історії, а й стала феноменом світового освітньо-виховного процесу, його глибинні ідеї мають вагу й сьогодні.

Дослідженням педагогічної спадщини А. Макаренка займалася значна кількість вітчизняних і закордонних науковців, які аналізували різні аспекти його виховної системи (Б. Бейкер, А. Бойко, О. Галян, Г. Жура-

ковський, І. Зязюн, В. Кумарін, М. Красовицький, М. Ніжинський, М. Степаненко, Г. Хіллінг, М. Ярмаченко та ін.). Прогресивні ідеї відомого педагога потребують ґрунтовного аналізу в контексті сучасних соціокультурних освітніх змін.

Мета статті – висвітлення педагогічних ідей А. Макаренка в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт.

На початку ХХ ст. в Україні гостро постала проблема опіки та виховання дітей-сиріт. Після Першої світової війни й революції А. Макаренко у 1920 р. організував під Полтавою колонію для знедолених дітей, дітей-сиріт, неповнолітніх правопорушників. Для нього – це діти, які тимчасово потрапили в складну життєву ситуацію. Педагогу важливою була соціалізація дитини, послідовна реалізація соціально-педагогічної концепції, перевиховання дітей для потреб соціалістичної держави [8, с. 178]. А. Макаренко зумів забезпечити справжню гуманізацію процесу ресоціалізації колишніх юних злочинців, використавши “правило не цікавитися минулим хлопців” [6, с. 161].

Орієнтація ідей видатного педагога на розроблення “програми людської особистості” суголосна державницькій політиці 20–30-х рр. ХХ ст., інтересам соціалістичного гуманізму, коли проблему розвитку особистості визнавали лише співвідносно з колективним способом співіснування, а колективізм уважався найважливішою якістю вихованця. Дослідники А. Бойко й М. Степаненко стверджують, що відомий педагог дійсно трактував виховання як соціальне явище, але не виключав й особистість із цього процесу [7, с. 24]. Об’єкт своєї діяльності він завжди розглядав як діалектичне поєднання особистості й суспільства.

Увага до особистості вихованця та його самореалізації для А. Макаренка була актуальною, але здебільшого у зв’язку з проблемами організації педагогічного впливу. Тому не випадково його хвилювало, чи “має право педагог втручатися в рух характеру і скеровувати туди, куди потрібно, чи він повинен пасивно слідувати за цим характером?” [328, с. 130]. Відповідь для А. Макаренка очевидна: має право, за умови вміння це робити. Отже, доцільність спеціальної організації педагогічного середовища, у якому вихованець отримує досвід соціальної співдії та поштовх для свого саморозвитку, не викликав у нього сумнівів. Однак акцент на вихованні “в колективі й через колектив” доводить соціально-особистісну спрямованість педагогічної системи А. Макаренка. Поєднання соціального й особистісного як цілісного феномена було провідною ідеєю А. Макаренка. У міркуваннях видатного педагога знаходимо й розуміння індивідуальної сутності людини, яку колектив не пригнічує, а, навпаки, розвиває. Неодмінною умовою соціалістичного виховання він уважав ситуацію, у якій ті індивідуальні прагнення, які самі собою не суперечать принципу колективу, визнаються й підтримуються [3, с. 39]. Визнання індивідуальності та її розкриття, з позиції А. Макаренка, найоптимальніше забезпечує педагогічно доцільна організація життя дітей у колективі.

Важливою ідеєю виховання в контексті особистісної парадигми є підкреслення важливості забезпечити особистісний підхід до вихованців, що передбачає врахування певною мірою їхньої суб’єктності. А. Макаренко стверджував, що “проблема особистості може бути вирішена, якщо в кожній людині бачити особистість” [4, с. 13]. Але в тогочасній ситуації підпорядкованості ідеалам соціалізму поза суспільством та окремо від нього особистість не розглядалася. Зокрема, у “Лекціях про виховання дітей” А. Макаренко, наголошував: “Ми вимагаємо від нашого громадянина, щоби він у кожную хвилину свого життя був готовий виконати свій обов’язок, не очікуючи розпорядження або наказу, щоби він володів ініціативою і творчою волею” [5, с. 80]. Отже, активність особистості дитини заохочувалася лише з урахуванням її корисності для суспільства (для виконання обов’язку).

На переконання педагога, виховання спроможне пробудити творчі сили людини, її ініціативність. Його погляди втілюють віру в можливість підростаючої особистості, але в межах колективу, який дисциплінує, скеровує, спонукає, сприяє. Під час визначення методів виховання, на думку А. Макаренка, необхідно орієнтуватися на позиції вихователя в доборі способів виховної взаємодії. Зокрема, педагог виділяє низку взаємодій, що виникають між вихователем і вихованцем: способи впливу на характер ставлення вихованця до самого себе; включення його в систему спілкування з однолітками; способи корекції світогляду; зміна ціннісних установок і стилю поведінки. Звідси випливає, що метод виховання є одним із інструментів не тільки впливу на людину, а й взаємодії. За А. Макаренко, вихователь добирає й використовує систему методів відповідно до поставленої мети. Оскільки вони є “інструментами доторкання до особистості”, під час їх добору необхідно враховувати всі тонкощі, особливості особистості вихованця. Не існує гарного чи поганого методу. Ефективність вирішення виховних завдань залежить від багатьох чинників та умов, а також від послідовності й логіки застосування сукупності методів. Значне місце в педагогічній теорії А. Макаренка посіло твердження, що найважливішим шляхом до ефективного виховання дітей є така організація їхнього життя, яка сприяє формуванню в них певних поглядів, стосунків, звичок. “Істинна сутність виховної роботи ... полягає зовсім не у ваших розмовах із дитиною, не в прямому впливі на дитину, а в ... організації життя дитини” [1, с. 84].

Дослідниця О. Галян вважає, що конкретизація механізмів виховання А. Макаренка забезпечена ідеями та принципами, які містять указівку на можливість вияву вихованцями своєї особистісної суб’єктності (ідея добровільності перебування вихованця в колективі, принцип виховання в умовах свободи). Однак вони зазнали впливу тогочасного політико-ідеологічного трактування ідеалу радянської людини, де реалізація істинної суб’єктності кожного передбачалася відповідно до нього, тобто в дусі вимог соціалістичної доби

[2, с. 284]. Науковець переконана, що педагог усвідомлює потребу розвитку суб'єктності вихованців (на це вказує лише контекст), стверджуючи: "Ми не хотіли, щоби кожна окрема особистість почувалася б об'єктом виховання... Для нас вона об'єкт виховання, а для себе вона жива людина, і переконувати її, що вона ... явище педагогічне, а не життєве, було б мені не вигідно. Я намагався переконати, що я ... старший, який керує життям за її допомогою, за її участю" [5, с. 165]. З огляду на це, автор називав свою діяльність активно-практичною доцільною педагогікою, яка "створює особистість", а основну мету вбачав у формуванні активно-творчої життєвої позиції колективу, педагога й підростаючої особистості. Як постулює О. Галян, суб'єктність вихованців (в описі її атрибутивних характеристик: самостійність, ініціативність, креативність, свобода та відповідальність) А. Макаренка представляв у зв'язку з їхньою активною співдією з колективом, де відбувалося формування й вияв ними життєвої, громадянської та творчої позиції, розкривалася індивідуальна сутність кожного. Однак авторство людини власного життя було обмежене нав'язаним пропагандистськими ідеологемами й детерміноване вимогами соціального середовища.

Висновки. У педагогічній спадщині педагога містяться погляди про важливість особистісного підходу до дітей, доцільність спеціальної організації педагогічного середовища, указівки на можливості реалізації вихованнями авторства власного життя, що співзвучно із сучасними постулатами особистісної парадигми виховання. Однак ідеї видатного педагога зазнали впливу тогочасного політико-ідеологічного трактування ідеалу радянської людини. Переосмислення педагогічних поглядів А. Макаренка в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт в Україні, на нашу думку, допоможе окреслити можливості імплементації його продуктивних ідей в умовах реформування системи інституційного догляду дітей.

Використана література:

1. Авсєнев П. С. Изъ записокъ по психологiи. *Сборникъи зъ лекцій бывшихъ профессоровъ Кіевской духовной академіи*. Вып. 3. Київ : Въ Типографіи Губернскаго Управленія, 1869. 246 с.
2. Галян О. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс : монографія. Дрогобич : Коло, 2017. 360 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 368 с.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. /сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1986. Т. 7. 320 с.
5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 400 с.
6. Переписка А. С. Макаренко с А. М. Горьким. URL: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1935_perepiska_s_gorkim.shtml. (дата звернення: 12.02.2020).
7. Степаненко М., Бойко А. Педагогічна концепція А. С. Макаренка і сучасність (до 125-ї річниці від дня народження видатного українського педагога). *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 23–29.
8. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. Київ : [б. в.], 2005. Кн. 2 : XX століття : навчальний посібник/ ред. О. В. Сухомлинська та ін. 552 с.
9. Ямбург Е. О. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования. *Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции* : в 2 ч. / под общей ред. М. Г. Ковтунович и С. Б. Малых. Москва : ПЕР СЭ, 2004. Ч. 1. 244 с.

References:

1. Avsenev P. S. Iz' zapisok' po psihologii. *Sbornik' iz' lektislybiyivshih' professorov' Kievskoyduhovnoyayakademli*. [From notes on psychology. The collection of lectures by former professors of the Kiev Theological Academy]. Vyip. 3. KiYiv : V' Tipografii Gubernskago Upravleniya, 1869. 246 s. [in Russian].
2. Halian O. Osobystistshkoliara u vymirakh subiektnosti : istoryko-pedahohichnyidyskurs : monohrafiia. [The personality of the student in the dimensions of subjectivity: historical and pedagogical discourse: monograph]. Drohobych : Kolo, 2017. 360 s. [in Ukrainian].
3. Makarenko A. S. Pedagogicheskiesochineniya : v 8-mi t. [Pedagogical compositions: in 8 vols.] / sost. L. Yu. Gordin, A. A. Frolov. Moskva : Pedagogika, 1983. T. 1. 368 s. [in Russian].
4. Makarenko A. S. Pedagogicheskiesochineniya : v 8-mi t. [Pedagogical compositions: in 8 vols.] / sost. M. D. Vinogradova, A. A. Frolov. Moskva :Pedagogika, 1986. T. 7. 320 s. [in Russian].
5. Makarenko A. S. Pedagogicheskiesochineniya : v 8-mi t. [Pedagogical compositions: in 8 vols.] / sost. M. D. Vinogradova, A. A. Frolov. Moskva :Pedagogika, 1984. T. 4. 400 s. [in Russian].
6. Perepiska A. S. Makarenko s A. M. Gorkim. [Correspondence of A. S. Makarenko with A. M. Gorky]. URL: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1935_perepiska_s_gorkim.shtml (data zvernennya 12.02.2020) [in Russian].
7. Stepanenko M., Boiko A. Pedahohichna kontseptsiia A. S. Makarenka i suchasnist (do 125-yi richnytsi vid dnia narodzhennia vydatnoho ukrainskoho pedahoha). [A.S. Makarenko's pedagogical concept and modernity (to the 125th anniversary)]. *Ridnashkola*. 2013. № 1–2. S. 23–29. [in Ukrainian].
8. Ukrainska pedahohika v personaliiakh: u 2 kn. Kn. 2: XX stolittia :navchalnyiposisibnyk / red. O. V. Sukhomlynska [ta in.]. [The Ukrainian pedagogy in personalities: in 2 volumes. Book. 2: XX century: teach. tool. for higher education. Institutions.]. [B. m.] : [b.v.], 2005. 552 s. [in Ukrainian].
9. Yamburg E. O. Garmonizatsiya pedagogicheskikh paradigm – strategiya razvitiya obrazovaniya. [Harmonization of pedagogical paradigms - the strategy of education development]. *Sborniknauchnyihstatey po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. V 2-h ch. Ch. 1 / pod obschey red. M. G. Kovtunovich S. B. Malyih. Moskva : PER SE, 2004. 244 s. [in Russian].

Lialiuk G. M. The pedagogical ideas of A. Makarenko in the context of the personal paradigm of raising orphans

The article addresses the problems of orphanage in Ukraine, the necessity introduction of innovative approaches in order to provide professional assistance to orphans on the basis of scientifically sound concepts of upbringing, educational paradigms. The personal paradigm of raising orphans does not simply declare, but affirms the child as the highest value of life, implies recognition of her personality, identity, self-worth. The tutelage-educational activity as a component of education requires the revision and updating of traditional theoretical and methodological foundations of raising orphans, taking into account the rapid changes of modern society.

The analyzes the views of A. Makarenko on the problems of education in the context of personal paradigm. It is emphasized that pedagogical ideas of A. Makarenko need rethinking, acquire new meaning in the context of personal paradigm of raising orphans. It is emphasized that pedagogical ideas of A. Makarenko need rethinking, acquire new meaning in the context of personal paradigm of raising orphans. Attention to the personality of the pupil and his self-realization for A. Makarenko were relevant, but mostly due to the problems of organizing pedagogical influence. Emphasis is placed on the need to use the leading postulates of the teacher in the process of updating the traditional theoretical and methodological foundations of raising orphans. The ideas of A. Makarenko about the importance of a personal approach to children, the possibility of realization by the pupils of authorship of their own life, the expediency of a special organization of the pedagogical environment, which are in harmony with the modern postulates of the personal paradigm of education, though influenced by the then political and ideological interpretation of the time, are analyzed.

Key words: education, educational environment, humanism, orphans, personal paradigm, pedagogical environment, personality, tutelage-educational activity.

НАШІ АВТОРИ

АВРАМЕНКО НАТАЛЯ ОЛЕКСАНДРІВНА АЛІПОВА ТЕТЯНА СЕРГІЇВНА АНТОНЯН ІРИНА МИХАЙЛІВНА АТАКІШИЄВ ЕЛЬВІН МУБАРІЗ ОГЛУ	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри філології та гуманітарних наук Вінницької академії неперервної освіти <i>edelnata@yahoo.de</i> асистент кафедри фізичного виховання Української інженерно-педагогічної академії <i>tanyha2788@gmail.com</i> старший викладач кафедри іноземних мов ДЗ «Національна академія Національної гвардії України» <i>anirimi57@gmail.com</i> доктор філософії з філології, старший викладач Гянджинського державного університету, Баку, Азербайджан <i>matlabm@yandex.ru</i>
БОЙКО СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА	кандидат філософських наук, завідувач сектору авторського педагогічного новаторства відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» <i>boyko-imzo@ukr.net</i>
БОНДАРЕНКО ВОЛОДИМИР ІВАНОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін, безпеки життєдіяльності та автосправи, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» <i>nv1287@ukr.net</i>
БУЗОВСЬКА ЮЛІЯ ФЕДОРІВНА	викладач кафедри соціально-гуманітарних та фундаментальних дисциплін Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія» <i>yuliiabuzovskaya@gmail.com</i>
БУРЧАК СТАНІСЛАВ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики, докторант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка <i>stas5578086@gmail.com</i>
ВАГАБОВА ХУМАРА ДАВУД ГИЗИ ВАСИЛИШИНА НАТАЛІЯ МАКСИМІВНА ГАЙДАЙ ІРИНА ОЛЕГІВНА ГАСАНОВА ШАФІГА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов Азербайджанського університету туризму і менеджменту кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного авіаційного університету <i>filologyN@gmail.com</i> кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного університету «Житомирська політехніка» <i>iryna.gaidai@gmail.com</i> докторант відділу соціальної психології Інституту Філософії Національної Академії Наук Азербайджану <i>shafigahasanova89@gmail.com</i>
ГНАТИК КАТАЛІН БЕЙЛІВНА	асистент кафедри філології Закарпатський угорський інституту імені Ференца Ракоці ІІ, аспірант кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету <i>mesterkati29@gmail.com</i>
ГОНЧАР ЛЮБОВ ВІКТОРІВНА ГОНЧАРЕНКО ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат економічних наук, доцент кафедри обліку і аудит ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» <i>imhotep21@ukr.net</i> кандидат педагогічних наук, старша викладачка кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <i>golowko.elena@gmail.com</i>
ГРАЧОВА ІННА ВОЛОДИМИРІВНА ГРЕЧУХА ВІКТОРІЯ ГЕННАДІЇВНА ГУЛИЧ МАРІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник науково-організаційного від- ділу Національної академії Національної гвардії України <i>innagrachovav@gmail.com</i> студентка ІІ курсу магістратури факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>230924v@gmail.com</i> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка <i>petroy1@ukr.net</i>

ГУРІН РУСЛАН СЕРГІЙОВИЧ ДАНЧЕНКО ІРИНА ОЛЕКСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>gurin77ruslan@gmail.com</i>
ДЕМ'ЯНЧУК МИХАЙЛО РОСТИСЛАВОВИЧ ДЖАМАН ТАМІЛА ВІКТОРІВНА ДИБСЬКА ТЕТЯНА СЕРГІВНА ДІДА ГАЛИНА АНАТОЛІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка <i>irinadanchenco@gmail.com</i> кандидат педагогічних наук, викладач терапевтичних дисциплін Фахового медичного коледжу КЗВО «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради <i>dmr-rv@ukr.net</i> кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кабінету виховної роботи та позашкільної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти <i>jaman-tv@ukr.net</i> асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка <i>whirlwhite@gmail.com</i> голова циклової комісії математики та фізики Фахового медичного коледжу КЗВО «Рівненська медична академія», аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка <i>galya_dida@ukr.net</i>
ДЯЧЕНКО АЛЛА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри промислового дизайну і комп'ютерних технологій, завідувачка аспірантурою Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука <i>diachenko.alla@ya.ru</i>
ЗАГОРОДНЯ АЛЛА АНАТОЛІВНА КАПІНУС ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України <i>z_alla@i.ua</i> кандидат педагогічних наук, начальник кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного <i>oskap@ukr.net</i>
КОВАЛЬЧУК ІРИНА СЕРГІВНА КОПИТКОВ ДЕНИС МИХАЙЛОВИЧ КОПИТКОВА ТЕТЯНА ГАВРИЛІВНА КОПОЧИНСЬКА ЮЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного університету «Житомирська політехніка» <i>kovalchuk_z77@ukr.net</i> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри транспортних систем і логістики Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова <i>kopytkov_dm@ukr.net</i> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка <i>t_kop@ukr.net</i> кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>youliaco@ukr.net</i>
КОРІННА ГАННА ОЛЕКСІВНА	кандидат педагогічних наук, старша викладачка кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <i>annakorinna@ukr.net</i>
ЛЯЛЮК ГАЛИНА МИКОЛАІВНА НІКОНЕНКО ОЛЕГ ВІКТОРОВИЧ ПОПОВИЧ НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА ЯЦІЙ ОЛЕКСАНДР МИХАЙЛОВИЧ	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Львівського державного університету внутрішніх справ <i>gala_psycolog@ukr.net</i> старший помічник начальника науково-організаційного відділу Національної академії Національної гвардії України <i>nov_nangu@ukr.net</i> старший викладач кафедри іноземних мов ДЗ «Національна академія Національної гвардії України» <i>nataliapop957@gmail.com</i> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>Aleksandryatsiy@gmail.com</i>

OUR AUTHORS

AVRAMENKO NATALIA OLEKSANDRIVNA ALIPOVA TETIANA SERGIYIVNA ANTONIAN IRYNA MYKHAILIVNA ATAKISHYIEV ELVIN MUBARIZ OHLU BOIKO SVITLANA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Philology and Social Science, Vinnytsia Academy of Continuing Education <i>edelnata@yahoo.de</i> Assistant Lecturer at the Department of Physical Education of the Ukrainian Engineering-Pedagogical Academy <i>tanyha2788@gmail.com</i> Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of the State Educational Institution "National Academy of the National Guard of Ukraine" <i>anirimi57@gmail.com</i> PhD in Philology, Senior Lecturer of Ganja State University, Baku, Azerbaijan <i>matlabm@yandex.ru</i> Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Original Pedagogical Novelty Sector, Department of Innovation Activity, Research and Experimental Work, State Scientific Institution "Institute of Education Content Modernization" <i>boyko-imzo@ukr.net</i>
BONDARENKO VOLODYMYR IVANOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Technical Disciplines, Safety of Life and Automobile Case, State Higher Educational Institution "Donbass State Pedagogical University" <i>nv1287@ukr.net</i>
BUZOVSKA YULIIA FEDORIVNA BURCHAK STANISLAV OLEKSANDROVYCH	Lecturer at the Department of Socio-Humanitarian and Fundamental Disciplines, Naval Institute of National University "Odesa Maritime Academy" <i>yuliabuzovskaya@gmail.com</i> Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical and Mathematical Education and Informatics of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University <i>stas5578086@gmail.com</i>
VAHABOVA KHUMAR DAVUD QIZI VASYLYSHYNA NATALIIA MAKSYMIVNA HAIDAI IRYNA OLEHIVNA HASANOVA SHAFIGA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Azerbaijan University of Tourism and Management Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Language of the National Aviation University; <i>filologyN@gmail.com</i> Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of Zhytomyr Polytechnic State University <i>iryna.gaidai@gmail.com</i> Doctoral Student at the Department of Social Psychology of the Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Azerbaijan <i>shafigahasanova89@gmail.com</i>
HNATYK KATALIN BEILIVNA	Assistant Lecturer the Department of Philology of Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II, Graduate Student at the Department of English Philology and Methods of Teaching Foreign Languages of Mukachevo State University <i>mesterkati29@gmail.com</i>
GONCHAR LYUBOV VIKTOROVNA HONCHARENKO OLENA VOLODYMYRIVNA	PhD in Economics, Associate Professor at the Department of Accounting and Audit of the State Educational Institution «Donbass State Pedagogical University» <i>imhotep21@ukr.net</i> Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Work and Man- agement of Social-Cultural Activity, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko <i>golowko.elena@gmail.com</i>
HRACHOVA INNA VOLODYMYRIVNA HRECHUKHA VIKTORIIA HENNADIIVNA HULYCH MARIYA MYKOLAIIIVNA	Candidate of Philological Sciences, Senior Research Associate at the Scientific and Organizational Department of the National Academy of the National Guard of Ukraine <i>innagrachovav@gmail.com</i> Second-Year Master's Student at the Faculty of Psychology of the National Pedagogical Dragomanov University <i>230924v@gmail.com</i> Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Comparative Pedagogy and Methodology of Teaching Foreign Languages of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University <i>petroy1@ukr.net</i>

GURIN RUSLAN SERGHIYOVYCH DANCHENKO IRYNA OLEKSIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy of South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>gurin777ruslan@gmail.com</i>
DEMIANCHUK MYKHAILO ROSTYSLAVOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of UNESCO Department of Philosophy of Human Communication and Social and Humanities Disciplines, Kharkiv Peter Vasilenko National Technical University of Agriculture <i>irinadanchenko@gmail.com</i>
DZHAMAN TAMILA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of Therapeutic Disciplines, Professional Medical College of Municipal Institution of Higher Education «Rivne Medical Academy» of Rivne Region Council <i>dmr-rv@ukr.net</i>
DYBSKA TETIANA SERHIIVNA DIDA HALYNA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Educational Work and Non-scholastic Adult Education, Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education <i>jaman-tv@ukr.net</i> Assistant at the Department of Languages and Literatures of the Far East and South-Eastern Asia of the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv <i>whirlwhite@gmail.com</i> Head of the Cyclic Committee of Mathematics and Physics of the Professional Medical College of the Municipal Higher Education Institution «Rivne Medical Academy», Postgraduate Student of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University <i>galya_dida@ukr.net</i>
DIACHENKO ALLA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Industrial Design and Computer Technologies, Head of the Graduate School of Kiev State Academy of Decorative and Applied Arts and Design named after Mikhail Boychuk <i>diachenko.alla@ya.ru</i>
ZAGORODNAYA ALLA ANATOLIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher at the Department of History and Philosophy of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine <i>z_allya@i.ua</i>
KAPINUS OLEKSANDR SERHIIOVYCH KOVALCHUK IRYNA SERHIIVNA KOPYTKOV DENYS MYKHAILOVYCH KOPYTKOVA TETIANA HAVRYLIVNA KOPOCHYNSKA YULIIA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Moral and Psychological Support of the Troops of the National Academy of Land Forces named after Peter Sahaidachny <i>oskap@ukr.net</i> Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of Zhytomyr Polytechnic State University <i>kovalchuk_z77@ukr.net</i> Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Transport Systems and Logistics, Kharkiv National University of Municipal Economy. O. M. Beketov <i>kopytkov_dm@ukr.net</i> Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Language Training of Kharkiv National Technical University of Agriculture named after Petro Vasylenko <i>t_kop@ukr.net</i> PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Biosafety and Human Health National, Technical University of Ukraine «I. Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» <i>youliaco@ukr.net</i>
KORINNA HANNA OLEKSIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Social-Cultural Activity, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko <i>annakorinna@ukr.net</i>
LIALIUK GALINA NIKOLAEVNA NIKONENKO OLEH VIKTOROVYCH POHORIELOV MYKHAILO HRYHOROVYCH	Candidate of Psychological Science, Associate Professor at the Department of Psychological Activity under Special Conditions, Lviv State University of Internal Affairs <i>gala_psycolog@ukr.net</i> Senior Assistant of the Head of the Scientific and Organizational Department of the National Academy of the National Guard of Ukraine <i>nov_nangu@ukr.net</i> Senior Lecturer, Head of the Department of General Technical Disciplines, Safety of Life and Automobile Case, State Higher Educational Institution «Donbass State Pedagogical University» <i>texfak@gmail.com</i>
POPOVYCH NATALIYA HRYHORIVNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of the State Educational Institution «National Academy of the National Guard of Ukraine» <i>nataliapop957@gmail.com</i>
YATSII OLEKSANDR MIKHAILOVYCH	PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogics, South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>Aleksandryatsiy@gmail.com</i>

ЗМІСТ

Авраменко Н. О. СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗВО ДО ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ В КРОС КУЛЬТУРНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	5
Аліпова Т. С. АНАЛІЗ ТА ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ І КУРСУ.....	9
Антонян І. М., Попович Н. Г. ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ВПЛИВОМ НІМЕЦЬКОЇ ТА ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ.....	13
Атакишиев Эльвин Мубариз оглу О РОЛИ ГРАММАТИКИ И ФОНЕТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	18
Бойко С. М. УПРОВАДЖЕННЯ ТЮТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМУ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЧЕРЕЗ ЗДІЙСНЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ	23
Бондаренко В. І., Погорєлов М. Г. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	29
Бузовська Ю. Ф. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	33
Бурчак С. О. ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	39
Vasylyshyna N. M. MODERN TUTORIAL APPROACHES AT UNIVERSITIES: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS.....	43
Вагабова Хумар Давуд гызы АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ И НЕАУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ).....	47
Гасанова Шафига ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ СОВРЕМЕННОЙ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТЕЙ.....	53
Гнатик К. Б. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	58
Гончар Л. В. ЗМІСТОВА СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	62
Гончаренко О. В., Корінна Г. О. ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ПИТАНЬ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ.....	66
Hrachova I. V., Nikonenko O. V. SUBSTANTIVATION OF USING PROJECT METHOD IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	70
Гречуха В. Г. РОЛЬ ЛАТЕРАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ГОЛОВНОГО МОЗКУ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	73
Гулич М. М. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ....	77

<i>Гурін Р. С., Яцій О. М.</i> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	82
<i>Данченко І. О.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	86
<i>Демянчук М. Р.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	90
<i>Джаман Т. В.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	94
<i>Дибська Т. С.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ УСНОГО ЯПОНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	99
<i>Діда Г. А.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	103
<i>Дяченко А. В.</i> РОЛЬ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ФУНКЦІЙ У ФОРМУВАННІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	107
<i>Загородня А. А.</i> ШКІЛЬНА ОСВІТА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ У КОНТЕКСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	112
<i>Капінус О. С.</i> КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	116
<i>Ковальчук І. С., Гайдай І. О.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ.....	120
<i>Kopytkov D. M., Kopytkova T. G.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE ROAD TRANSPORT MANAGERS.....	125
<i>Korochynska Yu. V.</i> FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY.....	128
<i>Лялюк Г. М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ А. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ.....	132

CONTENTS

Avramenko N. A. Creation of foreign students' positive motivation in mastering professional terminology in cross cultural educational environment at medical universities.....	5
Alipova T. S. Analysis and assessment of the development of physical fitness of first-year students.....	9
Antonian I. M., Popovych N. H. Formation of the Ukrainian language after the influence of German and other European languages.....	13
Atakishiev Elvin Mubariz oglu. On the role of grammar and phonetics in the study of russian as a foreign language.....	18
Boiko S. M. Implementation of tutor technologies in the work system of educational establishments of Ukraine by means of research and experimental work.....	23
Bondarenko V. I., Pohorielov M. G. Pedagogical conditions for the formation of readiness of future teachers of professional transport education for using means of information and communication technologies.....	29
Buzovska Yu. F. Peculiarities of information and communication technologies application in future navigators' training to cross-cultural communication.....	33
Burchak S. O. Principles of development of creativity of future math teachers.....	39
Vasylyshyna N. M. Modern tutorial approaches at universities: theoretical and practical aspects.....	43
Vahabova Khumar Davud qizi. Analysis of the use of authentic and non-authentic texts in the lessons of Russian as a foreign language (RFL).....	47
Hasanova Shafiga. Characteristic features of the modern Azerbaijani family in the context of religious values.....	53
Hnatyk K. B. The structure of future bachelors' professional identity in foreign language teaching.....	58
Gonchar L. V. Content structure of future managers' professional culture.....	62
Honcharenko O. V., Korinna H. O. Study of gender issues in the context of social work with elderly people.....	66
Hrachova I. V., Nikonenko O. V. Substantiation of using project method in English language teaching in higher education institutions.....	70
Hrechukha V. H. The role of lateralization of brain functions in the adaptation of the child to schooling.....	73
Hulych M. M. Formation of foreign language teachers' polycultural competence in the process of professional training.....	77
Hurin R. S., Yatsii O. M. Criteria and indicators of the future teachers' preparedness for the professional activity: acmeological aspect.....	82
Danchenko I. O. Organizational and pedagogical conditions for ensuring inclusion of persons with special educational needs in the educational process of higher education institutions.....	86
Demianchuk M. R. Pedagogical conditions of vocational training of future junior specialists in nursing.....	90
Dzhaman T. V. Methodological approaches to primary school teachers preparation for the professional activity in the conditions of inclusive education.....	94
Dybska T. S. Psychological basis for oral Japanese language instruction using blended learning.....	99
Dida H. A. Preparation of future nursing professionals for professional self-improvement.....	103
Diachenko A. V. The role of mystical refreshment and special beauty in a special setting.....	107
Zagorodnaya A. A. School education in Ukraine in 2000's in the context of introduction of profile education.....	112
Kapinus O. S. The concept of formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine.....	116
Kovalchuk I. S., Haidai I. O. Professional-communicative competence formation of students of non-language higher education establishments in the process of distance learning during the quarantine.....	120

Kopytkov D. M., Kopytkova T. G. Pedagogical conditions to form the professional competence of the future road transport managers.....	125
Kopochynska Yu. V. Formation of the communicative component of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.....	128
Lialiuk G. M. The pedagogical ideas of A. Makarenko in the context of the personal paradigm of raising orphans.....	132

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 73

Том 1

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 – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 30.01.2020.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 16,97. Обл.-вид. арк. 19,03.

Замов. № 0720/176. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська 74, оф. 7

Телефони +38 (048) 709 38 69

+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

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 73
Volume 1***

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 – N. S. Kuznietsova

Signed for publication 30.01.2020.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 16,97. Published sheets. 19,03.

Order No. 0720/176. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

74 Velyka Vasylkivska str., office 7, Kyiv, 03150

Phone +38 (048) 709 38 69

+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 6424 dated October 04, 2018