

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 70

Київ
2019

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

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

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

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

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 15 від 26 червня 2019 р.)

Редакційна рада:

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

Редакційна колегія серії:

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

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н 34 М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** – Випуск 70 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – 308 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 70

Kyiv
2019

UDC 37.013(006)

H 34

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

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

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

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

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 15 dated June 26, 2019)

Editorial council:

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

Editorial board of series:

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

H 34 **NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.**
Pedagogical sciences: realias and perspectives. – Issue 70 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2019. – 308 p.

UDC 37.013(006)

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

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2019

© Editorial Board and Editorial Council, 2019

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В УМОВАХ БІМОДАЛЬНОГО БІЛІНГВІЗМУ

У статті надано роз'яснення змісту поняття «білінгвізм» та його класифікацію, а також роз'яснення нового для України терміну «бімодальний білінгвізм». Висвітлено класифікацію осіб, які мають вивчати жестову мову як першу, другу чи іноземну мову. Вказано про відсутність інформації, в тому числі статистичної, щодо CODA – чуючих дітей глухих батьків.

Згадано кінетичну зарядку як елемент уроку, характерний для предмету «Українська жестова мова», та підкреслено важливі і обов'язкові навчальні принципи для отримання ефективності від уроків жестової мови. Акцентовано увагу на дозуванні жестової лексики, яка є основним компонентом уроку під час вивчення нового навчального матеріалу.

Викладено суть мануального і немануального компонентів жестової мови, розкрито структуру мануального складника. Зазначено несприйняття немануального складника жестової мови унаслідок незнання лінгвістики жестової мови при тому, що у світі багато наукових лабораторій з вивчення немануального компоненту; названо основні функції немануального складника.

Підкреслено унікальність жестової мови, пов'язаної зі здатністю відтворювати та передавати кілька понять в один і той же час, чого не має словесна мова.

Підкреслено значення нестандартних уроків жестової мови для середньої і старшої ланки спеціальної школи.

Стисло викладено класифікацію жесту як мовної одиниці та розкрито її характеристику. Перераховано основні типи жестової одиниці. Побіжно згадано матеріали для вправ, які застосовуються на уроках жестової мови.

Розкрито зміст нового для викладачів жестової мови поняття «жестовий текст» та акцентовано увагу на вмінні його побудові та поділу на частини, аналогічні для поділу словесного тексту.

Ключові слова: білінгвізм, бімодальний білінгвізм, жестова мова, жестовий текст, мануальний компонент, мовна одиниця, немануальний компонент, словесна мова, характеристика жесту.

У царину спеціальної освіти України проникає новий термін «бімодальний білінгвізм», який влучно і точно передає сутність сучасного ефективного навчання за кордоном дітей з порушеннями слуху в умовах двомовності. В Україні вивченням сутності терміну «бімодальний білінгвізм» займалися науковці нового покоління Н. Адамык, О. Дробот, Г. Замша, О. Федоренко [5]. До недавнього часу питанням розробки власне бімодально-білінгвального навчання глухих дітей в Україні ніхто не займався. Цей термін є новим і незрозумілим для українських освітян і науковців.

Мета статті – дослідити особливості викладання української жестової мови в умовах бімодального білінгвізму.

Що стосується білінгвізму, то історичний аспект його проблеми в навчанні глухих був досліджений Н. Ефіменко та іншими. Виявилось, що поняття «білінгвізм», «двомовність» у спеціальному навчанні для глухих та слабкочуючих осіб українськими науковцями та практиками трактується дещо по-різному. Наприклад, дослідниці К. Луцько, Н. Ефіменко та інші вважають білінгвізмом знання глухими особами двох словесних мов (російської і української) і вміння переходити з першої мови на другу; інші практики, такі як Р. Козинець, Н. Крохмаль та інші ведуть мову про словесну (СМ) та жестову мови (ЖМ) і впровадження методу двомовності в навчально-виховний процес школи для дітей з порушеннями слуху.

Дійсно, поняття *білінгвізм* означає володіння двома мовами на рівні, достатньому для здійснення успішної комунікації з особами, які використовують одну з двох мов як основний засіб спілкування. Зазвичай розрізняють:

1) **мономодальний білінгвізм**, де дві мови мають одну модальність. Цей тип білінгвізму має два різновиди:

- словесний, *н-д*: французька й українська СМ.
- жестовий, *н-д*: американська й українська ЖМ;

2) **бімодальний білінгвізм**, де кожна з мов має свою модальність, *н-д*: українська СМ і українська ЖМ.

Викладання у спеціальному та інклюзивному навчальному закладі української жестової мови (УЖМ) в умовах бімодального білінгвізму передбачає, що ЖМ, як і СМ, може викладатися як перша мова, як друга мова і як іноземна мова.

ЖМ є *першою*, якщо дитина має достатню лексичну базу (жестівниковий запас для вираження понять, що відповідає віку), знає та вміє використовувати основні граматичні правила, здатна опанувати мовою в умовах комунікативного занурення та володіє культурою спілкування, що притаманна носіям цієї мови. До категорії осіб, які у навчальних закладах повинні оволодіти ЖМ у зазначеній якості, належать:

- особи з порушеннями слуху дошкільного та шкільного віку, а саме – глухі та напівглухі (слабкочуючі) діти, які мають суттєву втрату слуху від народження чи втрату слуху в ранньому дитинстві;
- особи з порушеннями слуху дошкільного і шкільного віку, які мають комбіновані дефекти.

До категорії осіб, які повинні оволодіти ЖМ як другою, належать:

- пізнооглухлі особи;
- напівглухі (слабкочуючі) діти, які мають часткову втрату слуху, але спроможні сприймати та розрізняти мовленнєвий потік СМ та користуватися навичками усного мовлення.

Для зазначеної категорії дітей ЖМ ні в чому не поступається першій – звуковій (СМ). Для пізнооглухлих вона слугує спершу допоміжним засобом, для напівглухих (слабкочуючих) дітей, які мають часткову втрату слуху, ЖМ є повноправним засобом навчання і виховання нарівні зі СМ. І у першому, і у другому випадку ЖМ виступає як знаряддя стимулу для сприймання, диференціювання і засвоєння інформації оточуючого світу.

Для чуючих осіб, які вивчають ЖМ у штучних умовах, вона є *іноземною* мовою. Зокрема, це актуально стосовно чуючих батьків дітей з порушеннями слуху, сурдопедагогів та перекладачів ЖМ, якщо останні є представниками чуючих родин.

Слід звернути увагу на окрему категорію осіб, які володіють двома мовами практично однаково. Це чуючі особи, які виховувалися від народження глухими особами, і які перейняли самотужку культуру Глухих. Такі особи є представниками окремого прошарку CODA і під час визначення статусу першості називають саме ЖМ. Доказом цьому є той чинник, що у момент підбирання певного слова для якогось поняття кодівці перебирають мовні одиниці саме ЖМ, до яких згодом підбирають словесні аналоги. Триває процес підбору відповідної одиниці в середньому 30 сек.

Як відомо, у спеціальних загальноосвітніх школах для дітей з порушеннями слуху в реєстр навчальних дисциплін уведено предмет «Українська жестова мова». Під час викладання даного предмету особливу увагу вчителі мають зосереджувати на формуванні здатності переходити з однієї мови на іншу, переключатися між різними мовними кодами (лексико-граматичними правилами) і в жодному разі не змішувати їх. Для цього в глухого учня має бути накопичена як активна жестова, так і словесна лексика.

Для отримання ефективності від уроків ЖМ слід дотримуватися трьох принципів:

- принцип новизни означає постійне привнесення нових і цікавих знань, що стимулюють учнів з порушеннями слуху занурюватися в глибини ЖМ;
- блочний принцип розкриває взаємодію двох складників: лінгвального і комунікативного, коли в процесі комунікації засобом жестового мовлення вивчаються граматичні правила ЖМ;
- принцип «лійки» передбачає вивчення матеріалу на основі простих засвоєних знань, які щоразу поглиблюються;
- принцип «містка» – це підбирання в процесі навчання словесних відповідників до жестових одиниць, що складають основу калькованого жестового мовлення, прообразу СМ.

Типологія уроків УЖМ є однаковою, як і під час вивчення інших мовних предметів. Зауважимо, що поширений під час вивчення інших навчальних дисциплін тип «комбінований урок» на уроках УЖМ застосовується здебільшого у початковій школі з тим, щоб нову тему, новий матеріал подавати після засвоєння попередньої теми, і цьому сприяє також перевірка виконання домашніх завдань. У середній та старшій школі високу ефективність дають нестандартні уроки з використанням інтерактивних методів навчання. Це дозволяє учням з порушеннями слуху вільно оперувати отриманими знаннями, вмінням в умовах бімодально-білінгвального навчання вести виклад, відстоювати власну позицію, пропонувати рішення, заперечувати тощо.

Серед елементів уроку, які є традиційними на інших навчальних предметах у спеціальній школі для глухих та напівглухих осіб, вирізняються фонетична зарядка та фізкультхвилинка, які недоцільно застосовувати на уроці УЖМ. Фонетична зарядка спрямована на фіксацію учнями правильної постановки звуків, і це правомірно здійснювати на фронтальних чи індивідуальних заняттях з вимови та слухового сприймання, а також на уроках української мови у початкових класах з прив'язкою до теми уроку. Тому замість фонетичної зарядки на уроках УЖМ правомірним буде застосування кінетичної, де під наглядом вчителя учні удосконалюють рухи мовної одиниці та шліфують пластичність, гнучкість тощо пальців рук, руки. Оскільки жестове мовлення, засобом якого отримується чи передається інформація, означає постійний рух рук, що своєю чергою викликає рух інших м'язів тіла, варто кінетичну зарядку використовувати дозовано і з меншим фізичним навантаженням; іноді кінетичну зарядку варто замінити на іншу форму роботи, пов'язану з когнітивним чи креативним процесом. Також у зв'язку з вищенаведеним аргументом застосування фізкультхвилинки не є доцільним: постійний рух рук, голови, шиї, торсу під час постійного жестового мовлення дає той же ефект, що і фізкультхвилинка на тих уроках, де має місце одноманітність пози тіла під час роботи.

В умовах бімодально-білінгвального навчання важливим для успішної диференціації двох мов глухими та напівглухими учнями є знання і використання важливих складників УЖМ: мануального і немануального.

Учні мають знати види мануального компоненту: локалізацію (місце розташування руки відносно тіла), рух (характер і напрям руху руки), орієнтацію долоні (особливості розташування руки) і конфігурацію (комбінація пальців руки). Основною класифікації жести як мовної одиниці є типи і види жестів. Вирізняються одnorучні (МАМА, ГОВОРИТИ) та дворучні (ХОЛОДНИЙ, НІЯКОВО) жести. Слід зазначити роль руки у дворучних жестах: активна (робоча рука), пасивна і рівноправна (обидві руки). Виокремлюються також простий (СЛУХАТИ), складний (НЕЗВАЖАТИ) і складений жест (УНИКАТИ). Окрім того, існують симетричні (ЗВИЧАЙНО, ДОЛЯ) та несиметричні (ХОВАТИСЯ, ЗНЕВАЖАТИ) жести тощо.

Що стосується немануального компоненту, то слід критично визнати факт несприймання і невизнання його багатьма освітянами, науковцями і навіть перекладачами ЖМ, що виник унаслідок відсутності знань про ЖМ як знакову систему. Адже цей складник ЖМ визнаний на світовому рівні, і у багатьох розвинених країнах існують відділи, лабораторії на предмет вивчення змістового значення рух брови, щоки, губ тощо. Крім того, що немануальний складник ЖМ несе в собі емоційне забарвлення висловлювання, він містить лексичне значення (чи самостійне, чи основне, чи є обов'язковим компонентом жесту, чи є скороченою його формою), граматичне значення (на рівні жесту, речення). Так само немануальний компонент може замінювати синтаксичні конструкції.

Жестова лексика є основним компонентом уроку під час вивчення нового навчального матеріалу. Вчитель УЖМ має передбачити певну дозовану кількість мовних одиниць, які мають бути вивчені впродовж уроку. В процесі вивчення нової жестової одиниці учні формують і удосконалюють рецептивні і репродуктивні навички: для цього вчитель стає моделлю для наслідування. Оскільки жестова одиниця на відміну від одиниці СМ є візуальною, то нотація її відбувається на основі відеозапису. Основне навантаження в процесі вивчення нових жестових одиниць лягає на роботу над поняттям мовної одиниці.

Як і в СМ, жестові одиниці мають здатність відноситися до певної частини мови на кшталт іменників, прикметників, дієслів тощо. Особливістю ЖМ є здатність двох частин мови зливатися у одній мовній одиниці (КРУГЛІ ОЧІ). Службові частини мови можуть мати прихований (міститися в іншій мовній одиниці) та відкритий характер (ДО, БІЛЯ, ЧЕРЕЗ). Саме тут потужно спрацьовує немануальний компонент ЖМ. Для розрізнення багатозначності чи однозначності мовної одиниці її слід «прочитати» в повній синтаксичній конструкції (реченні).

Під час роботи над мовною одиницею вчитель ЖМ звертає увагу школярів на диференціювання певної одиниці від подібної візуально (КАБАН-ВАМППР, ХОТІТИ-НЕ ХОТІТИ, ЕКОНОМНО-НІЗАЦО). Це потрібно робити для того, щоб уникнути деформації змістового наповнення під час передачі певної інформації засобом жестового мовлення.

Учні повинні знати про унікальну властивість будь-якої ЖМ, в тому числі УЖМ: що крім послідовного порядку відтворення мовних одиниць (тобто по одній), є і одночасне відтворення кількох мовних одиниць, що не може бути в природі СМ. Причому учні під час перекладу жестового висловлювання на СМ мають дотримуватися її мовних норм. Саме тут є ключ розуміння застосування бімодально-білінгвального навчання.

На уроці ЖМ широко використовуються різноманітні матеріали, а саме ілюстративні, малюнкові та ігрові матеріали. Всі вони мають бути використані у навчанні дітей в умовах бімодального білінгвізму. Однак «цвях» навчальної програми УЖМ становлять відеоматеріали. Тому вчитель має їх систематизувати відповідно до віку учня, його світосприймання, жанрової стилістики матеріалу тощо. Окрім того, відеоматеріали мають готувати також глухі та напівглухі школярі. У процесі створення відеоматеріалу учні шліфують свої репродуктивні навички, зосереджують увагу на правильній передачі інформації з дотриманням правил складників УЖМ.

Варто зазначити, що особливу увагу становлять текстові матеріали, і серед них – жестові тексти, які малопоширені в українській школі внаслідок неповного дослідження його значущості. Згаданий текст подається в процесі жестового мовлення. Форма його може бути «живою», тобто подаватися вчителем ЖМ, та електронною – засобом відео. На основі немануального компоненту та мови тіла мовця розрізняються стилі жестового мовлення. Наявність стилів яскраво доведено канадським доктором, дослідником різних жестових мов світу Debra Russel. Оскільки і текст СМ, і жестовий текст розчленовується на зачин, основну частину і висновок. Отже, вчителю ЖМ доцільно давати учням завдання на переказ жестового тексту за поданим початком чи кінцем, вчити виокреслювати тему, ідею та висновок жестового тексту. Оскільки під час вивчення ЖМ як навчального предмету уведена перекладна лінія, то конче на кожному уроці слідувати «триаді»: мовна одиниця – робота над поняттям – переклад (СМ на ЖМ чи ЖМ на СМ).

Висновки. Насамкінець зазначимо, що оскільки жестовий текст будується на основі кількох речень, то повторимо такі особливості жестового речення, які відсутні у СМ, а саме: у ЖМ свій порядок побудови речення, відмінний від словесного речення. Якщо у СМ є лінійна побудова речення (за певним словом йде наступне), то у ЖМ є і одночасний виклад речення (в один і той же відрізок часу «озвучуються» кілька понять; для сприймання чистоти жестового мовлення з речення видаляються зайві жести, які несуть несуттєві поняття чи непотрібні навантаження. Або ж для підкреслення важливості уводяться додаткові жестові одиниці.

Завершуючи викладене, підсумовуємо:

1. Для викладання мовного предмету в умовах бімодального білінгвізму вчитель ЖМ повинен досконало володіти ЖМ і СМ, оскільки перед ним стоїть завдання: на кінець шкільного навчання сформувані з учня з порушеннями слуху бімодального білінгва.
2. На уроках УЖМ учні загальноосвітніх шкіл, розширюючи свій світогляд на основі комунікативного блоку, закладеного у навчальній програмі «УЖМ», мають знати і використовувати з дотриманням правил два складники УЖМ: мануальний і немануальний (лінгвальний блок навчальної програми).
3. Для отримання високої ефективності під час вивчення УЖМ використовують різні типи уроків, на яких застосовують нові інтерактивні методики.
4. Якісне проведення уроків УЖМ – це ще одна можливість формування вільної глухої особистості, яка легко може переміщатися між двома світами – світом чуючих та світом глухих.

Використана література:

1. Адамюк Н. Б. Зміст програми «Українська жестова мова» для 1–12 класів загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. 2008. Вип. 10. С. 3–6.
2. Адамюк Н. Б. Програма «Українська жестова мова» для підготовчих, 1–12 класів загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху. Київ : Освіта, 2011. 158 с.
3. Адамюк Н. Б. Особливості вивчення лексики української жестової мови глухими учнями початкової школи : Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 221 с.
4. Адамюк Н. Б., Чепчина І. І. Синтаксичні особливості УЖМ: на прикладі простого речення. *Жестова мова й сучасність*. 2008. Вип. 3. С. 124–135.
5. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4 (84). С. 37–46.

References:

1. Adamiuk, N.B. (2008). Zmist prohramy «Ukrainska zhestova mova» dlia 1–12 klasiv zahalnoosvitnikh spetsialnykh shkil dlia ditei z porushenniamy slukhu [Content of the Ukrainian Sign Language Program for grades 1–12 of special schools for hearing impaired children]. *Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli – Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school*, 10, 3–6 [in Ukrainian].
2. Adamiuk, N.B. (2011). *Prohrama «Ukrainska zhestova mova» dlia pidhotovchykh, 1–12 klasiv zahalnoosvitnikh spetsialnykh shkil dlia ditei z porushenniamy slukhu* [The Ukrainian Sign Language Program for preparatory, 1–12 grades for special schools for hearing impairment children]. Kyiv : Osvita [in Ukrainian].
3. Adamiuk, N.B. (2012). Osoblyvosti vyvchennia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy hlukhymy uchniamy pochatkovoii shkoly [Features of studying the vocabulary of Ukrainian Sign Language by deaf elementary school students]. *Candidate's thesis*. Kyiv: ISP of NAES of Ukraine [in Ukrainian].
4. Adamiuk, N.B., & Chepchyna, I.I. (2008). Syntaktychni osoblyvosti UZhM: na prykladi prostoho rechennia [Syntactic features of UJM: as an example of a simple sentence]. *Zhestova mova y suchasnist – Sign language and modernity*, 3, 124–135. [in Ukrainian].
5. Drobot, O., Zamsha A., & Fedorenko, O. (2017). Bimodalno-bilinhvalnyi pidkhid do orhanizatsii navchannia hlukhykh ta slabkochuiuchykh [Bimodal-bilingual approach to the organization of training for the deaf and hard of hearing]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Exceptional child: teaching and upbringing*, 4(84), 37–46 [in Ukrainian].

Adamiuk N. B. Features of teaching sign language in the conditions of bimodal bilingualism

The article clarifies the meaning of the concept of «bilingualism» and its classification, as well as the explanation of the term «bimodal bilingualism» for Ukraine. The classification of persons who must learn sign language as a first, second or foreign language is highlighted. Indicated about the lack of information including statistical on the CODA.

Mention is made of kinetic charging as an element of the Ukrainian Sign Language course and emphasizes important and compulsory teaching principles to gain effectiveness from Sign Language lessons. Emphasis is placed on the dosage of gestural vocabulary, which is a major component of the lesson when learning new teaching material. The essence of the manual and non-manual components of sign language is outlined.

The essence of the manual and non-manual components of sign language is outlined, the structure of the manual component is revealed. The rejection of the nonmanual component of sign language due to ignorance of sign language linguistics is indicated, despite the fact that there are many scientific laboratories in the world for studying the non-manual component; the main functions of the nonmanual component are named.

The uniqueness of sign language is emphasized, which is associated with the ability to reproduce and transmit several concepts at the same time, which verbal speech does not have.

The classification of the gesture as a linguistic unit is summarized and its characteristics are disclosed. The basic types of gesture unit are listed. The materials for the exercises used in sign language lessons are mentioned in passing.

The content of the concept of «gestural text» is disclosed and attention is paid to the ability of its construction and division into parts similar to the division of verbal text.

Key words: *bilingualism, bimodal bilingualism, sign language, gestural text, manual component, linguistic unit, non-manual component, verbal language, gesture characteristic.*

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:793.3(477)
DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.2>

Андрощук Л. М.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В СИСТЕМІ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Йдеться про фахову підготовку майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. Представлено аналіз фахових дисциплін відповідно до навчальних планів, освітньо-професійних програм низки ЗВО, які здійснюють набір на спеціальності 024 Хореографія та 014 Середня освіта (Хореографія).

У дослідженні проаналізовано освітні програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями 024 Хореографія та 014 Середня освіта (Хореографія) Бердянського державного педагогічного університету, Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет», ДЗ «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського», Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Розглянуто дисципліни хореографічного циклу, які передбачають формування фахових компетентностей майбутнього вчителя хореографії, серед яких методика роботи з хореографічним колективом, класичний танець, сучасний танець, народно-сценічний танець, сучасний бальний танець, історико-побутовий танець, мистецтво балетмейстера. Висвітлено стан забезпечення фахових дисциплін навчально-методичними виданнями, авторами яких є викладачі педагогічних ЗВО.

Ключові слова: хореографія, хореографічно-педагогічна освіта, освітньо-професійна програма, заклад вищої освіти, майбутній вчитель хореографії, фахова підготовка, навчальний посібник.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти мистецька освіта потребує особливої уваги. За 30-річний період існування вищої хореографічно-педагогічної освіти з'явилися традиції та інновації у підготовці вчителів хореографії в педагогічних закладах вищої освіти, які недостатньо досліджені.

Грунтовний аналіз змісту фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії у педагогічному закладі вищої освіти дозволить виявити недоліки та окреслити перспективи розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблемам мистецької освіти приділяється значна увага. Історичним аспектам розвитку мистецької освіти України присвячені дослідження О. Жирова, О. Комаровської, І. Мурованої, Г. Ніколаї, В. Черкасова та інших. Проблеми хореографічної освіти висвітлено в роботах В. Богути, П. Ковалю, Ю. Ростовської, Я. Рєви, П. Фриза, Т. Чурпїти та інших.

Аспекти фахової підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін досліджували Т. Благова, Ю. Волкова, О. Мартиненко, О. Реброва, О. Рудницька, О. Олексюк, О. Пархоменко, Т. Сердюк, О. Таранцева та інші.

Потребують подальшого вивчення проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії в закладах вищої освіти.

Мета статті – дослідити фахову підготовку майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні в аспекті вивчення хореографічних дисциплін на основі аналізу освітньо-професійних програм ЗВО.

На етапі реформування вищої освіти в Україні виникає потреба пошуку шляхів вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії на основі збереження традицій та впровадження інновацій в освітній процес ЗВО.

Підготовка майбутніх вчителів хореографії в педагогічних закладах вищої освіти за ступенями вищої освіти бакалавр та магістр здійснюється відповідно до освітньо-професійної програми, затвердженої ЗВО.

Нами проаналізовано освітньо-професійні програми, навчальні та робочі програми, навчальні плани ЗВО, які здійснюють набір на спеціальності 024 Хореографія та 014 Середня освіта (Хореографія), серед яких:

- Бердянський державний педагогічний університет;
- Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет»;
- ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»;
- Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка;
- Київський університет імені Бориса Грінченка;
- Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького;
- Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;
- Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;
- Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини;
- Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Аналіз освітньо-професійних програм ЗВО виявив, що вони передбачають отримання здобувачем вищої освіти різних кваліфікацій, залежно від спеціальності та додаткової спеціалізації:

Освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка Бердянського державного педагогічного університету: спеціальність «Хореографія», спеціалізація «Фізична культура і спорт». Кваліфікація – Бакалавр хореографії. Хореограф, керівник хореографічного колективу, фітнес-тренер.

Освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія галузі знань 02 Культура і мистецтво Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка: спеціальність «Хореографія». Кваліфікація – Хореограф. Балетмейстер. Керівник хореографічного колективу.

Освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія галузі знань 02 Культура і мистецтво Київського університету імені Бориса Грінченка: спеціальність «Хореографія». Кваліфікація – Бакалавр хореографії, хореограф, керівник хореографічного колективу [6].

Освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія галузі знань 02 Культура і мистецтво Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет»: спеціальність «Хореографія». Кваліфікація – бакалавр середньої освіти (Хореографія), спеціалізація – «Організація роботи хореографічного колективу». Кваліфікація – Бакалавр хореографії. Керівник хореографічного колективу [11].

Освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: спеціальність «Середня освіта (Хореографія)», спеціалізації за вибором студента – «Керівництво хореографічним колективом» або «Середня освіта (Мова і література (англійська))». Кваліфікація – бакалавр хореографії [10].

Освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія галузі знань 02 Культура і мистецтво Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди: спеціальність «Хореографія». Кваліфікація – бакалавр хореографії [9].

Освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: спеціальність «Середня освіта (Хореографія)», спеціалізація – «Художня культура». Кваліфікація – Вчитель хореографії [12].

Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття ступеня вищої освіти бакалавр, складає 240 кредитів. Не менше 50 % обсягу освітньої програми спрямовано на формування компетентностей за спеціальністю Хореографія.

Дослідники педагогічної освіти О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова, спираючись на ідею контекстового навчання у ЗВО, виокремлюють три основні види діяльності студентів:

- навчальна діяльність (лекції, семінари, лабораторні та практичні заняття);
- квазіпрофесійна діяльність (відтворення елементів праці вчителя в умовах вузу);
- навчально-професійна діяльність студентів під час різних видів практики, виконання науково-дослідної роботи, написання курсових та кваліфікаційних робіт [2, с. 13].

Т. Благова зазначає, що «структура хореографічної підготовки в системі педагогічної освіти передбачає різноманітні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Серед них найбільш використовуваними є лекція, практичне і лабораторне заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів, консультації, реферати, курсові роботи, а також різні види педагогічних практик» [1, с. 72].

Ми погоджуємося з класифікацією, запропонованою розробниками освітньо-професійної програми підготовки бакалавра хореографії Київського університету імені Бориса Грінченка, в якій серед форм організації освітнього процесу підготовки хореографа в ЗВО виділено аудиторні (лекції, лабораторні, практичні, семінарські), позааудиторні (індивідуальні, консультації, написання та захист курсових робіт, випускних кваліфікаційних робіт, практика, науково-дослідна робота, навчально-творча робота в самодіяльних колективах), самостійна робота [6].

Розглянемо фахову підготовку майбутнього вчителя хореографії в освітній діяльності в аспекті вивчення дисциплін хореографічного циклу, метою якої є формування професійної компетентності вчителя хореографії.

Дослідник хореографічної освіти О. Мартиненко зазначає, що «професійна компетентність вчителя хореографії – це властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної, виконавської та балетмейстерської діяльності, теоретичній й практичній готовності вчителя хореографії до викладання хореографії в системі шкільної та позашкільної освіти, спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, які виникають у практичній педагогічній діяльності» [5, с. 167].

Дисципліни, які передбачають формування фахових компетентностей, серед рекомендованого переліку дисциплін навчальних планів підготовки бакалаврів зі спеціальності 024 Хореографія та 014 Середня освіта (Хореографія):

- «Методика роботи з хореографічним колективом» («Робота з хореографічним колективом»; «Теорія і (та) методика роботи з хореографічним колективом»);

- «Класичний танець» («Теорія і (та) методика викладання класичного танцю»; «Теорія і методика класичного хореографічного виховання», «Теорія і методика класичного танцю»);
- «Сучасний танець» («Теорія і (та) методика викладання сучасного танцю»; «Теорія і методика сучасного хореографічного виховання», «Теорія і методика сучасного танцю»);
- «Народно-сценічний танець» («Теорія і методика викладання народно-сценічного танцю»; «Теорія і методика народно-сценічного хореографічного виховання», «Теорія і методика народно-сценічного танцю»);
- «Сучасний бальний танець» («Теорія і методика викладання бального танцю», «Теорія і методика викладання сучасного бального танцю»);
- «Історико-побутовий танець» («Теорія і (та) методика викладання історико-побутового танцю», «Історико-побутовий та соціальний танець»);
- «Мистецтво балетмейстера» («Композиція танцю та мистецтво балетмейстера») тощо.

Курс «Методика роботи з хореографічним колективом» знайомить студентів з класифікацією хореографічних колективів, видами діяльності керівника колективу, особливостями організації та роботи дитячого колективу, методичними засадами роботи з дітьми різного віку. Мета курсу – підготовка студента до професійної діяльності в якості вчителя хореографії та керівника хореографічного колективу.

Серед навчально-методичного забезпечення дисципліни навчально-методичний посібник «Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом» П. І. Фриза; навчальні посібники «Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом (дошкільний вік)», «Методика хореографічної роботи з дітьми» та «Методика хореографічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку» О. В. Мартиненко; навчальний посібник «Методика хореографічної освіти дітей» Ю. О. Ростовської; посібник «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом сучасного бального танцю» Н. А. Бугаєць, О. І. Пінчук, М. С. Пінчук, С. І. Пінчук та інші.

Курс «Теорія та методика класичного танцю» передбачає вивчення методики виконання елементів класичного танцю, вироблення танцювальної техніки для втілення в пластичних формах танцювальної композиції і хореографічного образу. Мета курсу – забезпечити правильну постановку всіх частин тіла, виховати хореографічні навички, сприяти розвитку координації рухів; ознайомити з методикою проведення уроку класичного танцю.

Серед навчально-методичного забезпечення дисципліни «Програма і методичні рекомендації для викладачів педагогічних інститутів та майбутніх учителів хореографії з предмета «Теорія та методика класичного танцю» О. О. Таранцевої; «Термінологічний словник класичного танцю» О. О. Шиліної; «Теорія та методика викладання класичного танцю» В. А. Сидоренко, О. В. Халабурдіної, Л. М. Горенкової; «Руки класичного танцю у схемах» О. Є. Рехліцької та інші.

Курс «Теорія та методика викладання сучасного танцю» знайомить студентів з основами сучасних танцювальних технік, методикою побудови сучасних хореографічних композицій, кращими зразками сучасного танцю. Мета курсу – ознайомлення з основними напрямками сучасного хореографічного мистецтва, найвідомішими представниками та кращими зразками сучасного танцю.

Викладачами ЗВО з метою підвищення якості підготовки майбутнього хореографа з дисципліни «Сучасний танець» укладено робочі програми «Теорія та методика викладання сучасного танцю» та «Сучасна пластика» Л. Л. Козинко, навчальний посібник «Теорія і методика сучасного танцю» О. О. Мартинів, І. М. Кутняк, «Методичні рекомендації для самостійної роботи студентів з дисципліни «Теорія та методика сучасного танцю». І. С. Грошовик та інші.

Курс «Теорія та методика народного танцю» пропонує студентам вивчення традицій народної танцювальної культури народів світу, передбачає ознайомлення з танцювальною лексикою та хореографічними композиціями, пропонує познайомитися з образною сутністю танцювальної культури інших народів, що сприяє патріотичному та інтернаціональному вихованню. Мета курсу – оволодіння основами народно-сценічного танцю і методикою його викладання у школі та позашкільних навчальних закладах.

Навчально-методичні видання з народно-сценічного танцю представлені посібником «Народно-сценічний танець: вправи біля станка» Н. А. Бугаєць, О. В. Ліманської; підручником «Теорія та методика народно-сценічного танцю» С. В. Куценка, посібником «Теорія та методика народно-сценічного танцю» Р. В. Павленко, навчальним посібником «Теорія та методика народно-сценічного танцю» співавторів П. І. Фриза, О. О. Мартинів, Л. І. Мартинів

Запропонований студентам навчальний теоретичний і практичний матеріал курсу «Теорія і методика викладання сучасного бального танцю» передбачає вивчення методики виконання європейської та латиноамериканської програм бального танцю та методики проведення уроку сучасного бального танцю. Мета курсу – оволодіння основами сучасного бального танцю та методикою його викладання у школі та позашкільних навчальних закладах.

Навчально-методичне забезпечення дисципліни підсилене електронним посібником «Теорія і методика європейських танців» Т. О. Благової та О. А. Жирова; навчально-методичним посібником «Історія та методика бального танцю» Н. В. Терешенко; навчальним посібником «Методика викладання хореографічних дисциплін. Частина 1. Європейські танці» Н. А. Бугаєць, О. І. Пінчук, С. І. Пінчук, М. С. Пінчук та інші.

Курс «Теорія та методика історико-побутового танцю» знайомить студентів з становленням історико-побутового танцю у процесі історичного розвитку суспільства, з основними елементами та кращими зраз-

ками побутових танців різних історичних епох. Мета курсу – ознайомлення з історією виникнення та становлення історико-побутових танців, вивчення елементів та кращих зразків історико-побутових танців.

Для курсу в системі хореографічно-педагогічної освіти розроблено навчально-методичні посібники «Теорія та методика історико-побутового танцю» Т. І. Сердюк та А. Ю. Криворотенко.

Курс «Мистецтво балетмейстера» знайомить студентів з особливостями створення хореографічних композицій, кращими зразками танцювальної культури України та світу, творчим доробком видатних балетмейстерів, сприяє розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії. Мета курсу – оволодіння основами побудови хореографічного твору [14].

Теоретичні, методичні та практичні аспекти побудови хореографічного твору висвітлені в навчальних посібниках «Гармонія танцю» А. М. Кривохижі, «Мистецтво балетмейстера» А. Є. Рехліцької, «Розгорнута хореографічна форма» Л. М. Андрощук та інші.

Вищезазначений перелік не вичерпує характеристики всіх дисциплін хореографічного циклу, а лише демонструє уніфікацію освітніх програм в аспекті класичної фахової хореографічної підготовки.

О. В. Мартиненко стверджує, що рівні сформованості професійної компетентності визначаються за результатами навчання [5]. Серед програмових результатів навчання студентів-хореографів освітнього ступеня «бакалавр»:

1. Виконання завдань та обов'язків відповідного рівня фахової діяльності.
2. Здатність працювати з науково-методичними джерелами та мультимедійними технологіями, обробляти та застосовувати в освітній діяльності відповідний музичний супровід.
3. Застосування елементів теоретичного й експериментального дослідження в професійній діяльності.
4. Володіння державною мовою, основами професійної культури та акторською майстерністю.
5. Здатність розрізняти хореографічні напрями, течії, жанри, стилі за їхніми сутнісними характеристиками.
6. Використання гуманістичного (художньо-виховного, здоров'язберігаючого, національно-світоглядного, творчо-розвивального) потенціалу українського танцювального мистецтва у формуванні ціннісної сфери юного покоління громадян України.
7. Здатність до створення хореографічних композицій та сценічних постановок.
8. Володіння професійно-практичними навичками навчання хореографічних дисциплін (за видами), здатність скеровувати танцювальну та ритмічно-рухову діяльність учнів, співвідносити психофізіологічні та анатомічні характеристики дитини із методикою проведення занять хореографії.
9. Застосування сучасних методик і технологій (зокрема мультимедійних) для забезпечення якості навчально-виховного процесу в загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних закладах освіти.
10. Удосконалення й підвищення власного компетентнісного рівня, умінь працювати з дітьми з особливими потребами, володіння основами логоритмічної та хореотерапевтичної діяльності.
11. Володіння методами й методиками діагностування творчих досягнень учнів у сфері хореографії.
12. Демонстрація власної хореографічно-виконавської та художньо-педагогічної культури.
13. Здатність дотримуватись етичних норм у формуванні комунікаційних стратегій із колегами, соціальними партнерами, учнями (вихованцями) та їхніми батьками.
14. Організація співпраці учнів / вихованців на заняттях хореографії та у дитячому танцювальному колективі.
15. Здатність керуватися у своїй діяльності принципами толерантності, творчого діалогу, співробітництва, взаємоповаги до всіх учасників освітнього процесу [12].

Висновки. Таким чином, у результаті дослідження фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні виявлено, що ЗВО готують бакалаврів хореографії за спеціальностями 024 Хореографія та 014 Середня освіта (Хореографія). Освітньо-професійні програми передбачають формування у майбутніх хореографів фахових компетентностей в результаті вивчення комплексу дисциплін, серед яких «Методика роботи з хореографічним колективом», «Класичний танець», «Сучасний танець», «Народно-сценічний танець», «Сучасний бальний танець», «Історико-побутовий танець», «Мистецтво балетмейстера» та інші. Аналіз стану навчально-методичного забезпечення виявив, що студенти в достатній кількості забезпечені навчально-методичними виданнями з фахових дисциплін, авторами або укладачами яких є викладачі ЗВО. Рівні сформованості професійної компетентності визначаються за результатами навчання.

Використана література:

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Вип. 50. Педагогічні науки.* Житомир, 2010. С. 72–76.
2. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
3. Кафедра хореографії та музично-інструментального виконавства СумДПУ імені А. С. Макаренка. URL: https://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=683 (дата звернення 26.09.2019).
4. Кафедра музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». URL: <https://pdpu.edu.ua/kaf-muz-hor/kafedra-muzichnogo-mistetstva-i-khoreografji.html> (дата звернення 26.09.2019).
5. Мартиненко О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 12.* 2015. С. 165–174.

6. Освітньо-професійна програма 024.00.01 «Хореографія» (за видами), рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), галузь знань: 02 Культура і мистецтво, спеціальність: 014 Середня освіта (Хореографія). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2017. 21 с.
7. Освітньо-професійна програма «Хореографія», рівень вищої освіти перший, ступінь вищої освіти бакалавр, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, 024 Хореографія, спеціалізація 017 фізична культура і спорт. Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2018. 9 с.
8. Освітньо-професійна програма «Хореографія», перший (бакалаврський) рівень освіти, спеціальність 024 Хореографія, галузь знань 02 Культура і мистецтво, кваліфікація: бакалавр хореографії. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2017. 14 с.
9. Освітня програма «Хореографія», галузь знань: «02 Культура і мистецтво», спеціальність: «024 Хореографія», освітній ступінь: бакалавр. Харківський національний педагогічний університету імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 5 с.
10. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Хореографія)» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2018. 9 с.
11. Освітньо-професійна програма здобувача вищої освіти, рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), ступінь вищої освіти: бакалавр, галузь знань: 02 Культура і мистецтво, спеціальність: 024 Хореографія. Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет». Кривий Ріг, 2016. 21 с.
12. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Хореографія)» першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) зі спеціалізацією: художня культура галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2017. 12 с.
13. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Ніжин, 2016. 249 с.
14. Програмове забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії: навч. посіб. / упор. Л. М. Андрощук та ін. ; за ред. Л. М. Андрощук. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 142 с.
15. Профіль освітньо-професійної програми «Хореографія» зі спеціальності 024 Хореографія. Ступінь вищої освіти бакалавр. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2016. 6 с.
16. Шеремета В. І. Освітньо-професійна програма підготовки педагогів-хореографів та її практична реалізація. *Науковий вісник Ужгородського університету* : Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород. Вип. 23, 2011. С. 207–209.

References:

1. Blahova, T.O. (2010) Osoblyvosti profesiinoy pidhotovky maibutnix uchyteliv-khoreohrafiv u systemi pedahohichnoi osvity [Features of professional training of future choreographer teachers in the pedagogical education system]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, 50, *Pedahohichni nauky*, 72–76. [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk, O.A., Semeniuk, T.V., Antonova, O.Ye. (2003) *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti* [Professional preparation of future teacher for pedagogical activity]. Zhytomyr : Zhytomyr. derzh. ped. un-t. [in Ukrainian].
3. Kafedra khoreohrafii ta muzychno-instrumentalnoho vykonavstva SumDPU imeni A. S. Makarenka [Chair of choreography and musical-instrumental performance of SS Makarenko]. (n.d.). [www.sspu.sumy.ua](https://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=683) Retrieved from https://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=683. [in Ukrainian].
4. Kafedra muzychnoho mystetstva i khoreohrafii DZ «Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho» [Chair of Musical Arts and Choreography of State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky»]. (n.d.). pdpu.edu.ua. Retrieved from <https://pdpu.edu.ua/kaf-muz-hor/kafedra-muzichnogo-mistetstva-i-khoreografiji.html> [in Ukrainian].
5. Martynenko, O.V. (2015) Formuvannya profesiinoy kompetentnosti maibutnix vchyteliv khoreohrafii v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of professional competence of future choreography teachers in higher education]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 12, 165–174. [in Ukrainian].
6. Osvitno-profesiina prohrama 024.00.01 Khoreohrafiia (za vydamy), riven vyshchoi osvity: pershyi (bakalavrskyi), haluz znan: 02 Kultura i mystetstvo, spetsialnist: 014 Serednia osvita (Khoreohrafiia). Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka [Educational and professional program 024.00.01 Choreography (by type), higher education level: first (bachelor), branch of knowledge: 02 Culture and art, specialty: 014 Secondary education (choreography). Borys Grinchenko University of Kyiv]. (2017). Kyiv. [in Ukrainian].
7. Osvitno-profesiina prohrama Khoreohrafiia, riven vyshchoi osvity pershyi, stupin vyshchoi osvity bakalavr, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, 024 Khoreohrafiia, spetsializatsiia 017 fizychna kultura i sport. Berdianskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet [Professional Education Program Choreography, Higher Education First Level, Higher Education Bachelor's Degree 01 Education / Pedagogy, 024 Choreography, Specialization 017 Physical Culture and Sports. Berdyansk State Pedagogical University]. (2018). Berdiansk. [in Ukrainian].
8. Osvitno-profesiina prohrama «Khoreohrafiia», pershyi (bakalavrskyi) riven osvity, spetsialnist 024 Khoreohrafiia, haluz znan 02 Kultura i mystetstvo, kvalifikatsiia: bakalavr khoreohrafii. Drohobytskyi derzhanyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka [Educational and professional program «Choreography», first (bachelor) level of education, specialty 024 Choreography, branch of knowledge 02 Culture and art, qualification: bachelor of choreography. Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University]. (2017). Drohobych. [in Ukrainian].
9. Osvitnia prohrama «Khoreohrafiia», haluz znan: «02 Kultura i mystetstvo», spetsialnist: «024 Khoreohrafiia», osvittii stupin: bakalavr. Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytetu imeni H. S. Skovorody [Educational program «Choreography», branch of knowledge: «02 Culture and art», specialty: «024 Choreography», educational degree: bachelor. G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University]. (2016). Kharkiv. [in Ukrainian].
10. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Khoreohrafiia)» pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 014 Serednia osvita (Khoreohrafiia) haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika. Poltavskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka [Educational-professional program «Secondary education (Choreography)» of the first level of higher education in specialty 014 Secondary education (Choreography) of the field of knowledge 01 Education / Pedagogy. Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko]. (2018). Poltava. [in Ukrainian].

11. Osvitno-profesiina prohrama zdobuvacha vyshchoi osvity, riven vyshchoi osvity: pershyi (bakalavrskyi), stupin vyshchoi osvity: bakalavr, haluzi znan: 02 Kultura i mystetstvo, spetsialnist: 024 Khoreohrafiia. Derzhavnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» [Educational and professional program of the higher education applicant, higher education level: first (bachelor's), higher education degree: bachelor, branch of knowledge: 02 Culture and art, specialty: 024 Choreography. State Higher Educational Institution «Krivoy Rog State Pedagogical University»]. (2016). Kryvyi Rih. [in Ukrainian].
12. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Khoreohrafiia)» pershoho rivnia vyshchoi osvity (bakalavr) za spetsialnistiu 014 Serednia osvita (Khoreohrafiia) zi spetsializatsiieiu: khudozhnia kultura haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny [Educational-professional program «Secondary education (Choreography)» of the first level of higher education (bachelor) in the specialty 014 Secondary education (Choreography) with specialization: artistic culture of the field of knowledge 01 Education / Pedagogy. Pavel Tychyna Uman State Pedagogical University]. (2017). Uman. [in Ukrainian].
13. Parkhomenko, O. M. (2016) Formuvannia baletmeisterskykh umin maibutnikh uchyteliv khoreohrafiy v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of ballet master's skills of future choreography teachers in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Nizhyn. [in Ukrainian].
14. Androshchuk, L. M. (2017) (Eds.). Prohramove zabezpechennia fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia khoreohrafiy ` [Software for professional training of the future choreography teacher]. Uman : VPTs «Vizavi». [in Ukrainian].
15. Profil osvitno-profesiinoi prohramy «Khoreohrafiia» zi spetsialnosti 024 Khoreohrafiia. Stupin vyshchoi osvity bakalavr. Melitopolskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho [Profile of the educational and professional program «Choreography» in the specialty 024 Choreography. Higher Education Bachelor's Degree. Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University]. (2016). Melitopol. [in Ukrainian].
16. Sheremeta, V. I. (2011) Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky pedahohiv-khoreohrafiy ta yii praktychna realizatsiia [Educational and professional training program for choreographers and its practical implementation]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu* : Serii: Pedahohika. Sotsialna robota. Uzhhorod, 23, 207–209. [in Ukrainian].

Androshchuk L. M. Professional training of a future choreography teacher in the system of choreographic and pedagogical education in Ukraine

The article deals with the professional training of the future choreography teacher in the system of choreographic and pedagogical education in Ukraine. The analysis of professional subjects is presented in accordance with the curricula, educational and professional programs of a number of higher education institutions, which are enrolled in the specialty 024 Choreography and 014 Secondary education (Choreography).

The study analyzes the educational programs of the first (bachelor) level of higher education in the specialties 024 Choreography and 014 Secondary education (Choreography) of Berdiansk State Pedagogical University, State Higher Educational Institution «Kryvyi Rih State Pedagogical University», «Ushynskii South Ukrainian National Pedagogical University», Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Boris Grinchenko Kyiv University, Melitopol States Pedagogical University, Poltava National Pedagogical University, Sumy State Pedagogical University, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Kharkiv National Pedagogical University.

The subjects of the choreographic cycle, which include the formation of professional competencies of the future choreography teacher, including the methods of work with the choreographic group, classical dance, modern dance, folk-dance, modern ballroom dance, historical and ballet, art. The state of providing the professional disciplines with educational and methodical publications, which are the teachers of pedagogical educational institutions, is covered. A thorough analysis of the content of future teachers of choreography professional training of in higher education pedagogical institution let outline the disadvantages and the prospects for the development of choreographic-pedagogical education in Ukraine.

Key words: choreography, choreographic and pedagogical education, educational and professional program, institution of higher education, future teacher of choreography, professional training, textbook.

УДК 378+811.11+37.014.12

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.3>

Анисимова Ю. П.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ
ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ ПРАВОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Статья посвящена проблеме интеграции в процессе обучения будущих юристов-международников иноязычному чтению правоведческих текстов. Обоснована актуальность такого обучения; проанализирована специфика интегрированного процесса обучения будущих юристов международного права их профессиональной и иноязычной речевой деятельности и в частности такому ее виду, как «чтение». Установлено, что правоведческие и иноязычные знания и умения будут приобретаться в едином учебном процессе во взаимосвязи друг с другом и на одном и том же печатном материале, каким является англоязычная законодательная литература. Выявлено, что интегрированный процесс обучения профессиональной и иноязычной читательской деятельности находится в постоянном созидательном движении, обусловленном основополагающими законами диалектики – законом единства и борьбы противоположностей, законом перехода количественных изменений в качественные. Установлено, что при обучении англоязычному чтению правоведческой литературы будущих юристов международного права чтение будет рассматриваться как

рецептивный, репродуктивный и продуктивный вид речевой деятельности. Определены структурные компоненты процесса обучения иноязычному чтению, которыми являются: 1) приобретение знаний специфической юридической лексики, выбранной из англоязычных международных источников; 2) развитие рецептивных читательских умений ее применения, то есть способности понять читаемую законодательную литературу; 3) развитие репродуктивных читательских умений ее применения, то есть способности пересказать и прокомментировать прочитанное; 4) развитие продуктивных читательских умений ее употребления, то есть способности осмыслить возникшее правовое нарушение и обосновать необходимые правовые законы для его разрешения.

Ключевые слова: педагогическая интеграция, иноязычное чтение, правоведческие тексты, структурные компоненты процесса обучения, юристы-международники.

(статтю подано мовою оригіналу)

Подписание Украиной договора об ассоциации с содружеством Европейских государств обуславливает коренную перестройку в образовании молодежи. Она, прежде всего, должна выразиться в адаптации украинских разнопрофильных образовательных программ к общеевропейским для подготовки специалистов к реализации профессиональных знаний в любой стране Евросоюза, и при этом не только на языке своей страны, а на едином и понятном для всех международном английском языке, поэтому должно уйти в прошлое изучение иностранного языка как учебного предмета на всех неязыковых факультетах вузов. Их выпускникам недостаточно уметь читать и переводить тексты по специальности; им необходимо общаться со своими европейскими деловыми партнерами и коллегами.

Еще в большей степени это касается юристов-международников, которые должны знать законы международного права, изложенные в англоязычной законодательной литературе, чтобы применять их в своей повседневной юридической практике и тем самым проявлять видение целостной правовой картины мира. Именно поэтому обучение будущих юристов международного права их профессиональной и иноязычной речевой деятельности и в частности такому ее виду, как «чтение», целесообразно осуществлять на основе педагогической интеграции. Это значит, что правоведческие и иноязычные знания и умения будут приобретаться в едином учебном процессе во взаимосвязи друг с другом и на одном и том же печатном материале, каким явится англоязычная законодательная литература.

Для разработки методики интегрированного обучения чтению юридической англоязычной литературы полагаем, что, прежде всего, необходимо исследовать методологическую сущность педагогической интеграции вообще и интегрированного процесса обучения иноязычному чтению в частности.

Анализ работ украинских ученых в области подготовки будущих юристов к их профессиональной иноязычной деятельности, таких как: С. Киржнер (2011) – обучение монологической речи; Н. Тимошук (2013) – формирование коммуникативной компетентности; Я. Дьячкова (2015) – формирование профессионально ориентированной компетентности в говорении; Т. Друженко (2018) – дифференцированное обучение устной монологической речи; З. Соломко (2018) – формирование лексической компетентности; И. Романов (2019) – дифференцированное формирование профессионально ориентированной лексической компетентности в устном общении и других, показал, что многие аспекты этой проблемы уже исследованы. Однако, несмотря на существенные достижения в исследовании этого направления, вопросы обучения будущих юристов иноязычному чтению правоведческих текстов остаются не до конца раскрытыми.

Цель исследования – определить методологическую сущность интеграции в процессе обучения иноязычному чтению правоведческих текстов.

Задачами являются:

1. Определить суть педагогической интеграции.
2. Проанализировать специфику интегрированного процесса обучения будущих юристов международного права их профессиональной и иноязычной речевой деятельности.
3. Вычленив структурные компоненты процесса обучения иноязычному чтению правоведческих текстов.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным притоком информации во многих ранее существующих областях знаний, а также развитием новых научных направлений, обусловленных появлением новых форм материального и духовного мира. Обеспечить школьников и студентов знаниями о новых открытиях во вновь возникающих отраслях науки, техники и производства и при этом не ущемить их в изучении основополагающих законов развития природы, общества и человечества, которые входили в образовательные программы прошлых лет, не представляется реальным из-за невозможности увеличения учебной нагрузки. Поэтому путь разрешения возникшего противоречия между всевозрастающими потоками информации, обязательной для познания молодежи, и нехваткой времени на ее усвоение ученые увидели в процессе слияния смежных областей знания в единую предметную целостность, а способов их преподнесения – в единую процессуальную общность, что в общих чертах и определило суть педагогической интеграции.

Само понятие «интеграция» в педагогике и стоящие за ним функции не новы для широкой педагогической общественности. В своем традиционном значении они предполагают воспитание личности на разноаспектном содержательном материале, а ее обучение на взаимосвязанной по смыслу информации из разных отраслей знаний. Такое понимание педагогической интеграции достаточно оправдано, но на сегодняшний день, оно далеко не в полной мере отражает реальные потребности общества в сжатии, компрессии знаний, то есть

в таком процессе их реконструкции, когда содержание информации вбирает в себя основные идеи разных наук, а способы передачи знаний более емки, но не менее эффективны, чем ранее существовавшие [2, с. 22].

Компрессия информации применительно к системообразующему предмету соотносится Р. Мартыновой с таким видом педагогической интеграции, как «предметная»; а компрессия педагогических действий по обучению разным предметам соотносится ученой с «процессуальной» интеграцией [4]. Интеграция любых образовательных курсов с таким предметом, как «иностранный язык», не может быть предметной, так как иностранный язык, равно как и родной, не имеет собственного смыслового содержания, а обладает лишь определенной лингвистической структурой. Именно поэтому такие предметы интегрируются не по предметному, а по процессуальному признаку.

Такая процессуальная интеграция осуществляется не только с целью сокращения объема учебного времени, когда за одно и то же время изучаются две дисциплины – образовательный курс и иностранный язык, а еще и с целью создания естественных условий для развития умений иноязычной речевой деятельности в любом из ее видов, в том числе и чтения. В таком случае иноязычные речевые поступки приобретают вспомогательный характер, так как они обслуживают процесс изучения профессиональной информации, который в данном интегрированном процессе является *доминирующим*, а процесс изучения иностранного языка, а в нашем случае процесс иноязычного чтения – *вспомогательным*.

Интегрированный процесс обучения профессиональной и иноязычной читательской деятельности находится в постоянном созидательном движении, обусловленном основополагающими законами диалектики. Прежде всего, это реализация *закона единства и борьбы противоположностей*, которая приводит к развитию общества и интеллекта его граждан путем разрешения противоречий как поиска выхода из бесконечного ряда противоречивых ситуаций. Рассмотрим его применительно к теме нашего исследования.

Первое и главное противоречие состоит в том, что будущим юристам международного права необходимо знать основы международного законодательства, которые изложены на английском языке, а знания иностранного языка их профессиональной направленности у них ограничены. Проявляется это противоречие в испытываемых студентами трудностях в овладении профессиональной информацией.

Однако названное противоречие далеко не единственное, и оно слишком обобщено для принятия конкретных шагов по его разрешению. Ведь профессиональная законодательная информация в настоящее время излагается в огромном множестве англоязычных первоисточников, которые невозможно не только изучить, но и поверхностно прочитать из-за ограниченного объема учебного времени, а также из-за незнакомых языковых явлений, содержащихся в них. В связи с этим возникает необходимость отбора самой необходимой для студентов оригинальной законодательной литературы, которая, с одной стороны, сможет обеспечить им достаточный уровень профессиональных знаний о законодательной системе европейских стран, а с другой стороны – постепенное нарастание уровня их иноязычных читательских умений. Другими словами следующим противоречием, подлежащим разрешению, является установление баланса между все нарастающим объемом юридических законодательных актов, излагаемых на английском языке, и недостатком времени на их изучение.

Из сказанного вполне очевидно следующее, еще более частное, чем предыдущее, противоречие, подлежащее разрешению, для эффективной организации процесса интегрированного обучения чтению англоязычной законодательной литературы. Это противоречие между лингвистической формой слова и его специфическим для рассматриваемой отрасли знаний смыслом. Именно в этом состоят лингвистические трудности по семантизации правоведческой лексики и осмыслению правоведческих оригинальных текстов.

Разрешение названных противоречий от более частных к более общим обеспечит диалектическую логику разрабатываемого процесса интегрированного обучения.

В основе разрешения противоречий в области образования человека находится процесс усвоения изучаемой информации. Как известно из дидактических исследований, он не может быть одномоментным; он требует определенных временных затрат и специальных методических действий для своего достижения. Одним из наиболее значимых средств усвоения изучаемой информации является ее многократное повторение, причем такое повторение, которое обеспечит переход знаний изучаемого материала в навыки его употребления в упрощенных речевых условиях; а навыки его употребления – в умения его применения в реальной речевой коммуникации.

Данное положение основано на реализации другого диалектического закона, а именно *закона перехода количественных изменений в качественные*. Применительно к теме нашего исследования это означает, что для разрешения противоречия между лингвистической формой слова и его специфическим смыслом необходимо многократное повторение изучаемых слов правоведческого характера в их разнообразном лингвистическом и смысловом окружении. Учитывая интегрированный процесс обучения, сама лексика должна отбираться из аутентичных правоведческих первоисточников, а повторяться в дотекстовой языковой тренировке и постепенно усложняющейся речевой практике.

Прочно усвоенная лексика позволит приступить к разрешению следующего противоречия между необходимостью приобретать профессиональные правоведческие знания из англоязычных первоисточников, то есть из англоязычной правоведческой литературы и возможностью студентов не только понимать прочитанное, но и применять осмысленное содержание на практике.

Наиболее обосновано и результативно к решению проблемы «созидательных повторений», то есть таких, которые обеспечивают переход от более низкого уровня владения иноязычным материалом к более высокому, подошла Р. Мартынова. Она впервые по методу математической лингвистики определила количество и характер повторений изучаемых языковых явлений для приобретения их знаний, формирования навыков их употребления в доречевой, а затем в постепенно усложняющейся речевой практике для всех возрастных групп учащихся общеобразовательных школ [5]. Так, Р. Мартынова пишет, что «для приобретения *знаний* изучаемого языкового материала старшеклассниками необходимо повторение каждой языковой единицы приблизительно 19 раз» [4, с. 39]; «для развития *лингвистических умений* их употребления понадобится 16 повторений <...> и далее – для развития *предречевых умений* – 13 повторений; *учебно-речевых умений* – 10 повторений; *реально-речевых умений* – 7 повторений» [4, с. 50]. Причем все эти повторения должны осуществляться осмысленно, в разнообразных лингвистических и смысловых вариациях и с высоким уровнем мотивации их выполнения.

При обучении англоязычному чтению правоведческой литературы будущих юристов международного права мы будем использовать описанные выше результаты исследований Р. Мартыновой следующим образом:

1. Вслед за Г. Барабановой [1], З. Клычниковой [3], В. Плахотником [6] будем рассматривать чтение не только как *рецептивный вид речевой деятельности*, а как и *репродуктивный*. А вслед за Р. Мартыновой [4], О. Тарнопольским [7] и другими сторонниками интегрированного обучения иностранным языкам, будем считать чтение также и *продуктивным видом речевой деятельности*. Наша позиция обуславливается тем, что студентам-правоведам недостаточно знать международные законодательные акты, их необходимо анализировать и сравнивать с имеющимися аналогами в Украинском законодательстве, и наконец, изученные международные законы следует научиться применять в юридической практике. Именно поэтому мы будем рассматривать следующие структурные компоненты процесса обучения иноязычному чтению: 1) *приобретение знаний специфической юридической лексики*, выбранной из англоязычных международных источников; 2) *развитие рецептивных читательских умений* ее применения, то есть способности понять читаемую законодательную литературу; 3) *развитие репродуктивных читательских умений* ее применения, то есть способности пересказать и прокомментировать прочитанное; 4) *развитие продуктивных читательских умений* ее употребления, то есть способности осмыслить возникшее правовое нарушение и обосновать необходимые правовые законы для его разрешения.

2. Для приобретения знаний специфической юридической лексики мы примем то количество ее повторений, которое Р. Мартынова [4] предложила для развития близким к знаниям лингвистических умений, то есть 16. Мы полагаем, что для студентов-международников, у которых иностранный язык преподается по углубленной программе, более широкий объем лингвистических знаний и более высокий уровень лингвистического опыта, чем у старшеклассников, и поэтому для них отпадает необходимость 19-кратного повторения (как предлагает Р. Мартынова) каждой лексической единицы для ее усвоения в изолированном виде. В связи с этим считаем возможным приобретением нашими студентами знаний по правоведческой лексике на уровне осознания ее начальной языковой формы и на уровне ее употребления в словосочетаниях и предложениях в условиях дотекстовой активизации за названные Р. Мартыновой 16 повторений.

Для достижения таких знаний и умений мы будем изучать каждую новую языковую единицу следующим образом: 1) вводить ее в устной и письменной формах с тем, чтобы задействовать максимально возможное количество анализаторов при ее восприятии; 2) семантизировать ее путем перевода на родной язык, чтобы сэкономить учебное время и нивелировать возможность ошибочного толкования юридических терминов; 3) активизировать ее употребление в разном лингвистическом окружении в произвольных и устойчивых словосочетаниях; в отдельных и нескольких связанных по смыслу предложениях.

3. Для приобретения рецептивных профессиональных и читательских умений примем то количество повторений каждой единицы изучаемого языкового материала, которое Р. Мартынова [4] предложила для развития предречевых умений, то есть 13-кратное. С этой целью студенты будут вовлекаться в процесс чтения текстов, каждый из которых будет дополняться одним законодательным аутентичным правоведческим актом. Последним из этих текстов будет тот, в котором употребляются все ранее изученные языковые явления, а, следовательно, и все ранее прочитанные законодательные акты.

4. Для приобретения репродуктивных профессиональных и читательских умений примем то количество повторений каждой единицы изучаемого языкового материала, которое Р. Мартынова предложила для развития учебно-речевых умений, то есть 10-кратное. С этой целью студенты будут пересказывать каждый из ранее прочитанных постепенно расширяющихся текстов и анализировать их в смысловом аспекте.

5. Для приобретения продуктивных профессиональных и читательских умений примем то количество повторений каждой единицы изучаемого языкового материала, которое Р. Мартынова [4] предложила для развития учебно-речевых умений, то есть 7-кратное. С этой целью студенты будут вовлекаться в решение юридических задач путем англоязычного чтения, изложенной правовой проблемы, и англоязычного объяснения способов ее разрешения на основе изученных международных законодательных актов.

Выводы. В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Приобретаемые профессиональные и лингвистические знания трансформируются в рецептивные, а затем в репродуктивные и продуктивные иноязычные читательские и профессиональные умения. Причем работа по развитию таких умений должна выстраиваться по цепочке: от простой к более сложной; от хорошо усвоенной к новой,

дополняющую предыдущую; от абстрактной к более конкретной и возможной к применению в постепенно усложняющихся производственных условиях.

Если правоведческие тексты, подлежащие чтению, изучению и анализу, будут подбираться и составляться с учетом вышеизложенных диалектических требований, у студентов будут формироваться прочные, последовательно накапливающиеся знания: как профессиональные, так и иноязычные; а они приведут к устойчивым профессиональным и иноязычным речевым умениям; в данном случае – к правоведческим и иноязычно-читательским.

Из сказанного очевидно, что для разрешения первого, начального противоречия студентам необходимо до чтения каждого следующего аутентичного профессионального текста овладеть лексикой, содержащейся в нем. Ее семантические особенности применительно к юриспруденции мы попытаемся определить в дальнейшем.

Использованная литература:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному вnz: монографія. Київ : ІНКОС, 2005. 315 с.
2. Клепко С. Інтеграція і поліформізм знання у вищій освіті. Частина III. Філософія освіти. *Фундаментальні проблеми філософії освіти*. № 3 (5). 2006. С. 22–33.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1983. 207 с.
4. Мартынова Р. Ю. Методологические основы презентации как вида речевой деятельности. Одесса : Изд-во ООО «Лера-друк», 2012. 99 с.
5. Мартинова Р. Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов. *Укр. Патент*. № 48831, 2002.
6. Плахотник В. М. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе. Київ : Рад. шк., 1990. 103 с.
7. Тарнопольский О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник. Київ : Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.

References:

1. Barabanova, G. V. (2005). *Metodyka navchannya profesijno-orijentovanoho chytannya v nemovnomu vnz: monografiya* [Methods of teaching vocational-oriented reading in a non-linguistic college: monograph]. Kiev : INCOS. 315 s. [in Ukrainian]
2. Klepko S. (2006). *Intehratsiya i poliformizm znannya u vyshchij osviti* [Integration and Polyformism of Knowledge in Higher Education]. *The philosophy of education. Fundamental problems of educational philosophy*, 3 (5). 22–33. [in Ukrainian]
3. Klychnikova Z. I. (1983). *Psikhologicheskiye osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke* [Psychological features of teaching how to read in a foreign language]. Moscow : Education. 207 s. [in Russian]
4. Martynova R. Yu. (2012). *Metodologicheskiye osnovy prezentatsii kak vida rechevoy deyatelnosti* [Methodological foundations of presentation as a type of speech activity]. Odessa : Publishing House LLC «Leradruk». 99 s. [in Russian]
5. Martynov R. Yu. (2002). *Systemno-komunikativnyy sposib navchannya inozemnykh mov* [System-communicative way of teaching foreign languages]. Ukrainian patent. No. 48831. [in Ukrainian]
6. Plahotnik V. M. (1990). *Obucheniye angliyskomu yazyku na nachal'nom etape v sredney shkole* [Teaching English at the initial stage in high school]. Kiev : Rad. shk. 103 s. [in Russian]
7. Tarnopolskey O. B. (2006). *Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyal'nosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: navchal'nyy posibnyk* [Methods of teaching foreign language activity in a higher linguistic institution of education: a textbook]. Kiev : INKOS Firm. 248 s. [in Ukrainian]

Анісімова Ю. П. Методологічна сутність інтеграції в процесі навчання студентів-міжнародників іншомовного читання правознавчих текстів

Статтю присвячено проблемі інтеграції в процесі навчання майбутніх юристів-міжнародників іншомовному читанню правознавчих текстів. Обґрунтовано актуальність такого навчання; проаналізовано специфіку інтегрованого процесу навчання майбутніх юристів міжнародного права їх професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності і зокрема такого її виду, як «читання». Встановлено, що правознавчі та іншомовні знання і вміння набуватимуться в єдиному навчальному процесі у взаємозв'язку один з одним і на одному й тому ж друкованому матеріалі, яким є англomовна законодавча література. Виявлено, що інтегрований процес навчання професійної та іншомовної читацької діяльності знаходиться в постійному творчому русі, зумовленому основними законами діалектики – законом єдності і боротьби протилежностей, законом переходу кількісних змін у якісні. Встановлено, що під час навчання англomовного читання законодавчої літератури майбутніх юристів міжнародного права читання буде розглядатися як рецептивний, репродуктивний і продуктивний вид мовленнєвої діяльності. Визначено структурні компоненти процесу навчання іншомовного читання, якими є: 1) набуття знань специфічної юридичної лексики, обраної з англomовних міжнародних джерел; 2) розвиток рецептивних читацьких умінь її застосування, тобто здатності зрозуміти законодавчу літературу; 3) розвиток репродуктивних читацьких умінь її застосування, тобто здатності переказати і прокоментувати прочитане; 4) розвиток продуктивних читацьких умінь її вживання, тобто здатності осмислити правове порушення, яке мало місце, та обґрунтувати необхідні правові закони для його вирішення.

Ключові слова: педагогічна інтеграція, іншомовне читання, правознавчі тексти, структурні компоненти процесу навчання, юристи-міжнародники.

Anisimova J. P. The methodological essence of integration in the process of teaching future lawyers how to read legal texts in a foreign language

The article is devoted to the problem of integrated teaching future lawyers how to read legal texts in a foreign language. The topicality of such teaching has been substantiated. The specifics of future lawyers' integrated teaching of their profes-

sional and foreign language speech activities have been analyzed. It has been established that jurisprudence and foreign language knowledge and skills will be acquired in a single educational process in interconnection with each other and with the help of identical printed material such as the legislative literature in English. It has been revealed that the integrated process of teaching how to read the professional literature in a foreign language is in a constant creative movement, due to the fundamental laws of dialectics, such as: the law of unity and struggle of opposites, the law of transition of quantitative changes into qualitative ones. The following principles have been found out. When teaching how to read legal literature in a foreign language to future lawyers of international law, reading will be considered as receptive, reproductive and productive types of speech activity. The structural components of the process of teaching how to read in a foreign language are defined. They are the following: 1) the acquisition of knowledge of specific legal vocabulary, selected from English international sources; 2) the development of receptive reading skills of its application, that is, the ability to understand the legislative literature; 3) the development of reproductive reading skills of its application, that is, the ability to retell and comment on what has been read; 4) the development of productive reading skills, that is, the ability to comprehend the information about legal violations and substantiate the necessary legal laws to resolve them.

Key words: pedagogical integration, reading in a foreign language, legal texts, structural components of the teaching process, future lawyers.

УДК 316.72:316.647.5]:378.011.3-051:378.046-021.66
DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.4>

Атпрощенко Т. О.

ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ АСПЕКТІВ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В МАГІСТРАТУРІ

Головна увага зосереджена на характеристиці концепції формування у майбутніх учителів початкової школи міжетнічної толерантності. Висвітлена сутність та зміст наукових дефініцій «концепція» та «формування». З'ясовано, що пізнання процесу формування міжетнічної толерантності має здійснюватися на онтологічному, гносеологічному, аксіологічному рівнях осмислення. Охарактеризовано онтологічну, гносеологічну і аксіологічну тенденції формування міжетнічної толерантності. У методологічній площині концепція має базуватися на ідеї саморозвитку, самовдосконалення та цілеспрямованої роботи над вдосконаленням образу майбутнього педагога-професіонала, що уміє ефективно працювати в поліетнічному середовищі початкової школи.

Концепція передбачає єдність методологічного, теоретичного (психологічного й педагогічного) й технологічного (практичного) концептів. Методологічний рівень відображає взаємозв'язок і взаємодію наукових принципів і підходів щодо розв'язання проблеми формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи; у теоретичний концепт увійшли сучасні концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи, теоретико-методологічні засади формування міжетнічної толерантності; технологічний концепт передбачає апробацію практичних механізмів і шляхів її формування. Формування міжетнічної толерантності охоплювало використання інноваційних технологій (рольових ігор, тренінгів, дискусій, симпозіумів, пошукової самостійної діяльності тощо), співробітництва й діалогу. Навчальну дисципліну «Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи» розглядаємо як головний складник професійної підготовки, що сприяє засвоєнню магістрами професійних компетентностей в галузі міжетнічної толерантності. Концепцію покладено в основу розробки системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання в магістратурі.

Ключові слова: концепція, формування, системна діяльність, міжетнічна толерантність, майбутні учителі початкової школи, рівні осмислення, тенденції, концепти.

Нині освітня галузь потребує таких майбутніх фахівців, які знають і поважають не тільки культуру своєї етнічної групи, а й розуміють культуру інших народів, таких професіоналів, які протягом навчання у ЗВО навчилися поєднувати національні та інтернаціональні інтереси та оволоділи належним рівнем міжетнічної толерантності. А тому доцільно цілеспрямовано працювати над формуванням у майбутніх педагогів міжетнічної толерантності у площині розробки концептуальних засад такої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Я. Берегового, Р. Кострубана, Л. Колбіної, Є. Нікітюк, О. Орловської, М. Тилічко, Ю. Тодорцевої, В. Уланової засвідчують актуальність формування у майбутніх учителів міжетнічної толерантності. Зокрема, міжетнічна толерантність зумовлюється змістом професії, в якій яскраво проявляється гуманістична спрямованість, що передбачає добросердечне ставлення до усіх учасників освітнього процесу в поліетнічному середовищі початкової школи, а також вимагає розуміння особливостей етнічних проблем та високий ступінь терпимості. З'ясовано, що через міжетнічну толерантність майбутній педагог має змогу якісно оволодіти предметно-ціннісною формою перетворення діяльності, у якій відображається рівень розвитку багатонаціонального українського суспільства.

На основі дедуктивного аналізу напрацювань Г. Кожухаря [2] та Т. Фокіної [5] доцільно розглядати міжетнічну толерантність як невіддільний компонент світогляду майбутніх учителів початкової школи, що сприяє

утворенню особливого світовідчуття. У вітакультурному аспекті, як доводить А. Фурман, сутність процесу формування міжетнічної толерантності в теорії освітньої діяльності полягає в «добуванні, осмисленні, нормуванні, збагаченні і поширенні суб'єктом, особистістю, індивідуальністю та універсамом як учасниками безпосередньої розвивальної взаємодії кращого етнонаціонального досвіду не тільки під час організованого навчання, а й за межами школи чи університету (сім'я, вулиця) і під час реальних соціальних контактів учня чи студента, тобто у його внутрішньому світі як поступально сталому процесі самотворення власної Я-концепції» [6, с. 62].

Зазначимо, що формування міжетнічної толерантності студентів є тривалим процесом становлення комунікативних, перцептивних властивостей особистості, що передбачає вдосконалення знань про національні особливості «свого» й «інших» етносів, розвиток позитивного сприйняття міжетнічної різноманітності. Вважаємо, що обґрунтування процесу формування міжетнічної толерантності майбутніх педагогів, що працюватимуть з молодшими школярами, має охоплювати змістовні, процесуальні, структурні та критеріальні характеристики та розвивати всі компоненти міжетнічної толерантності. З огляду на це доцільно зосередити увагу на розробці концепції формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи, що визначає домінуючі структурні компоненти, розглядається в рамках системного підходу і є основою системи.

Мета статті – обґрунтувати концепцію формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи та висвітлити її головні аспекти в контексті реалізації системного підходу.

Насамперед наголосимо, що концепція передбачає цілісну «систему поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, основна ідея будь-якої теорії» [1, с. 46]. У процесі дослідження ми виходили з тих міркувань, що у методологічній площині концепція має базуватися на ідеї саморозвитку, самовдосконалення та свідомої й цілеспрямованої роботи над вдосконаленням образу майбутнього педагога-професіонала, що уміє ефективно працювати в поліетнічному середовищі початкової школи.

На основі узагальнення психолого-педагогічної літератури [4; 7] ми дійшли усвідомлення того, що в науковій практиці концепція має базуватися на ґрунтовному пізнанні процесу формування міжетнічної толерантності. Вважаємо, що таке пізнання має бути здійснене на різних рівнях осмислення (онтологічному, гносеологічному, аксіологічному). При цьому кожен рівень осмислення розкриває конкретну сторону міжетнічної толерантності та окреслює реальні сторони її формування.

Зокрема, онтологічний рівень осмислення розглядається як особливий вид реальності, що передбачає її багатогранний характер. Цей рівень спрямований на вдосконалення соціального і комунікативного характеру пізнання та передбачає єдність онтології й гносеології, об'єкта і суб'єкта, чуттєвого і раціонального та опирається на різні зв'язки буття. У цьому контексті важливими стають такі сторони пізнання, як розуміння і осмислення, які значно розширюють практичні можливості формування міжетнічної толерантності. Основне завдання онтологічного осмислення процесу формування міжетнічної толерантності студентів факультетів початкової освіти полягає в розробці методологічних позицій, що визначають логіку наукового пізнання. Онтологічний рівень робить можливим розгляд формування міжетнічної толерантності як фактора розвитку особистості студента, акцентуючи увагу на внутрішній мотивації й активності через переосмислення минулого індивідуального досвіду. Він зосереджує увагу на новій моделі особистості, яка прагне до творчості й свободи вираження поглядів. Тому специфіка формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи характеризується з позицій розвитку ціннісного, шанобливого і терпимого ставлення до навколишньої дійсності. На основі онтологічного осмислення відбувається доповнення суб'єктно-об'єктної взаємодії реальними суб'єкт-суб'єктними стосунками в освітньому процесі ЗВО під час діяльності по формуванню міжетнічної толерантності.

Гносеологічний рівень осмислення охоплює розробку понятійно-термінологічного апарату процесу формування міжетнічної толерантності в соціальному, психологічному та педагогічному аспектах і вирішення проблеми позиціонування ідеалу фахівця з високим рівнем сформованості. На цьому рівні формування міжетнічної толерантності особистості відбувається залежно від індивідуальних особливостей суб'єкта як цілісної системи. У гносеологічній площині вагому роль посідає не лише пізнавальна сфера особистості, а й соціальна мета розуміння цінності міжетнічної толерантності для реалізації професійної діяльності, яку можна пізнати за допомогою логічного аналізу та естетичних переживань. Саме ці чинники, в гносеологічному розумінні, можуть ефективно управляти, стимулювати або гальмувати діяльність студентів шляхом зміни їх чуттєвої сфери (приязнь – відраз), що допоможе наповнити відповідним змістом реальні переживання, пов'язані із виконанням професійних обов'язків у поліетнічному освітньому середовищі початкової школи.

Аксіологічний рівень осмислення розглядає людину як найвищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку, що формується в конкретно-чуттєвому образі під впливом відчуттів, сприйняття і уявлень, де засобом орієнтації слугують ціннісні критерії. Провідним поняттям цього рівня виступає цінність, яка характеризує значущість міжетнічної толерантності в життєдіяльності суспільства або окремої особи. Проблеми цінностей існують як на рівні свідомого, так і на рівні несвідомого. Саме цінності актуалізують і приймають форму устремлень, почуттів, симпатій. Сукупність сформованих цінностей впливає на етичний і естетичний розвиток особистості, також на процес формування міжетнічної толерантності загалом. Значення аксіологічного рівня для концептуального осмислення процесу формування міжетнічної толерантності полягає в тому, що він спрямований на активний розвиток конструктивного діалогу культур та проявляється через

діяльність і тим самим передбачає розвиток різних якостей особистості залежно від суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У контексті аксіологічного рівня виникає необхідність приділяти особливу увагу розробці нових навчальних планів, поглибленню змісту підручників, посібників та навчальних матеріалів, впровадженню нових освітніх технологій, спецкурсів, факультативів, тренінгів з метою виховання чуйних і відповідальних громадян, відкритих до сприйняття інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність.

У площині розробки концепції необхідно враховувати основні тенденції формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи. Етимологія слова «тенденція» (від латинського *tendo* – направляю; прагну) у філософській довідковій літературі визначається як напрям, в якому повинен відбуватися розвиток. Таке трактування, у нашому розумінні, дає можливість розглянути формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів у вигляді цілком конкретних тенденцій. Вважаємо, що провідними у психолого-педагогічному аспекті мають бути онтологічна, гносеологічна і аксіологічна тенденції.

Зокрема, онтологічна тенденція формування міжетнічної толерантності у майбутніх учителів початкової школи випливає зі специфіки естетичної діяльності та розкриває залежність формування міжетнічної толерантності від творчої активності студентів по збереженню та створенню елементів національної культури тієї етнічної групи, яка проживає на території краю, розуміння її змісту і значення. Слід зазначити, що онтологічна тенденція дозволить перенести акцент на духовне життя майбутніх педагогів, врахувати особливості емоційно-образних здібностей, які у них сформовані. У загальному контексті ця тенденція передбачає синтез чуттєвого, раціонального та інтуїтивного.

Гносеологічна тенденція дозволяє розглядати феномен формування міжетнічної толерантності у майбутніх учителів початкової школи з позиції етичного та естетичного пізнання світу. Вона також дозволяє встановити залежність між зовнішнім і внутрішнім, системно поглиблювати знання про етнічні властивості елементів культури рідного краю. Своє вираження гносеологічна тенденція знаходить через детермінацію етичного та естетичного в розвитку студентів, а також впливає на якість взаємодії їх інтелектуальних, емоційних і творчих якостей.

Аксіологічна тенденція у формуванні міжетнічної толерантності у майбутніх учителів початкової школи відображає причинно-наслідкові зв'язки між розвитком і саморозвитком особистості з одного боку і зовнішнім світом (об'єктами і явищами дійсності, етнічною культурою і людьми як її носіями) з іншого. Тут важливе значення має усвідомлення духовно-етичних цінностей української культури та розуміння культурних надбань інших етнічних груп, які проживають на території України. Тобто ця тенденція охоплює прояв дбайливого ставлення до культурних цінностей рідного краю і водночас дружнє ставлення до людей як носіїв цієї культури, і найголовніше – підвищення власного культурного рівня. Реалізується аксіологічна тенденція на основі наступності у вивченні традицій та звичаїв представників етнічних груп, що проживають на території, де функціонує конкретна початкова школа.

Методологічне осмислення наукового феномену «концепція формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи» в логіці реалізації освітніх процесів, які його забезпечують під час професійної підготовки студентів у магістратурі, дозволяє констатувати наступні чинники:

- опору на емоційно-образне мислення, яке дозволяє здійснювати порівняння і зіставлення емпіричного рівня ментального змісту різних подій через сприйняття, відчуття, уявлення, системне узагальнення етнічного досвіду і вироблення власних оцінок й суджень про представників інших етнічних груп;
- використання абстрактно-логічного мислення, на основі якого встановлюється зв'язок між внутрішніми та зовнішніми сторонами професійної діяльності в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи, що сприяє налагодженню взаєморозуміння між представниками усіх етнічних груп.

У психологічній площині концепція визначає суб'єктивну спрямованість майбутніх учителів початкової школи. Так, на цій основі визначається зміст і значення образу окремих етносів та духовно-моральні аспекти, що включають основи міжетнічних поглядів студента на світ і українське суспільство. Усе це характеризує смислову спрямованість професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи в поліетнічному освітньому середовищі.

На основі вивчення праці Г. Солатової [3] виокремлено педагогічний аспект концепції, який дозволяє аналізувати процес формування міжетнічної толерантності у студентів як результат рефлексії в рамках «суб'єкт-суб'єктної» парадигми, яка з позицій феноменології характеризується як:

- а) продуктивно-сміслова активність майбутнього фахівця, що виступає передумовою його майбутньої діяльності;
- б) інтегративно-регулятивна активність, що забезпечує цілісність і динамізм функціонування психічних процесів;
- в) смислове поле свідомості, що є внутрішнім духовним джерелом розвитку майбутнього фахівця.

Загалом концепція формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в умовах поліетнічного середовища базується на єдності методологічного, теоретичного (психологічного й педагогічного) й технологічного (практичного) концептів. Так, методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів щодо розв'язання проблеми формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи під час професійної підготовки у ЗВО. У теоретичний концепт дослідження

увійшли: сучасні концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи, а також основні теоретико-методологічні засади формування міжетнічної толерантності. Тоді як технологічний концепт передбачає апробацію ефективності процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в поліетнічному середовищі. Специфіка формування міжетнічної толерантності нами вбачається в організації й застосуванні цілісної педагогічної системи, що ґрунтується на створенні позитивного освітнього середовища у початковій школі, що забезпечує результативність знань, умінь та навичок в галузі міжетнічної толерантності та їх ефективне використання у безпосередній професійній діяльності.

Робота над концепцією мала практико-орієнтовану спрямованість, що дозволило впровадити дієві інноваційні зміни у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, що передбачали використання практико-орієнтованих форм і методів навчання та розробку системи формування міжетнічної толерантності. Загалом формування міжетнічної толерантності передбачало використання інноваційних технологій (рольових ігор, тренінгів, дискусій, пошукової самостійної діяльності), які ґрунтувалися на співробітництві, діалозі та були спрямовані на підтримку і захист індивідуальності кожного студента, надання кожному вільного, захищеного простору для прийняття самостійних рішень й обрання способів, форм і прийомів для творчого самовираження. Нами зроблено акцент на використанні виховних можливостей освітнього середовища ЗВО, що характеризується відкритістю, діалогічністю та позитивністю. У межах системної діяльності використовували інтеграцію навчальних дисциплін і пізнавальної діяльності, яка передбачала застосування інноваційних освітніх технологій та сприяла розвитку професійно значущих якостей, що впливають на формування усіх показників міжетнічної толерантності.

Під час розробки концепції, яку покладено в основу авторської системи, були проаналізовані вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи освітнього рівня «магістр», вивчено зміст навчальних планів, досліджено перелік предметів та визначено їх місце в загальній структурі підготовки фахівця. У ході цієї діяльності ми дійшли усвідомлення необхідності впровадження в освітній процес Мукачівського державного університету спеціальної навчальної дисципліни «Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи», яка розглядалася як головний складник професійної підготовки студентів, що сприяє засвоєнню ними професійних компетентностей в галузі міжетнічної толерантності. Зокрема, навчальна дисципліна була спрямована на виконання таких завдань, як:

- навчальних (поглиблення теоретичних знань з проблем професійної діяльності в поліетнічному середовищі початкової школи; формування практичних умінь міжнаціонального спілкування; розвиток навичок усного мовлення, публічного виступу перед аудиторією; формування готовності студентів до використання набутих навичок під час практики);
- виховних (виховання шанобливого ставлення до представників інших етнічних груп, формування індивідуальних здібностей, професійних і особистісних якостей (комунікабельність, самоконтроль, активність);
- розвиваючих (розвиток навичок критичного аналізу етнічних стереотипів, формування позитивної етнічної ідентичності).

У концептуальному плані пропонуємо здійснити збагачення інших навчальних дисциплін, які вивчають магістранти («Початкова школа Закарпаття»; «Університетська освіта в Україні та країнах Східної Європи: історія і сучасність»; «Сучасні педагогічні технології у початковій школі»), практико-орієнтованими формами і методами навчання, що сприяють професійному розвитку і самовдосконаленню. У методичній площині ми прагнули організувати освітній процес таким чином, щоб майбутні фахівці, які прийдуть на роботу в поліетнічне середовище початкової школи, ще під час навчання у ЗВО навчилися: аналізувати й критично осмислювати міжетнічні стереотипи; визначати їх джерела і контекст; обирати пріоритети під час спілкування з представниками різних етнічних груп.

Висновки. Створена нами концепція дозволить забезпечити повноцінний розвиток особистості майбутнього учителя початкової школи, забезпечить вдосконалення його здатності до самореалізації та ефективної діяльності в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи. Сформована міжетнічна толерантність дозволить майбутнім фахівцям конструктивно взаємодіяти в умовах поліетнічного освітнього середовища, допоможе у створенні позитивного соціально-психологічного клімату. Учителю, що володіє високим рівнем міжетнічної толерантності, є морально сильною особистістю, здатною до взаємодії, що характеризується упевненістю у своїх власних силах. З метою практичної реалізації вищевказаних способів педагогічної діяльності в рамках розробленої концепції формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи чільне місце відводимо суб'єкт-суб'єктній взаємодії усіх учасників освітнього процесу в ході різних видів діяльності, причому основна опора робиться на можливості полікультурного освітнього середовища ЗВО (навчальні, виховні, розвиваючі).

Отже, запропоновані концептуальні ідеї дозволяють охарактеризувати зміст, форми і методи формування міжетнічної толерантності студентів, що безумовно допоможе забезпечити якісну професійну діяльність учителів у поліетнічному середовищі початкової школи. А також відмітимо, що розроблена концепція покладена в основу побудови системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи.

Використана література:

1. Коваль П. Концептуальні засади професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів засобами мистецтва. *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук* : гол. ред. В. Хрущ. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2016. № 15. С. 45–48.
2. Кожухарь Г. С. Формы межличностной толерантности: критериальные признаки и особенности. *Психологический журнал*, 2008. Т. 29. № 3. С. 30–40.
3. Солдатова Г. У. Межэтническая напряженность. Москва, 1998. 90 с.
4. Толерантність педагога як здатність к рефлективному діалогу з вихованником. *Научно-методический журнал : ЭКО*. Вып 6. 2002. 88 с.
5. Фокіна Т. Ю. Толерантність у сучасному світі. *Таврійський вісник освіти*, 2004. № 1. С. 136–139.
6. Фурман А. В. Психокультура української ментальності. Тернопіль : НДІ МЕВО ТНЕУ, 2010. 168 с.
7. Школа толерантності: шлях до формування толерантного суспільства : навч.-метод. посіб. / Н. М. Орловська, Н. А. Оста-тук, Т. П. Томчишина, С. Г. Шенгілевич. Чернівці-Київ : Букрек, 2012. 504 с.

References:

1. Koval, P. (2016). Kontseptualni zasady profesiinoi pidhotovky studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv zasobamy mystetstva [Conceptual principles of professional training of students of higher education by means of art]. *Hirska shkola Ukrainykh Karpat. Naukove fakhove vydannia z pedahohichnykh nauk* : hol. red. V. Khrushch, 15. Ivano-Frankivsk : DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasyliya Stefanyka», 45–48. [in Ukrainian].
2. Kozhuhar', G. S. (2008). Formy mezhlichnostnoj tolerantnosti: kriterial'nye priznaki i osobennosti [Forms of interpersonal tolerance: criteria criteria and features] *Psihologicheskij zhurnal*. T. 29, 3, 30–40. [in Russian].
3. Soldatova, G. U. (1998). Mezhetnicheskaya napryazhennost' [Interethnic tension]. Moscow, 90 [in Russian].
4. Tolerantnost' pedagoga kak sposobnost' k reflektivnomu dialogu s vospitannikom [Tolerance of the teacher as the ability to reflective dialogue with the pupil] (2002). *Nauchno-metodicheskij zhurnal*. EKO, 6, 88. [in Russian].
5. Fokina, T. Yu. (2004). Tolerantnist u suchasnomu sviti [Tolerance in the modern world]. *Tavriiskyi visnyk osvity*. 1, 136–139. [in Ukrainian].
6. Furman, A. V. (2010). Psykhokultura ukrainskoi mentalnosti [Psychoculture of Ukrainian mentality]. Ternopil : NDI MEVO TNEU, 168. [in Ukrainian].
7. Orlovska, N. M., Ostatiuk, N. A., Tomchyshyna, T. P., Shenhilevych, S. H. (Eds.). (2012). Shkola tolerantnosti : shliakh do formuvannia tolerantnoho suspilstva [School of tolerance: the way to forming a tolerant society] : navch.-metod. posib. Chernivtsi-Kyiv : Bukrek, 504.

Atroshchenko T. O. Characterization of conceptual aspects of the development of the system of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers in the course of magistracy

The main focus of the article is on the characterization of the concept of formation of future teachers of elementary school of interethnic tolerance. The essence and content of scientific definitions «concept» and «formation» are covered. It is found that the knowledge of the process of formation of interethnic tolerance should be carried out on the ontological, epistemological, axiological levels of understanding. The ontological, epistemological and axiological tendencies of formation of interethnic tolerance are characterized. In the methodological plane, the concept should be based on the idea of self-development, self-improvement and purposeful work on improving the image of the future teacher-professional, who is able to work effectively in the multi-ethnic environment of primary school.

The concept implied the unity of methodological, theoretical (psychological and pedagogical) and technological (practical) concepts. The methodological level reflects the interconnection and interplay of scientific principles and approaches to the solution of the problem of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers; the theoretical concept includes modern concepts of training of future elementary school teachers, theoretical and methodological principles of formation of interethnic tolerance; technological concept implies approbation of practical mechanisms and ways of its formation. Formation of interethnic tolerance encompassed the use of innovative technologies (role-playing games, trainings, discussions, symposia, search independent activity, etc.), cooperation and dialogue. The discipline «Theory and practice of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers» is considered as the main component of professional training, which promotes master's professional competence in the field of interethnic tolerance. The concept is the basis for the development of a system of formation of interethnic tolerance of future elementary school teachers in the course of magistracy.

Key words: *concept, formation, system, future elementary school teachers, interethnic tolerance, levels of understanding, trends, concepts.*

AUDIO-VISUAL METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH ON THE BASIS OF THE INTERNET RESOURCES

The article presents the usage of the most usable during classes audio-visual method in the process of teaching English. The authors emphasize its benefits and positive tendency in the educational process. It is also mentioned about the modernization of this method of teaching due to modern equipment and technology and its practical usage. The authors underline that the use of the audio-visual method raises interest in learning by creating special conditions for the language environment. This method gives the opportunity to make the lesson informative, extraordinary, up to date and to expand the ways of transferring knowledge from the teacher to the student in easy, clear and high-quality way. The use of multimedia presentations, as one of the techniques of the audio-visual method, is a way of including a student in the learning process, the way in which his or her speech and communicative competence is developed, depending on the tasks set by the teacher. The second part of the article is devoted to the use of the Internet resources as the source of realization audio-visual method in the process of teaching English. The authors attention is focused on the advantages of the Internet platform "ELLLO" or "English Listening Lesson Library Online" for the developing phonological competence where you can find four links for audios, videos, products and courses, advanced search. There can be found study plans according to the level of English and one minute videos that can be used during classes. The authors emphasize that the usage of the platform can be applied in combination with any educational materials and textbooks. The ability of observing people from more than 300 countries gives the opportunity to compare different accents, listen to native speakers. It is especially necessary for the teachers- to-be students of faculties of foreign languages.

Key words: audio-visual method, foreign languages study, multimedia presentation, direct methods, visual component, phonogram, website, video, audio, the Internet, platform, user.

(статтю подано мовою оригіналу)

The problem of the creation and application of new methods are also being discussed today. Such scientists as G. Barabanova, M. Klymyuk, O. Nikitina are working in this field.

One of the most significant and wide-spread method is the audio-visual method. Technological progress and the development of technologies have made it possible to maximize the benefits of this method during the process of learning a foreign language. In recent years, in the methodological literature, there are often publications that describe the use of the audiovisual method. This question is highlighted in the works of G. Borgiv, O. Hromova, T. Venieri, and J. Ferson, E. Dale and others.

Aim of research. However, teachers often underestimate the audio-visual method during their teaching activity and therefore do not use it, or use it very rarely. These problems can be solved by informing about the advantages of its usage and feasibility.

The audio-visual method cannot be considered a linguistic or methodological miracle of our time: it is a reflection of the most important achievements of modern linguistics and methodology of teaching of foreign languages. The method arose in France in the 50 years of XX century. His representatives were P. Guberin (Yugoslavia), P. Rivin, R. Michea, J. Gugenheim, A. Sauagio (France). The method retains all the basic principles of direct methods: global perception of linguistic material by ear; native language is completely excluded from the learning process; the main ways of learning are the simulation, learning by heart the phrases and the formation of phrases by analogy. The purpose of the audio-visual method is the practical mastery of the linguistic material for everyday communication [1].

The modern audio-visual method has risen to a higher level and somewhat modified. The particularity of the modern audio-visual method is that its implementation is based on the scientific selection of material and the intensive use of information technology training. Also, access to the Internet has led the audio-visual method to a new stage of development. A teacher can find the necessary material, create the tasks and do them with the students.

The advantage of the audio visual method of teaching is that it helps to create the necessary conditions for the language environment, close to the natural, in which a language exists. This method is of high interest because it allows you to go beyond the traditional teaching of a foreign language, promotes the rapid formation of elements of spontaneous speech, gives students the possibility to familiarize themselves with the peculiarities of life and culture of native speakers. And this, in turn, raises the interest of students in language acquisition and accelerates this process.

The special organization of the pedagogical process ensures repetition of speech structures and their active use in prepared situational exercises. In the audio-visual method of synthesizing the material perceived by the ear, a phonogram is a priority. Regarding the place of the visual component, this aspect needs more detailed consideration in the implementation of the audiovisual method [2].

For the audio-visual method, the maximum loading of the visual channel is the reception of information simultaneously with the auditory. Thanks to this the formation of stable associations is expected, and we can speak about the automaticity in mastering the structures of language.

The initial stage of using the audio-visual method is the development of oral speech. The task of spoken language is to provide students with the ability to use a foreign language in everyday communication with native speak-

ers. The name of the method involves the mechanism of its use. The new material is perceived by students only by hearing (audio), and its value is revealed through visual non-verbal visualization.

This method is also called structural-global, since language learning takes place on the basis of specially selected structures that are perceived holistically (globally) [3]. Representatives of the audio-visual method attach exclusive importance to topics that cover the situations of everyday communication that are revealed in special videos. In such educational films, characters conduct a specific thematic conversation on the topic of real life. They introduce students not only the linguistic material but also the situations in which they are used. The dialogues are perceived as a whole.

The Principle of Audio Visual Method

- selective;
- preparation;
- physical control;
- proper presentation;
- response.

One example of using the audio-visual method when learning a foreign language is the use of multimedia presentations in the lesson. However, one should not forget that this cannot be a substitution for live communication at the lesson. It can only be a stimulus to fruitful work and a means of increasing interest in language learning. New multimedia tools that use audio-visual format provide opportunities that cannot be realized through traditional textbooks.

The use of information technology during the classroom expands the possibilities of choosing materials and ways of presenting it, explaining it, and consolidating it. The use of the audio-visual method raises interest in learning and stimulates active activity. This method gives the opportunity to make the lesson modern, extraordinary, informative and to expand the ways of transferring knowledge from teacher to student. The use of multimedia presentations, as one of the techniques of the audio-visual method, is a way of including a student in the learning process, the way in which his or her speech and speech competence is developed, depending on the tasks set by the teacher.

The audio-visual method activates two channels of perception of information at once: hearing and visual. They increase the efficiency of its assimilation. The audio-visual method is one of the leading methods in forming the phonological competence.

Phonological competence is simply one's underlying knowledge of the phonology of the linguistic system. In other words, it's the knowledge a speaker has as to how to correctly pronounce words – even those never used before-, how to understand another speaker's phonetic realizations (i.e. how to interpret phonologically another speaker's production), how to correctly assign stress, how to correctly deploy intonation patterns and how to interpret them upon hearing them (for ex. how to make or tell the difference between a statement and a question of the type: It's gone. v It's gone?). This knowledge of course implies not only the knowledge of the phonemes (essential phonological units) of the language but also the way these phonemes are actually realized phonetically, according to their distributional patterns (for ex. the phoneme /p/ in English is phonetically realized differently according to whether it occurs before a stressed vowel or not - aspirated if before a stressed vowel, non-aspirated before a non-stressed vowel).

The formation of phonological competence plays a great role in the development of foreign communicative competence as it deals with the consecutive and purposeful formation of the pronunciation bases of each type of speech activity. We are to develop a system of exercises which helps to form phonological competence. It is up to each teacher to some exercises each of which corresponds to a specific stage of phonological competence formation. The developed system of phonological competence teaching allows realizing the stage-approach to the formation of each phonological competence component in other types of speech activity: listening, reading, speaking and writing. That is why it is obligatory to have as much as possible sources with audio and video exercises. Thanks to Todd Beuckens nowadays we are privileged to use free online exercises on his platform called "ELLLO" or "English Listening Lesson Library Online".

ELLLO is an online collection of free listening, reading, and vocabulary practices for English language learning. The resources on the website are Creative Commons – teachers and students can use the audio, videos, lessons, games, and quizzes for free. You do not need an account to access the resources. There is also an option to purchase a thousand downloadable mp3s files [10].

Todd Beuckens is the creator of the website "ello.org". At present he works as an English teacher in Japan. Each week he publishes two new, free listening lessons. He has been teaching English for over twenty years and has taught in Thailand, Taiwan, and Japan. Mr. Beuckens created "ello.org" in 2003 as part of a MA TESOL graduate school project. Since then, "ello" has published more than 2,500 free activities featuring more than 300 speakers from over 100 countries. Students can use the site to practice English by working on listening, reading, vocabulary and even pronunciation and speaking. New lessons are published each Monday. Ello is free and he creates it in his spare time because he is a full-time teacher. Even though the website is always in the process of modernization. The aim of the site it to make learning English fun, effective, and free and to provide teachers and students with materials that you cannot find in traditional textbooks.

Here is an example of how ELLLO fits the SAMR model:

- Substitution: Learners can practice using the website exercises instead of worksheets.
- Augmentation: ELLLO offers learners a variety of accents and stories from all over the world, which enhances traditional textbook-based learning.

- Modification: Learners can customize their own learning plan. They can select the level they are interested in and the type of activities that can help them improve listening skills and vocabulary.
- Redefinition: All sources are creative commons, therefore students and teachers can adapt and remix the materials.

The homepage of the “English Listening Lesson Library Online” is very simple in using. You can find there four links for audios, videos, products and courses, advanced search. There are also presented study plans according to the level of English and one minute videos that are downloaded every day. It is very convenient for each user that there is always the author and his provenance denoted.

Views: This category includes natural conversations about several topics. Users can select them according to country, topic or level. There is an option for curated lists according to level. Check out this example on a conversation about Japanese Culture.

Mixer: This section collects 6 people from different countries answering to one question. You can check this example in which people from Canada, Mexico, and England share their opinions about the heroes they look up to.

Games: Games help contextualize the conversations. Users have to listen to a piece of a conversation, read a question, and pick up the corresponding image. Check this game about aquarium animals.

Videos: Maybe one of my favorite activities is one-minute videos that feature stories from speakers from around the world. A transcript and a quiz are included, sometimes a printable worksheet is also available [11].

Conclusions. To sum up, we can draw to conclusion that audio-visual method is becoming more and more used nowadays. The teachers can find various materials on the Internet. This simplifies their preparation, makes the process of conducting lessons more interesting and informative and motivate students. Such educational platforms as “Ello” give the opportunity for the self-education. It simplifies the whole act of studying language both for the teachers and students.

References:

1. Artemenko L. Search for new technologies of English language teaching. New Collegium. 2002. No. 6. P. 16–20.
2. Aggarwal, J. C. Principles, Methods & Techniques Of Teaching. India : Vikas Publishing House Pvt Ltd, India. 2009.
3. Dale, Edgar. Audio-Visual Methods in Teaching. Revised edition. New York : The Dryden Press, 2006. 534 p.
4. Freeman D. L. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford : Oxford Univ. Press, 2009. 142 p.
5. Gilliland, B. (2015). Listening logs for extensive listening practice. Language Learning Beyond the Classroom, 13.
6. Matviyenko I. V. Different methods in the classes of foreign language as a means of intensifying learning. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/45122/. Title from the screen.
7. McCaughey. Practical Tips for Increasing Listening Practice Time. In English Teaching Forum, 53. 2015.
8. Sinha, G. Connecting Lives Inside and Outside the Classroom: Why and How to Implement Technology in the Language Learning Classroom. World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 10(3). 2016. P. 824–827.
9. URL: <https://ekyantipt.wordpress.com/2012/06/07/audio-visual-method/>.
10. URL: <http://www.ello.org/index.htm>.
11. URL: <https://blogs.umass.edu/onlinetools/knowledge-centered-tools/ello-english-listening-lesson-library-online/>.

Біленька Ю. О., Коломієць М. М. Використання інтернет-ресурсів під час застосування аудіо-візуального методу в процесі навчання англійської мови

У статті представлено інтерактивний метод мозкового штурму як однієї з найефективніших стратегій для генерації ідей на задану тему. Автори описують етапи мозкового штурму. У статті подаються поради вчителю для ефективної організації та застосування цього методу під час різних етапів уроку. Увага авторів зосереджена на перевагах такого виду діяльності. Також у статті згадується про теорію Алекса Осборна та зв'язок мозкового штурму із процесом розвитку творчого мислення.

У статті представлено використання найбільш корисного під час занять аудіовізуального методу в процесі викладання англійської мови. Автори підкреслюють його переваги та позитивну тенденцію у навчальному процесі. Також згадується про модернізацію цього методу навчання за рахунок сучасного обладнання та технологій та його практичного використання. Автори підкреслюють, що використання аудіовізуального методу викликає інтерес до навчання, створюючи особливі умови для мовного середовища. Цей метод дає можливість зробити урок інформативним, неординарним, сучасним та розширити шляхи передачі знань від вчителя до учня простим, зрозумілим та якісним способом. Використання мультимедійних презентацій як одного з прийомів аудіовізуального методу є способом включення учня у навчальний процес, способом розвитку його мовленнєвої та комунікативної компетенції залежно від завдань, поставлених вчителем. Друга частина статті присвячена використанню Інтернет-ресурсів як джерела реалізації аудіовізуального методу в процесі навчання англійської мови. Увага авторів зосереджена на перевагах Інтернет-платформи «ELLLO» або «Бібліотеки уроків англійської мови онлайн» для розвитку фонологічної компетентності, де ви можете знайти чотири посилання на аудіо-, відео-курси та розширений пошук. Тут можна знайти плани навчання відповідно до рівня англійської мови та однохвилинні відеоролики, які можна використовувати під час занять. Автори підкреслюють, що використання платформи можна застосовувати в поєднанні з будь-якими навчальними матеріалами та підручниками. Можливість спостерігати за людьми з понад 300 країн дає можливість порівнювати різні акценти, слухати носіїв мови. Це особливо необхідно для майбутніх викладачів факультетів іноземних мов.

Ключові слова: мозковий штурм, вирішення проблем, інтерактивні методи, генерування ідей, творче мислення, метод проектів.

УДК 37.011.3-051:005.953.2-027.561

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.6>

Біляковська О. О.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті висвітлена необхідність застосування системного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів у контексті забезпечення її якості. З позицій системного підходу професійна підготовка майбутніх вчителів – це система, яка містить структурні компоненти, кожен з яких є необхідним, а всі разом є достатніми для того, щоб у ході взаємодії досягнути поставленої мети. Професійна підготовка майбутніх вчителів, як різновид педагогічної системи, що входить у систему освіти, володіє усіма необхідними ознаками: спрямована на досягнення планованої мети; містить сукупність взаємопов'язаних методів, засобів і процесів, які забезпечують цілеспрямовані впливи на формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності; забезпечує підґрунтя для теоретичного осмислення педагогічної діяльності та розвитку ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; створює необхідні умови для виконання нормативних, технологічних, процесуально-результативних і ціннісних функцій професійної діяльності; сприяє у досягненні окреслених цілей розвитку особистості майбутнього вчителя. Складниками досліджуваної системи є: мета, зміст, методи та форми, освітнє середовище, суб'єкти педагогічної взаємодії. Системоутворюючим чинником системи професійної підготовки майбутніх учителів є мета, яка конкретизується і деталізується в моделі майбутнього фахівця та відповідає запитам сучасного суспільства. Головними вимогами до формування змісту професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення її якості є диверсифікація, інтеграція, стандартизація, полікультурність, варіативність та міждисциплінарність. Наголошено на вагомій ролі освітнього середовища у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів, яке розглядається як цілісна педагогічна система впливів і умов, що забезпечує формування особистості майбутнього вчителя, спрямована на професійний та особистісний розвиток, сприяє його готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: системний підхід, якість професійної підготовки, структурні компоненти системи, майбутні вчителі.

Важливі завдання та виклики сьогодення, які постають перед вітчизняною системою освіти, зумовлюють реорганізаційні зміни на усіх рівнях та підсилюють увагу до забезпечення її якості. Професійна підготовка фахівців у закладах вищої освіти вимагає підходів, які б відповідали запитам педагогічної науки, практики, вимогам нового мережевого суспільства. Власне системний підхід, як один із важливих методологічних підходів, заслуговує певної уваги. Як слушно зауважує Ю. Вінтюк, «на основі даного підходу можна поєднати здобутки різних наук і спрямувати їх на досягнення цілей освітньої діяльності» [4, с. 296]. Необхідно відмітити, що професійна підготовка майбутніх вчителів у контексті забезпечення її якості є відповідальним і складним процесом, результативність якого визначатиметься багатьма чинниками, зокрема й застосуванням системного підходу до його організації.

Чимало праць вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Беспалько, О. Березюк, С. Гончаренко, Т. Гумєнюк, О. Дубасенюк, М. Корець, Н. Кузьміна, І. Малафійк, С. Оптнер, С. Сисоєва, Т. Щербак) присвячено проблемі застосування системного підходу у закладах вищої освіти, зокрема й у процесі підготовки майбутніх учителів. На засадах системного підходу дослідниками було розглянуто мету, зміст, структуру, функції, інноваційний потенціал педагогічного процесу в освітніх закладах. Як слушно зауважує С. Сисоєва, «освіту можна віднести до сфери загальнонаціональних інтересів. Її пріоритетами у сучасному суспільстві повинні бути: системні підходи і рішення; цінності світової і вітчизняної культури; гуманістична мораль; громадянськість; світоглядні погляди і методологічні рішення, спрямовані на формування нових поколінь фахівців, здатних до творчої, професійно відповідальної діяльності фахівців, які б були найвищим надбанням суспільства і держави» [11, с. 19–20].

Мета статті полягає у здійсненні загальнотеоретичної розвідки щодо потенціалу системного підходу у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх вчителів.

Системний підхід, на переконання С. Гончаренка, є важливим методологічним підходом у наукових дослідженнях. Він «...виходить з того положення, що специфіка складного об'єкту (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами» [6, с. 76]. Головним поняттям системного підходу є поняття «система» (грец. *systema* – утворення), яке тлумачиться як: упорядкована певним чином множина елементів, які взаємопов'язані між собою і утворюють певну цілісну єдність [13, с. 117]; сукупність об'єктів з їх відносинами і зв'язками, що володіє наступними ознаками: цілісністю (певною незалежністю системи від зовнішнього середовища і від інших систем), зв'язністю (наявністю зв'язків, що дозволяють за допомогою переходів від елемента до елемента з'єднувати декілька будь-яких елементів системи), функцією (наявністю цілей, що не є простою сумою цілей елементів, які належать системі) [2, с. 249–250]. Окрім того, В. Краєвський вказує на те, що система «має певну структуру, що допускає вичленення ієрархії елементів; взаємодіючи з середовищем, вона може розглядатися як елемент вищої порівняно з нею, більш широкої системи; структура цієї системи така, що її елементи володіють відносно неї властивостями підсистем» [8, с. 30].

Зазначимо, що досліджуючи проблему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів з позицій системного підходу, доцільно враховувати основні принципи загальної теорії систем, згідно з якими слідує, що система тим ефективніша, чим вища її цілісність, під якою розуміється такий ступінь зв'язку елементів між собою, за якого зміна одного з них викликає зміну в інших або у системі загалом; ефективність системи залежить від ступеня її сумісності з оточуючим середовищем.

Розглядаючи освіту як систему духовних цінностей, орієнтирів та ідеалів, що в сукупності отриманого досвіду та знань виступає основою соціального, наукового та загальнокультурного простору людини [12, с. 37], виокремимо її структурні елементи, а саме: мету; зміст освіти; засоби та способи здобуття освіти; форми організації освітнього процесу; реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку особи; суб'єкти й об'єкти освітнього процесу; освітнє середовище; освітній результат. Зокрема, в освітній системі репрезентується програма відтворення моделі випускника закладу вищої освіти у вигляді професіограми фахівця конкретного профілю. Зазвичай цілі засвідчують загальні стратегічні орієнтири та напрями діяльності викладачів і студентів [12, с. 39–40].

Зауважимо, що ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя, а також її якість детермінується сучасними умовами, в яких функціонує освітня система. На дієвість системи професійної підготовки майбутніх вчителів чимало впливає й та обставина, що організація й управління освітнім процесом у закладах вищої освіти, де безпосередньо відбувається процес підготовки фахівців, здійснюється спільно адміністрацією, науково-педагогічними працівниками, а також із залученням студентів, що, безумовно, підвищує відповідальність усіх суб'єктів освітнього процесу за забезпечення її якості.

Розглядаємо професійну підготовку майбутніх вчителів як різновид педагогічної системи, що входить у систему освіти та володіє усіма необхідними ознаками системи: спрямована на досягнення планованої мети; містить сукупність взаємопов'язаних методів, засобів і процесів, які забезпечують цілеспрямовані впливи на формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності; забезпечує підґрунтя для теоретичного осмислення педагогічної діяльності та розвитку ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; створює умови для виконання нормативних, технологічних, процесуально-результативних і ціннісних функцій професійної діяльності; сприяє досягненню окреслених цілей розвитку особистості майбутнього вчителя. Головними складниками досліджуваної системи є: мета, зміст, методи та форми, освітнє середовище, суб'єкти педагогічної взаємодії.

Нам імпонують підходи Є. Барбіної [1, с. 81], яка розглядає професійну підготовку майбутніх вчителів як складну психолого-педагогічну систему з притаманним тільки їй змістом, ієрархією структурних елементів, формами відносин, причинно-наслідковими зв'язками, взаємодією об'єкт-суб'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин, особливостями навчально-виховного процесу, способами вирішення локальних і системних суперечностей. Дослідниця виділяє чотири аспекти зазначеної системи, а саме: процесуальний, функціональний, змістовий, теоретико-методологічний. У процесуальному аспекті ця система реалізується поетапно, підлягаючи загальній логіці професійної підготовки – реалізації системоутворюючої мети формування особистості майбутнього вчителя. У функціональному аспекті ця система складається з виховної, освітньої й управлінської підсистем, які реалізують у ході професійної підготовки відповідні функції. У змістовому аспекті як уся система загалом, так і окремі її підсистеми мають свої форми, принципи, методи, зміст. У теоретико-методологічному аспекті система професійної підготовки майбутніх вчителів представляє собою окрему галузь педагогіки вищої школи.

Системоутворюючим чинником системи професійної підготовки майбутніх учителів є мета професійної підготовки, конкретизація і деталізація якої здійснюються через модель майбутнього фахівця, що відповідає вимогам сучасного суспільства [9, с. 395].

Важливим компонентом у системі забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів є її зміст, який, на переконання О. Савченко, є ядром професійної підготовки, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку фахівця [10, с. 1]. Погоджуємося із думкою дослідниці, що необхідним і важливим завданням є оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності та інтеграції із врахуванням процесів, які визначають діяльність сучасної (початкової) школи. Вважаємо, що головними вимогами до формування змісту професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення її якості є диверсифікація, інтеграція, стандартизація, полікультурність, варіативність та міждисциплінарність. І як слушно зауважує Л. Вовк, «сучасний зміст психолого-педагогічної підготовки повинен підпорядковуватися потребі інтеграції вітчизняного реформування змісту і форм педагогічної освіти з глобальними світовими освітніми імперативами» [5, с. 6].

Зміст інноваційного навчання у закладах вищої освіти як структурний компонент системи підготовки майбутніх учителів має визначатися відповідно до її мети, а його методи, форми і засоби мають відображати організаційну, функціональну та інформаційну єдність означеної системи.

Вважаємо за доцільне наголосити на вагомій ролі освітнього середовища у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. Освітнє середовище, за В. Ясвіним, – «система впливів і умов формування особистості за взірцем, можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному середовищі» [15, с. 14]. Для нашого дослідження цінною є думка О. Ярошинської, яка на підставі аналізу наукових джерел з проблематики освітнього середовища зазначає, що «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів – це цілісна педагогічно організована система умов, що забезпечує активну взаємодію

суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності» [14, с. 68].

Безумовно, будь-яка освітня система не буде повноцінно функціонувати без головних діючих осіб – суб'єктів освітнього процесу. Викладачі як організатори та виконавці освітнього процесу це елементи системи, через які у системі уможлиблюється здійснення та реалізація важливих функцій. Важливим також є вміння викладачів вибудовувати продуктивну педагогічну взаємодію в освітньому середовищі закладу освіти на засадах гуманності, довіри, паритетності. Погоджуємося з думкою О. Білоус, яка вказує на важливий компонент досліджуваної системи – студентів – майбутніх вчителів, тих, на кого спрямовані освітні та виховні впливи. Дослідницею справедливо зазначено, що неприйнятно розглядати студента лише як об'єкт впливу: «проблему організації навчального процесу у вищій школі вбачаємо у тому, щоби кожен студент мав можливість самостійно формувати і ставити цілі, приймати рішення, активно діяти, нести відповідальність за власні дії й досягнути результати» [3, с. 230]. О. Білоус вважає за доцільне здійснити переорієнтацію цілей освітнього процесу з навчального предмета на особистість студента.

Власне, особливість застосування системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості вимагає дотримання ряду умов: а) вибір у кожному конкретному випадку певного критерію, згідно з яким можна оцінювати ефективність такої дидактичної системи або окремих дій; б) представлення моделі можливої діяльності вчителів різного рівня майстерності, з яких вибираються найефективніші; в) врахування об'єктивних і суб'єктивних чинників, що сприяють або не сприяють професійному становленню вчителя [7, с. 23].

Вважаємо, що якість професійної підготовки майбутніх учителів може бути забезпечена тільки на системних засадах, що потребує розгляду визначеної проблеми на таких рівнях: 1) соціально-педагогічному, який визначає орієнтацію в глобальних, стратегічних цілях системи освіти і забезпечення відповідно до цих цілей змісту. Тобто на цьому (глобальному) рівні повинна бути здійснена педагогічна інтерпретація (пересмислення) державно-громадського замовлення, що забезпечується через побудову повної моделі майбутнього фахівця (особистісної та діяльнісної). Вирішується також завдання відбору оптимальних стратегій управління освітніми закладами, які забезпечують втілення головної мети в практику їхньої діяльності; 2) організаційно-педагогічному, що встановлює найбільш ефективні форми, методи, принципи освіти, навчання і виховання. На цьому рівні глобальна мета трансформується в системи проміжних цілей, що відповідають певним етапам підготовки фахівців. Це призводить до вдосконалення програм навчання, навколо яких вибудовується нова педагогічна система професійної підготовки, формування особистості майбутніх фахівців; 3) конкретно-педагогічному, на якому конкретизується дієвість визначених педагогічних засобів у реальних умовах навчання, з конкретними студентами. Саме на цьому рівні безпосередньої взаємодії під час вирішення оперативних завдань і відбуваються головні події життя у закладі вищої освіти (реально забезпечується професійна підготовка). Важливим напрямом підвищення її ефективності є вдосконалення професійної техніки викладачів і розвиток творчих здібностей студентів [9, с. 397].

Отже, з позицій системного підходу професійна підготовка майбутніх учителів – це система, яка містить структурні компоненти, кожен з яких є необхідним, а всі разом є достатніми для того, щоб у ході взаємодії досягнути поставленої мети, щодо забезпечення її якості на всіх рівнях окресленої системи під час вирішення конкретних завдань та реалізації відповідних функцій. При цьому варто простежити системоутворювальні зв'язки між метою, завданнями, змістом, формами та методами, освітнім середовищем, суб'єкт-суб'єктивними (суб'єкт-об'єктивними) взаєминами в освітньому процесі й їх взаємодії. Окрім того, професійну підготовку майбутніх учителів доцільно розглядати як процес, який спрямований на конкретний результат – якісно підготовленого компетентного вчителя.

Використана література:

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Київ : Вища школа, 1997. 153 с.
2. Бех Ю. В. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 404 с.
3. Білоус О. С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2015. № 1(9). С. 227–232.
4. Вінтюк Ю. В. Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). С. 296–300.
5. Вовк Л. П. З'ясування дидактичної моделі науки і дисципліни. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 53, 2016. С. 5–10.
6. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
7. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.
8. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. Самара : СамГПИ, 1994. 165 с.
9. Марущак О. В. Структура системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 41. С. 394–399.

10. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.
11. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Київ, 2008. 324 с.
12. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.
13. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. Москва : Мысль, 1978. 272 с.
14. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.
15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

References:

1. Barbina, E. S. (1997). *Formirovanie pedagogicheskogo masterstva uchitelia v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Formation of teacher's pedagogical skills in the system of continuous pedagogical education]. Kyiv : Vischa shkola [in Russian].
2. Bech, Yu. V. (2012). *Filosofs'ki problemy suchasnogo upravlinnia skladnyimi systemami : idei, printsypy i modeli : monografiia* [Philosophical problems of modern management of complex systems: ideas, principles and models]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
3. Bilous, O. S. (2015). Sistemnyi pidchid u formuvanni tvorchoii aktyvnosti maibutn'ogo pedagoga [Systematic approach in shaping the future teacher's creative activity]. *Visnik Dnipropetrovs'kogo universitetu im. A. Nobelya. Seriya «Pedagogika i psykholohiya» – Bulletin of Dnipropetrovsk University. A. Nobel. Series «Pedagogy and Psychology»*. 1(9), 227–232 [in Ukrainian].
4. Vintiuk, Yu. V. (2017). Sistemnyi pidchid do formuvannya profesijnoyi kompetentnosti maybutnich psykholohiv [A system approach to formation of the future psychologists' competence]. *Molodii vchenii – Young Scientist*, 5 (45), 296–300 [in Ukrainian].
5. Vovk, L. P. (2016). Z'yasuvannya didaktichnoi modeli nauky i disypliny [Finding out of didactics model of science and discipline]. *Naukovii chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauki: realii ta perspektyvy – Naykovyi chasopys NPU Dragomanov University. Series 5: Pedagogical sciences: realias and perspectives, Issue 53*, 5–10 [in Ukrainian].
6. Goncharenko, S. U. (2008). *Pedagogichni doslidzhennia: Metodologichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: Methodological advice to young scientists]. Kyiv ; Vinnitsia : DOV «Vinnitsia» [in Ukrainian].
7. Dubaseniuk, O. A., Semeniuk, T. V., Antonova, O. Ye. (2003). Profesiina pidgotovka maybutn'ogo vchitelia do pedagogichnoi diial'nosti [Professional training of future teacher for pedagogical activity] : *Monograph*. Zhitomir : Zhitomir's'kii derzh. ped. un-t [in Ukrainian].
8. Kraevsky, V. V. (1994). *Metodologia pedagogicheskogo issledovania : posobie dlia pedagoga-issledovatel'ia* [Methodology of pedagogical research]. Samara : SamGPI [in Russian].
9. Maruschak, O. V. (2015). Struktura sistemnogo pidchodu do profesijnoi pidgotovky maybutnich vchiteliv tehnologii [The structure of a systematic approach to the professional training of future technology teachers]. *Suchasni informaziyni tehnologii ta innovaziyni metodiki navchannya u pidgotovzi fakhivziv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. Vol. 41, 394–399 [in Ukrainian].
10. Savchenko, O. Ya. (2001). Udokonalennya profesijnoi pidgotovky maybutnich uchiteliv pochatkovich klasiv [Improving the professional training of future primary school teachers]. *Pochatkova shkola – Elementary School*. 7, 1–4 [in Ukrainian].
11. Sysoyeva, S. O. (2008). Osvida i osobystist' v umovach postindustrial'nogo svitu [Education and personality in the post-industrial world] : *Monograf*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Shabanova, Yu. O. (2014). *Sistemnyi pidchid u vischii shkoli: pidruch. dlya stud. Magistratury* [A systematic approach in high school]. Dnipropetrovs'k : NGU [in Ukrainian].
13. Uemov, A. I. (1978). Sistemnyi podchod i obschaya teoriya sistem [Systematics approach and general theory of systems]. Moscow : Mysl' [in Russian].
14. Iaroshynska, O. O. (2015). Teoretichni i metodichni zasady proektuvannya osvith'ogo seredovischa profesijnoi pidgotovky maybutnich uchiteliv pochatkovoї shkoly [Theoretical and methodological principles of designing educational environment in future primary school teachers' training]. *Doctor's thesis*. Uman [in Ukrainian].
15. Yasvin, V. A. (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow : Smysl [in Russian].

Biliakovska O. O. Systematic approach to quality assurance of teacher training

The article deals with the necessity of applying a systematic approach to teacher training in the context of its quality assurance. From the standpoint of a systematic approach, teacher training is a system containing structural components, each of which is essential and all together of which are enough to reach the aim while interacting. Teacher training as a kind of the pedagogical system that is a part of the system of education is characterized by all the necessary features: it is aimed at reaching a planned goal; it contains a set of interrelated methods, tools and processes providing purposeful influences on formation of future teacher's readiness for professional activity; it provides grounds for theoretical understanding of pedagogical activity and development of an effective interaction between the parties of the educational process; it creates the conditions which are efficient for completing standardized, technological, effective procedural and value functions; it contributes to reaching the outlined goals of personality development of a future teacher. A goal, content, methods and forms, educational environment, parties of the pedagogical interaction make the constituents of the system under the study. A goal which is specified and detailed in the model of a future professional and corresponds with the requests of a modern society is a factor forming the system of teacher training. Key requests to forming the content of teacher training in the context of its quality assurance are diversification, integration, standardization, multiculturalism, variability and interdisciplinarity. A significant role of the educational environment in the process of teacher training is emphasized, which is studied as a complex pedagogical system of influences and conditions contributing to a personality formation of a future teacher, is aimed at a professional and personal development and contributes to his/her readiness for professional activity.

Key words: system approach, quality of professional training, the structural components of the system, future teachers.

УДК 371.4(510)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.7>

Ван Юечжи

УРОКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ КИТАЮ

У статті проаналізована роль вальдорфської педагогіки у світі. Розглянуте питання розвитку вальдорфських шкіл Китаю, зокрема розвиток музичного виховання у вальдорфських початкових школах КНР. Був проаналізований закон, який дозволяє розповсюдження приватних закладів у КНР, тому що вальдорфські школи належать до приватних закладів. Проаналізовано методику навчання у вальдорфських початкових школах Китаю та виявлено роль музичного виховання у початковій школі. Визначено мету та зміст навчання музики у вальдорфських школах не лише Китаю, а й по всьому світу. Було з'ясовано, що у вальдорфських початкових школах Китаю займаються за програмами, які були прийняті вальдорфськими асоціаціями по всьому світі, та Китай не є винятком. Розглянуті музичні інструменти (дзвіночки вітру, ліра, віолончель, скрипка, бамбукова флейта, п'ятитональний карільон), на яких грають у вальдорфській початковій школі Китаю. Було виявлено, що у початковій вальдорфській школі Китаю учні грають на традиційних китайських інструментах та вивчають традиційні китайські пісні або національні китайські пісні. Окрім пісень та гри на національних музичних інструментах, учні початкової вальдорфської школи у Китаї навчаються традиційним китайським танцям. Але незважаючи на те, що у вальдорфській початковій школі учні приділяють більше уваги вивченню культури Китаю, учителі намагаються також приділяти достатньо уваги вивченню класичних творів відомих композиторів та класиків світу та навчаються гри на класичних музичних інструментах, які є за програмою вальдорфських шкіл по всьому світу. Все це пов'язано з тим, що вальдорфський рух є відомою організацією і слід дотримуватись певних вимог у навчанні. Отже, можна зробити висновок, що у вальдорфській початковій школі Китаю навчаються за інтегрованою програмою, яка адаптована до східної культури та менталітету.

Ключові слова: музичне виховання, вальдорфська педагогіка, Р. Штайнер, вальдорфська школа, початкова школа, урок музики, музичні інструменти, Китай.

Реформування системи освіти, зокрема початкової освіти, зумовлено прагненням інтеграції у світовий освітньо-науковий простір. Вітчизняна система освіти також змінюється на краще. Акцент у навчанні робиться на отриманні якісних знань, вивченні іноземних мов, пізнанні та розкритті дитини як особливості через вивчення музики. Навчання повинно допомогти дитині розкрити усі найкращі якості, які природа дала при народженні. Дитина має бути здоровою як фізично, так і духовно, і психологічно. Музика звертається до людини, та людина розуміє її мову своєю душею. У музиці присутні три області, а саме: область почуттів, область споріднення думки та область, яка має відношення до руху, – ритм. Вивченню музики у Китаї приділяють багато уваги не лише у державних школах, а й у приватних. Дитину почали розглядати не як увесь соціум, а як особистість, яка повинна проявляти себе, розкривати свій внутрішній світ, володіти музичними інструментами та бути сміливою. Все це притаманно вальдорфській освіті. Останні десятиріччя вальдорфські школи активно поширюються по всьому світі, і Китай не є винятком [3].

Питанням важливості вивчення музики у Китаї почали цікавитися нещодавно. Вальдорфська педагогіка для Китаю є новою хвилею. Для Китаю це є нетрадиційна форма навчання, але дуже цікава, яка швидко поширилась та набирає актуальності.

Робіт, присвячених вальдорфському навчанню, у Китаї майже не існує. Є декілька статей таких дослідників, як І. Джонсон («Класове створення»), А. Александрі («Вальдорфська середня школа у Китаї»), Х. Геррі «Довгий березень на отримання ліцензії вальдорфської школи») тощо. У своїх статтях автори розглядають досвід вальдорфського навчання на Заході.

Мета статті – розглянути питання вивчення музичного виховання у вальдорфських школах КНР

У ХХІ столітті якість на отримання знань лише зростає. Навчання повинно допомогти дитині розкрити усі найкращі якості, які природа дала при народженні. Дитина має бути здоровою як фізично, так і духовно, і психологічно. Таку мету у навчанні переслідує Рудольф Штайнер, який є засновником вальдорфської педагогіки. Вальдорфська педагогіка почала поширюватися світом у кінці 1960 років. Спочатку вальдорфська педагогіка здобула розповсюдження на Заході, а після цього в Індонезії, Японії, Китаї, Непалі тощо. Починаючи з 1979-х років, у світі розпочався «вальдорфський бум» [2].

Розповсюдження вальдорфської педагогіки розпочалося у Китаї з 1994, коли була проведена національна конференція у Тайвані щодо заснування перших вальдорфських дитячих закладів, коли Бен та Тхань Черрі, учителя вальдорфської школи Боураль у Австралії, приїздили до Китаю. Мета їх поїздки полягала у розповсюдженні ідей навчання, які дуже відрізняються від традиційного китайського навчання [2].

У школах навчання проводиться за програмами заходу. Як і в державних, так і в приватних школах, а вальдорфські школи належать саме до приватних шкіл, предмети поділяються на основні та додаткові. До основних предметів відносять письмо, читання, малювання, трудове навчання, фізкультура, музика, іноземна мова, природа, математика. До додаткових предметів відносять драму, історію, біологію, науку, мистецтво, театр, живопис, скульптуру тощо [2].

Китайці вважають, що вальдорфські школи у майбутньому переростуть кількість державних шкіл. Як кажуть дослідники, один рік у Європі – це один місяць у Китаї. І це дійсно так і є. У 2011 році у Китаї вже налічувалось 51 вальдорфська школа, а три роки потому вже було 75 шкіл і більш 300 дитячих садків [4].

Викладання музики є невіддільною частиною навчання у вальдорфській школі. Можливо, це і відрізняє вальдорфську і конфуціанську освіти. Штайнер сказав, що коли діти малі, коли їм вісім або дев'ять років, найбільш необхідним для їх розвитку є середовище «добра» і «любові». Таким чином, дітям молодшого шкільного віку ми повинні забезпечити люблячу атмосферу і передати їм живий спів. Коли діти все ще знаходяться на скрутному етапі, їм не дуже корисно давати музику з компакт-дисків, адже краще не використовувати звук технологічних продуктів для дітей на цьому етапі. Діти, слухаючи красиву музику, будуть розвиватися, а не емоційно та розумово «вмирати» [3].

Для кращого розуміння принципів вальдорфської освіти ми повинні розуміти погляди Штайнера. Одного разу він сказав, що найважливішим є спів та музика. По-перше, музика дуже важлива, і головне, що ми маємо зробити, щоб культивувати дитячу музичність – це співати з дітьми. Дорослі, які з'являються в житті своїх дітей, повинні щодня співати перед своїми дітьми. Деякі педагоги говорять, що коли мати вагітна, вона повинна співати часто, так щоб плід у животі міг слухати і відчувати вібрацію, яку приносить спів. Музика та гра на музичних інструментах відіграють велику роль у вальдорфській педагогіці. Ще в дитсадку діти щодня співають традиційні пісні залежно від пори року та свята. Релігійні свята також щедро супроводжуються піснями, наприклад, свято ліхтариків, свято Весни, Великдень, свято Миколая, Різдво... [3; 4]

У вальдорфській школі урокам музики приділяють багато уваги. Сьогодні більш важливим стає давати можливість переживати її як щось, що присутнє в людині з самого початку. Це означає те, що музичне виховання здійснюється і на інших уроках (на основному уроці, під час викладання іноземних мов тощо), а не лише на уроках музики [1].

У школі з першого класу є урок музики, на якому діти самі вчать грати на лірі, супроводжувати себе під час співу, komponувати свої перші пісні. Завдяки пентатонічній лірі одразу виходить гармонійна мелодія. Таким чином були запропоновані п'ятиступінчасті і п'ятитонові пісні, які надають дитині тепле, відкрите, необмежене почуття спокою. На уроках музики використовують і інші музичні інструменти: бамбукова п'ятитональна флейта, п'ятитональна карільону, дзвіночки вітру тощо – ці музичні інструменти притаманні китайській аудиторії. Діти в цей час не повинні слухати і грати тональну, сильно голосну музику, адже вона дратує психіку дітей. Навпаки, музика повинна бути настільки м'яка, легка, красива, аби піднімати настрій та краще розвивати серце і дух маленьких дітей на цьому етапі [3; 5].

Приблизно у віці 11 років учнів починають знайомити з духовими інструментами, але це повинно відбуватися не раніше цього віку, оскільки для гри на духових музичних інструментах у дітей повинні бути гарно розвинені легені. Дуже важливо, щоб усі діти мали можливість спробувати, тому що струнні інструменти проводять музику через наше тіло і слух. Але у китайській вальдорфській школі переносять уроки гри на струнних інструментах до третього, а частіше до п'ятого класу.

У вальдорфських школах Китаю, де є гарне матеріальне та фінансове забезпечення, учні вже у третьому класі можуть почати навчання гри на краватці чи віолончелі, розпочинаючи з першого семестру, тому що в останній семестр другого класу розпочали учні вивчати тільки високий свист, і за програмою це не підходить для зміни одного інструменту на інший. Коли учні розпочинають заняття струнними інструментами в третьому класі, один вчитель може мати невелику групу дітей, що навчаються на віолончелі, а інші учителі навчають дітей гри на скрипці. Перевага цього полягає в тому, що в ансамблях четвертого і п'ятого класу учні можуть мати бас віолончелі, щоб урізноманітнити можливості дітей [4].

Приблизно півгодини на тиждень відводиться на індивідуальний урок, переважно один-на-один (учитель – учень), але таке буває дуже рідко через обмежене фінансування, тоді учитель проводить заняття один-на-два, один-на-три (учитель та два або три учні). У наступному семестрі четвертого класу вступ до оркестрового ансамблю повинен очолювати вчитель музики в класі, оскільки вчителі окремих класів не обов'язково мають досвід приведення цілих уроків. Оркестрові ансамблі повинні бути згруповані відповідно до їхньої здатності змішувати і збігатися, щоб діти могли грати з іншими учнями, чия здатність краща. Таким чином, учителя залучають дітей до співпраці один з одним, що також є невіддільним складником китайського суспільства [3].

У п'ятому і шостому класах учні, які грали на струнних інструментах два-три роки до цього, продовжують грати. Ті діти, які не мають здібностей грати на струнних музичних інструментах або у яких не достатньо розвинені легені, не грають. Дерев'яні духові інструменти, такі як флейта і одиночна труба для гобоя (бронзові інструменти вимагають більшої ємності легень). Ці інструменти не потребують дискримінації слуху, однак духові інструменти все ще мають тонкі відмінності звуку, які контролюються потоком повітря, яке вдихається. Вплив дуже малий, і дитина може розвинути таку скрупульозну точність слуху через кілька років. Вибір музичних інструментів може бути й іншим, наприклад, маримба, придатна для дітей з сильним ритмом і гарною координацією, але ударні інструменти, такі як джазові барабани, маленьким дітям не підходять [3].

Такий музичний інструмент, як віолончель, також може бути включений в перелік музичних інструментів, на яких діти грають в п'ятому і шостому класах. Дитина, яка навчалася гри на скрипці, має основні зді-

бності розрізнення звуків, але обробка звуку фортепіано недостатньо деталізована. Отже, ці діти продовжують гру на скрипці та фортепіано для того, щоб приймати участь у шкільному оркестрі. Грі на віолончелі не навчають у третьому та четвертому класах через такі причини: сама віолончель велика і важка, отже, дуже важко для маленьких дітей тримати її; діти повинні навчитися читати середньо-частотні спектри, які їм ще важко розпізнавати через їхній малий вік [3].

Після того, як діти гарно навчаються грати на скрипці або віолончелі, починаючи з шостого класу, можна вводити гру на гітарі. Продовжувати гру на гітарі можна до 14 або 15 років. Після цього, коли діти навчаються відчувати ритм, у віці 15 або 16 років можна спробувати увести такі музичні інструменти, як барабани або джазові барабани [5].

У китайській вальдорфській школі уроки музики тісно пов'язані з традиціями китайського народу та їх життям. Дуже важливо, щоб діти мали змогу вивчати музичні інструменти або музику, що належить до власних культурних традицій, мали більш повне розуміння музичного та звукового світу Сходу та Заходу. Таким чином, у державних китайських школах діти навчаються грати на фортепіано. Але Штайнер вважає, що фортепіано не підходить для гри дітьми, що їм ще рано вчитися грати, тому що фортепіано є механічним інструментом, оскільки після натискання пальцем клавіші звук з'являється автоматично, на відміну від співу або гри на флейті чи дудочці, коли музику роблять своїми власними силами, тобто своїм власним тілом, а саме необхідно використовувати силу власних пальців, щоб натиснути та витягти перший правильний звук. У цьому випадку правильність звуку залежить тільки від дитини, від її старань та уважності [3].

Ще один вид діяльності на уроках музики у вальдорфській початковій школі це спів у хорі. Співати діти розпочинають з першого класу і співають у хорі протягом усього навчання у школі. Ми не можемо з упевненістю сказати, що спів у шкільному хорі є лише у вальдорфських школах [1]. У державних школах Китаю співам у хорі приділяють багато часу.

Висновки. З'ясовано, що оволодіння музичними навиками у вальдорфській початковій школі сприяє позитивному розвитку дитини, а саме збагачує її душу та впливає на увагу дитини. Отже, якщо розглядати розвиток музичної освіти у вальдорфській початковій школі Китаю, то можна зробити такий висновок: розпочинаючи навчання у вальдорфській школі Китаю у першому класі, учні навчаються слухати пісні, потім вони поступово повторюють за вчителем, таким чином навчаючись співати. Після цього у другому або третьому класі школярі розпочинають навчатися грі на музичних інструментах. Першим музичним інструментом є флейта. У віці десяти років або у третьому класі учні розпочинають гру на струнних інструментах (це може бути гра на віолончелі або на скрипці) та на духових інструментах. Зверніть увагу на те, що в усіх вальдорфських школах (не лише Китаю) учні обов'язково навчаються грі на музичних інструментах. Особливістю навчання музики у вальдорфських школах Китаю є те, що учителі долучають гру на традиційних китайських музичних інструментах.

Використана література:

1. Іонова О.М. Вальдорфська педагогіка: теоретико-методологічні аспекти. Харків, 1997. 300 с.
2. Ionova E.N., Lakhmotova Y.V. Question of learning English in the Waldorf schools of China. *Virtus*. 2017. Pp. 109–111.
3. 易晓明, 朱小蔓. 初论秩序感的教育价值及其教育建构. *教育研究*. (І. Шаомін, Джу Сяо. Виноградна лоза. *Педагогічні дослідження*) 1998.
4. 海: 华东师范大学出版社. (Сюе Сяохуа. Поняття альтернативних шкіл. *Східно-китайський педагогічний університет*) 2005.
5. 德鲁道夫. 阿恩海姆. 艺术与视知觉. 成都: 四川人民出版社. (Р. Арнеім. Мистецтво і візуальне сприйняття. Ченду: *Народна преса, Сичуань*) 1998.

References:

1. Ionova, O.M. (1997) *Waldorfs'ka pedagogika: teoretyko-metodologichny aspekt*. [Waldorf pedagogy: theoretical and methodological aspects] : Kharkiv. 300 s.
2. Ionova, E.N., Lakhmotova, Y.V. (2017) *Putannya navchannya angliys'koyi movy v Val'dorfs'kuh shkolah Kytayu* [Question of learning English in the Waldorf schools of China]: *Virtus*. Pp. 109–111.
3. Shaomin' I., Dzhu Siao (1998) *Vynogradna loza. Pedagogichni doslidzhennya* [Grape vine]: *Pedagogical research*.
4. Sue Siaohua (2005). *Ponyattya alternatyvnyh shkil. Shidno-kytayskiy pedagogichniy universitet*. [The concept of alternative school. East-China pedagogical university].
5. Arneim R. (1998). *Mystectvo ta vizual'ne spryiniattia*. Chendu, Narodna pressa. Sychuan'. [Art and visual perception. Chendu, National press. Sichuan].

Wan Yuezhi. Music education lessons at the Waldorf schools of the PRC

The article analyzes the role of Waldorf pedagogy in the world. Also was considered the issue of the development of Waldorf schools in China, and especially music education in Waldorf primary schools of the PRC. The law was analyzed, which provides for the development of private schools in China, because Waldorf schools belong to private institutions. The teaching methodology in Waldorf elementary schools in China is analyzed and the role of music education in elementary schools is indicated. The purpose and content of teaching music in Waldorf schools were formulated not only in China, but throughout the world. It was found that Waldorf elementary schools are engaged in a program that has been accepted by Waldorf associations around the world and China is no exception. Were examined Musical instruments (wind bells, lyre, cello, violin, bamboo flute, five-toned carillon), which are played in the Waldorf elementary school in China. It was determined that in Waldorf elementary school,

students play traditional Chinese instruments and study traditional folk Chinese songs and national Chinese songs. In addition to studying songs and playing national musical instruments, students from the Waldorf elementary school of China learn Chinese national and folk dances. But, despite the fact that students pay more attention to studying the culture of China, teachers also try to pay more attention to studying the classical compositions of world famous composers and classics and learn to play classical musical instruments in classical Waldorf schools. All this is due to the fact that the Waldorf movement is a well-known organization around the world and therefore it is necessary to adhere to certain requirements in training. It can be concluded that in the Waldorf elementary school of China, children study according to an integrated program that is adapted to the eastern culture and eastern mentality.

Key words: music education, Waldorf pedagogy, R. Steiner, Waldorf schools, elementary school, music lessons, musical instruments, China.

УДК 372.461

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.8>

Варварук М. М.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Аналізується стан готовності майбутніх педагогів до навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи. Автор підкреслює, що сучасний розвиток педагогічної науки в Україні вимагає інноваційних підходів до системи підготовки фахівців початкової школи. Формування педагогів нового типу можливо лише за умов переорієнтації та вдосконалення шляхів, методів, засобів, технологій у навчально-виховному процесі педагогічних закладів вищої освіти. Розглянуто феномен «діалогічне мовлення» яке трактується, як комунікативний акт, в якому має місце зміна ролей мовця і слухача. Уточнено, що вітчизняні науковці розглядали його як мовлення, яке підтримується всіма учасниками. Його не планують, а спрямованість і результати визначаються певною мірою окремими висловлюваннями і репліками учасників, їх взаємними зауваженнями і побажаннями. Наголошується на важливості процесу діалогізування як складного психологічного акту, в якому основа формування висловлювань у співрозмовників неоднакова. Автор зазначає, що перший учасник оцінює комунікативні можливості партнера, актуалізує мовленнєвий намір і тему. Другий – сприйнявши мовленнєве повідомлення, аналізує його і вимовляє свою репліку. Автор стверджує, що співрозмовник повинен: повідомити інформацію, запросити її у партнера, повернути увагу до певного об'єкта чи події, висловити емоції тощо. Уточнено, що компоненти ситуації, в межах якої відбувається діалог, знаходяться в постійному русі, що несе за собою зміну стимулів протягом одного акту діалогічного спілкування. З'ясовано, що ситуація спілкування включає в себе обстановку, в якій протікає розмова, відносини між співрозмовниками, мовленнєве спонукання і процес діалогізування. Акцентовано увагу на тому, що сьогодні потребує розроблення принципово нових підходів до розвитку системи початкової школи. Доведено, що діалог є комунікативним актом, в якому має місце зміна ролей того, хто говорить, і того, хто слухає. Автор виявляє рівні обізнаності майбутніх вчителів початкової школи з видами діалогічного мовлення та визначає їх місце в навчальному процесі за допомогою проведеного анкетування. Визначено перспективи подальших досліджень у даному напрямі.

Ключові слова: готовність, зв'язне мовлення, діалогічне мовлення, майбутні педагоги, молодші школярі.

В Україні проблема підготовки майбутніх учителів особливо загострилася в умовах розбудови Нової української школи та переходом до ринкової економіки. Саме тому сучасний розвиток педагогічної науки в Україні вимагає інноваційних підходів до системи підготовки фахівців початкової школи. Формування педагогів нового типу можливо лише за умов переорієнтації та вдосконалення шляхів, методів, засобів, технологій у навчально-виховному процесі педагогічних закладів вищої освіти.

У лінгводидактичних і методичних студіях обґрунтовуються окремі аспекти мовної, мовленнєвої, методичної підготовки вчителів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Волошина, А. Грищенко, С. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Мірошниченко, В. Пасинок, М. Пентилюк, М. Плющ, П. Хропко, В. Шуляр та інші). Українськими вченими розглянуто шляхи формування мовної особистості студентів і школярів (Г. Богін, Л. Паламар, Л. Струганець, Т. Симоненко та інші).

Разом з тим у вітчизняній педагогіці відсутні наукові праці, в яких обґрунтовувалася б система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в сучасних соціокультурних умовах. З огляду на це актуальною є проблема підготовки вчителя початкової школи в єдності культуромовної особистості і професійно-компетентного фахівця-дослідника, в якого сформовані мовно-мотиваційна, комунікативно-інформаційна, операційно-діяльнісна готовність до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням компетентнісно-орієнтованого підходу є важливим чинником впливу на якість особистісної культури, навчально-пізнавальної, науково-дослідної діяльності, навчально-пошукових і педагогічних практик в умовах педагогічного закладу вищої освіти.

Як показує аналіз наукових досліджень, нині педагогічні університети здійснюють фахову підготовку студентів на основі інноваційних підходів. Водночас у процесі підготовки виявляється низка невідповід-

ностей, подолання яких становитиме істотний теоретичний і практичний інтерес, зокрема, суперечність між соціокультурними перетвореннями в Україні і традиційною системою професійної підготовки вчителів початкової школи.

Мета статті – виявити стан готовності майбутніх педагогів до навчання діалогічного мовлення молодшого школяра.

Проблема діалогічного мовлення досліджувалась лінгвістами (Д. Баранник, Г. Барінова, І. Білодід, В. Бухбіндер, Т. Винокур, Н. Володіна, Т. Дученко, О. Лаптева, Н. Шведова, Л. Щерба та інші) лінгводидактами (А. Богуш, О. Єфименко, Т. Олійник, Е. Палихата, Т. Постоян, Т. Пироженко, О. Свириденко, Л. Скалкін, О. Солов'єва Л. Федоренко, Г. Чулкової та інші).

У словнику «Педагогічне мово ведення» ми знаходимо таке визначення: «Монолог – це усне або письмове висловлювання однієї людини, а діалог – різновид мовлення, в якому відбувається обмін взаємозумовленими висловлюваннями – репліками» [5, с. 46]. Енциклопедія «Українська мова» дає більш ширше визначення: «діалог – одна з двох типологічних форм мовлення; така ситуативно-композиційна форма мовлення, коли мовець і слухач перебувають у безпосередньому словесному контакті, а самий комунікативний процес становить активну мовленнєву взаємодію: висловлювання (репліки) одного, мовець і слухач увесь час міняються ролями» [7, с. 139–140].

В. Скалкін розглядає діалогічне мовлення «як об'єднане ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами поєднання усних висловлювань, що послідовно утворені двома і більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування. Учений визначає діалог як комунікативний акт, в якому має місце зміна ролей того, хто говорить, і того, хто слухає. Він відбувається в певній ситуації спілкування, включає в себе обстановку, в якій протікає розмова, відносини між мовцями, мовленнєве спілкування (репліку), процес діалогізування» [6, с. 37].

За М. Бахтіним, діалог – це взаємодія двох або декількох повноцінних розумів, не зведених одна до одної змістових позицій [29, с. 244]. Автор вважає, що таке визначення розкриває специфіку діалогу як особливої форми взаємодії і дає змогу поряд із зовнішнім діалогом, в якому різні погляди розкривають два або декілька співрозмовників, вивчати і внутрішній, в якому різні погляди висуває і розкриває лише один суб'єкт [1, с. 244].

Діалогічне мовлення – це мовлення, яке підтримується всіма учасниками. Його не планують, а спрямованість і результати визначаються певною мірою окремими висловлюваннями і репліками учасників, їх взаємними зауваженнями і побажаннями.

Отже, під діалогічним мовленням будемо розуміти комунікативний акт, в якому має місце зміна ролей мовця і слухача. Він відбувається в певній ситуації спілкування і є її продуктом. Ситуація спілкування включає в себе обстановку, в якій протікає розмова, відносини між співрозмовниками, мовленнєве спонування і процес діалогізування.

Психологи розглядають процес діалогізування як складний психологічний акт, в якому основа формулювання висловлювань у співрозмовників неоднакова. Так, започатковуючи діалог, його перший учасник оцінює комунікативні можливості партнера, орієнтується в обстановці і на цій основі складає свою програму мовлення, актуалізує мовленнєвий намір і тему. Другий співрозмовник, сприйнявши мовленнєве повідомлення, аналізує його і вимовляє свою репліку. Отже, співрозмовник повинен: повідомити інформацію, запросити її у партнера, привернути увагу до певного об'єкта чи події, висловити емоції тощо. Відмітимо, що компоненти ситуації, в межах якої відбувається діалог, знаходяться в постійному русі, що несе за собою зміну стимулів протягом одного акту діалогічного спілкування.

Проблема навчання українського діалогічного мовлення учнів початкової школи досліджувалась Е. Палихатою. Автор навчала учнів діалогічного мовлення на ситуативній основі. За її словами, «мотив кожної розмови виникає в ситуації, де визначається відношення між мотивом і мовленням, тобто потребою і проханням, запитанням і відповіддю, висловлюванням і згодою чи незгодою. Отже, діалог як одна з форм усного мовлення тісно пов'язаний із ситуацією» [4, с. 34].

Е. Палихатою запропоновано і методику навчання діалогічного мовлення на текстовій основі. На її думку, перевага літературного тексту в навчанні діалогу полягає в тому, що тут, окрім проблемних ситуацій, які відповідають віковим та інтересам дітей, є й належний мовний матеріал. Автор описує такі прийоми роботи, як відтворення діалогу в ролях, інсценування, видозмінювання зразків, продовження діалогу, складання за аналогією та цілком протилежного [3].

Діалогічне мовлення, як зазначав В. Скалкін, треба розглядати як комунікативний акт, у якому відбувається швидка зміна актів сприймання й говоріння, зміна ролей мовця та слухача. Але у фізичному плані ті, хто діалогізує, не обмінюються висловленнями, а співвідносять ці висловлення, шикуючи їх у послідовно-часовий ряд [6, с. 7]. Крім того, підкреслює вчений, у діалогічному мовленні неможливо заздалегідь передбачити хід думок, оскільки висловлювання одного партнера багато в чому залежить від того, що йому скаже інший. Діалогічне мовлення безпосередньо звернене до слухачів, а тому не піддається попередній обробці. Цим пояснюється наявність у ньому характерних особливостей. Неофіційність, невимушеність, безпосередність спілкування роблять діалогічне мовлення явищем рухомим та дуже варіативним.

З метою виявлення рівня обізнаності майбутніх вчителів початкової школи з видами зв'язного мовлення та визначення їх місця в навчальному процесі було проведено анкетування.

Анкета складалася з двох блоків запитань. До першого блоку було включено запитання відносно того, чи обізнані вчителі зі значенням таких термінів, як «зв'язне мовлення», «види зв'язного мовлення», «діалогічне мовлення», «структурна одиниця діалогічного мовлення», з їх композиційною структурою та мовленнєвими засобами. У другому блоці анкети ми ставили запитання, чи використовують вчителі у своїй роботі художні тексти та які жанри найчастіше використовують.

Аналіз відповідей на перший блок анкети засвідчив низький рівень обізнаності майбутніх вчителів з видами зв'язного мовлення. Проілюструємо прикладом. Так, більшість респондентів (42%) до видів зв'язного мовлення віднесли діалог і монолог, 24% опитаних – усне й писемне мовлення, 3% учителів як окремий вид мовлення визначають внутрішнє мовлення. Жоден учитель не згадав ситуативне та контекстне мовлення. 31% учителів не дали відповіді взагалі. Повної характеристики видів зв'язного мовлення в анкетах не було. 69% реципієнтів частково правильно назвали види мовлення. 31% учителів до видів зв'язного мовлення віднесли типи висловлювання: «це розповідь, опис, переказ», «аудіювання, говоріння, читання та письмо», «переказ, твір», «бесіда» тощо.

Кількісні результати анкетування вчителів та студентів засвідчили, що 56,2% респондентів мають недостатній обсяг знань про діалог. Їх відповідь була такою: «розмова, усне мовлення» – 12%; «це бесіда вчителя і дітей» – 18% опитаних; «це відповіді на запитання» – 9% учителів; «це вміння спілкуватися, підтримувати бесіду» – 4%; «вміння спілкуватися за допомогою усного мовлення» – 2% вчителів. 1% учителів діалогічне мовлення визначали як «спосіб спілкування», «усне мовлення».

Відповіді на запитання щодо структурної одиниці діалогічного мовлення засвідчили, що лише 27% респондентів дали правильну відповідь. В інших відповідях структурною одиницею діалогу вчителі називали: «речення» – 25%; «запитання – відповідь» – 24% опитаних; «фраза», «висловлювання» – 3%; «пряма мова» – 2% учителів; «слово» та «співрозмовники» – по 1% відповідно. 17% опитаних не відповідали на це запитання.

У другому блоці анкети, де ми залучили вчителів, було отримано такі результати. З'ясувалося, що серед методів найчастіше вчителі використовують роботу в парах – 36% опитаних, бесіду – 31%, народні, сюжетно-рольові та дидактичні ігри – 27%, інсценізацію та драматизацію казок – 24% учителів, розігрування життєвих ситуацій – 13%. Щодо прийомів було отримано такі відповіді: «читання діалогів в особах» – 42% опитаних; «створення діалогів за сюжетними малюнками» – 35%, «навчання дітей ставити запитання» – 21% учителів, «використання мовних ігор» – 18% реципієнтів, «створення діалогів за зразком» – 9% учителів, «створення діалогів за ситуацією» – 9%, «відтворення телефонної розмови за заданою темою» – 9%, «складання власних діалогів за прочитаним текстом» – 2%. Серед опитаних учителів 7% не дали відповіді на це запитання, а 12% – до прийомів розвитку діалогічного мовлення віднесли переказ, заучування напам'ять та декламацію віршів, складання казок і оповідань, інші прийоми розвитку монологічного мовлення. Достатньо повно на сьоме запитання дали відповідь 14% учителів.

На запитання «Чи використовуєте Ви художні тексти для розвитку зв'язного діалогічного мовлення?» 89% учителів дали ствердзувальну відповідь. Тільки шестеро з опитаних (11%) зазначили, що з метою розвитку зв'язного діалогічного мовлення використовують не художній текст, а життєві ситуації, наприклад, «У музеї», «У магазині», «У бібліотеці» тощо.

Останнє запитання передбачало відповіді, тексти яких саме жанрів використовують вчителі для розвитку зв'язного діалогічного мовлення. У відповідях найчастіше зустрічалися казки – 91% учителів, оповідання – 73% опитаних, тексти народних ігор – 12%, гумористичні вірші – 6%, байки – 5% учителів, п'єси – 1%.

Запитання анкети умовно можна поділити на запитання, пов'язані із теорією розвитку зв'язного мовлення, та на запитання практичного спрямування, що вимагали пояснення, як саме вчителі розвивають зв'язне мовлення на уроках у початкових класах. Як з'ясувалося, рівень теоретичних знань щодо обізнаності із проблемою зв'язного мовлення учителів початкової школи дуже низький. Тільки 4% учителів змогли правильно і повно дати визначення зв'язного мовлення. Всі інші зробили це частково правильно (85%) або неправильно (11%). Жоден з учителів не зміг правильно і повно назвати вимоги та одиниці зв'язного мовлення, а 5% учителів загалом не розуміють, що таке одиниці, тобто продукт, результат мовленнєвої діяльності. Частково правильно змогли визначити одиниці зв'язного мовлення 95% учителів. Тільки 69% опитаних частково правильно назвали види мовлення, 31% до видів мовлення віднесли види мовленнєвої діяльності, види чи жанри текстів тощо. У жодній анкеті не було повного аналізу видів мовлення. Правильне та частково правильне визначення діалогу знаходимо у 99% анкет, але двоє вчителів (1%) не змогли дати визначення діалогу. Правильно визначити структурну одиницю діалогічного мовлення змогли тільки 27% реципієнтів. А одиницю навчання діалогічного мовлення – діалогічну єдність – не назвав жоден з учителів.

Отже, відповіді вчителів на запитання анкети показали, що рівень як теоретичних знань, так і практичних навичок здійснення розвитку мовлення загалом та зв'язного діалогічного мовлення зокрема не відповідає сучасним вимогам.

Результативність та ефективність системи формування готовності майбутніх педагогів до навчання молодших школярів діалогічному мовленню забезпечується дотриманням таких педагогічних умов: наявність достатнього рівня професійної компетентності майбутніх педагогів; оволодіння студентами методикою навчання діалогічного мовлення учнів початкових класів.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці моделі формування готовності майбутніх педагогів до навчання діалогічному мовленню в початковій школі.

Використана література:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1986. 445 с.
2. Вашуленко М. С. Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 1992. 59 с.
3. Палихата Е. Я. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення. *Дивослово*. 1995, № 3, С. 29–32.
4. Палихата Е. Я. Навчання діалогічного мовлення на ситуативній основі. *Початкова школа*. 1991, № 10, С. 32–35.
5. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладъженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. Москва : Флинта, Наука, 1998. 312 с.
6. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : Пособие для учителей. Київ : Радянська школа, 1989. 158 с.
7. Українська мова. Енциклопедія. Редкол.: Русанівський В. М., Татаренко О. О. та ін. : «Укр. Енциклопедія», 2000. 752 с.

References:

1. Bakhtyn, M.M. (1986). Estetyka slovesnoho tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moskva : Yskusstvo, 445s [in Russian].
2. Vashulenko, M.S. (1992). Teoriia i praktyka navchannia ukraïnskoi movy v chotyryrichnii pochatkovii shkoli [Theory and practice of teaching the Ukrainian language in a four-year elementary school] : *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 59 s. [in Ukrainian].
3. Palykhata, E.Ya. (1995). Lihvistychni osoblyvosti dialohichnoho movlennia [Linguistic features of dialogic speech] *Dyvoslovo*. № 3, S. 29–32 [in Ukrainian].
4. Palykhata, E.Ya. (1991). *Navchannia dialohichnoho movlennia na sytuatyvniï osnovi [Teaching dialogues on a situational basis]*. Pochatkova shkola, № 10, S. 32–35. [in Ukrainian].
5. *Pedahohycheskoe rechevedenye. Slovar – spravochnyk [Teaching speech. Dictionary Reference]* (1998). Yzd. 2-e, yspr. y dop. T.A. Ladizhenska, A.K. Mykhalskf (Eds.); Flynta, Nauka, 312 s [in Russian].
6. Skalkyn, V.L. (1989). Obuchenye dyalohycheskoi rechy [Conversational Speech Training] (na materyale anhlyiskoho yazyka): *Teacher Manual*. 158 s. [in Russian].
7. Ukrainska mova. Entsyklopediia [Ukrainian language. Encyclopedia] (2000). Rusanivskiy V.M., Tatarenko O.O. (Eds.). «Ukr. Entsyklopediia», 752 s. [in Ukrainian].

Varvaruk M. M. Forming of readiness of future teachers is to studies of dialogic broadcasting of juniorschoolchildren

The article analyzes the status of future teachers 'readiness for teaching elementary school students' conversational speech. The author emphasizes that the modern development of pedagogical science in Ukraine requires innovative approaches to the system of training of primary school professionals. Formation of teachers of a new type is possible only under the conditions of reorientation and improvement of ways, methods, means, technologies in the educational process of pedagogical institutions of higher education. The phenomenon of «dialog speech» is interpreted as a communicative act in which the roles of the speaker and the listener change. It is clarified that domestic scientists regarded it as a language supported by all participants. It is not planned, and the orientation and results are determined to a certain extent by the individual statements and remarks of the participants, their mutual comments and wishes. The importance of the process of dialogue as a complex psychological act is emphasized, in which the basis of the formulation of utterances by the interlocutors is different. The author notes that the first participant evaluates the communicative capabilities of the partner, updates the speech intent and theme. The second is to perceive a speech message, analyze it and utter its cue. The author states that the interlocutor should: report the information, invite it to a partner; draw attention to a specific object or event, express emotions and more.

It is clarified that the components of the situation in which the dialogue takes place are in constant motion, which entails a change of stimuli during one act of dialogical communication. It has been found that the communication situation includes the environment in which the conversation takes place, the relationships between the interlocutors, the speech prompting and the dialogue process. Attention is drawn to the fact that today requires the development of fundamentally new approaches to the development of the elementary school system. It is proved that dialogue is a communicative act in which the roles of the speaker and the speaker are changed. The author reveals the level of awareness of the future primary school teachers with the types of dialogic speech and determines their place in the educational process by means of the conducted questionnaire. The prospects for further research in this area are identified.

Key words: *readiness, connected language, dialog, future teachers, junior high school students.*

ФІНАНСОВА АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДОСВІД КАНАДИ

Здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення у сфері вищої освіти Канади. Встановлено, що політика у сфері вищої освіти є децентралізованою. Вищу освіту розглядають як ключову сферу державних інвестицій в економічний і соціальний розвиток країни. Виявлено відмінності між провінціями, а саме у сфері законодавчого забезпечення вищої освіти (університети діють відповідно до Закону про сектор вищої освіти, про університетську систему, регулюються окремими законами). Існують специфічні особливості бухгалтерського обліку у провінціях на основі урядового контролю за діяльністю університетів, що впливає на можливість університетів приймати фінансові рішення. З'ясовано, що у провінції Британська Колумбія університети не мають право брати позики, продавати активи, підписувати колективні договори, встановлювати заробітну плату керівному складу або відкривати нові академічні програми без схвалення Уряду. Уряди провінцій визначають розмір фінансової підтримки для закладу вищої освіти, прямо або опосередковано впливають або контролюють університетські рішення щодо рівня оплати навчання. Університетам дозволено збільшувати доходи шляхом стягнення значно більших зборів із іноземних студентів. Основними джерелами доходу канадських університетів є гранти Уряду та плата за навчання, але баланс між ними варіюється залежно від провінції. Розглянуто модель фінансування університетів у провінції Онтаріо. Модель містить три основних компоненти: Базове фінансування набору студентів через Базовий операційний грант (*Basic Operating Grant*), що має на меті забезпечити рівень стабільності та передбачуваності й дозволяє університетам здійснювати довгострокове планування; фінансування результатів діяльності базується на ключових показниках ефективності *Key Performance Indicators (KPIs)* (показник питомої ваги випускників, рівень зайнятості впродовж шести місяців і двох років після закінчення навчання); цільові гранти.

Ключові слова: інституційна автономія, Базовий операційний грант (*Basic Operating Grant*), гранти, джерела фінансування, модель фінансування, показники ефективності, субсидії, фінансова автономія університету, цільові гранти.

З 2014 року в Україні розпочато реформи у сфері вищої освіти, що спрямовані на забезпечення автономії університетів. За цих умов постає необхідність зміни моделі фінансування вищої освіти та управління фінансовими ресурсами закладів вищої освіти як на національному, так і на інституційному рівнях. З огляду на це вважаємо за потрібне проаналізувати досвід Канади, заклади вищої освіти якої мають значну автономію, у тому числі фінансову. Це надасть змогу краще зрозуміти особливості децентралізованого підходу у сфері вищої освіти та сформулювати механізми забезпечення фінансової автономії університетів в Україні.

В. Е. Hogan, Л. Д. Trotter на основі історичного аналізу дослідили стан академічної свободи у коледжах та інститутах двох провінцій Канади: Британської Колумбії та Онтаріо [1]. Питання фінансування державних університетів на основі стимулів / результатів, що містить результат-орієнтоване фінансування (*performance-based funding*) на національному рівні та бюджетування на основі стимулів (*incentive-based budgeting*) на інституційному рівні, розглянуто Daniel W. Lang [2], взаємозв'язок автономії та урядування університетів Канади досліджено J. Eastman, G. A. Jones, O. Bégin-Caouette, S. X. Li, C. Noumi, C. Trotter [3].

Дослідники переважно акцентували увагу на інституційній автономії та урядуванні у вищій освіті, а питання фінансової автономії університетів залишається недостатньо розкритим.

Мета статті – проаналізувати стан та передумови забезпечення фінансової автономії університетів Канади.

Питання у сфері освіти Канади визначено документом під назвою «*Constitution Act 1867 (the British North America Act)* (Конституційним актом 1867 року про Британську Північну Америку) [4], де проголошено створення Канадської конфедерації. У Конституційному акті зазначено: «у кожній і для кожної провінції законодавство може у винятковому порядку видавати закони стосовно сфери освіти» [5, с. 31]. Цей акт започаткував децентралізовану систему освіти у Канаді. Отже, відсутність єдиної системи освіти зумовлена історичними особливостями.

Розділяємо позицію G. A. Jones, який у праці «*An introduction to higher education in Canada*» (Огляд вищої освіти у Канаді) [6] 2014 р. зазначив, що у Канаді «не існує національної «системи», національного міністерства з вищої освіти, національної політики вищої освіти та національних механізмів оцінки якості чи акредитації для закладів вищої освіти. Політика у сфері вищої освіти є значно децентралізованою. Це країна з високим рівнем освіти, а також низкою провідних дослідницьких університетів» [6, с. 1].

Вищу освіту розглядають як ключову сферу державних інвестицій в економічний і соціальний розвиток країни. Налічують близько 90 університетів, більшість з яких є публічними (*public*) університетами. G. A. Jones зазначає, що «це не державні юридичні особи, а приватні некомерційні інституції, які отримують урядове фінансування і мають більш широке суспільне призначення» [6, с. 13].

J. Eastman, G. A. Jones та інші у дослідженні «*Provincial Oversight and University Autonomy*» (Нагляд та університетська автономія у провінціях) [3] вказували, що університети у п'яти провінціях відрізнялися в історичному контексті, оскільки заснування університетів відображало закономірності у поселенні та колоні-

зації Канади. Загалом перші університети на Сході Канади були старші, пов'язані із церквами та історично приватні; університети провінцій Британська Колумбія та Альберта навпаки були створені державою як світські, державні установи.

У провінціях існують деякі відмінності: «у провінції Нова Шотландія університети є автономними. Уряд провінції Альберта розглядав систему закладів вищої освіти і координаційних органів (Campus Alberta) як частину державного сектору. Система вищої освіти провінції Квебек має мережу університетів поряд з університетами, створеними на основі статуту (charter)» [3, с. 67].

Між провінціями є відмінності щодо того, чи діють університети відповідно до Закону про сектор вищої освіти (Альберта), про університетську систему (Британська Колумбія), регулюються окремими законами (Онтаріо, Нова Шотландія) або на підставі університетської системи і окремих законів (Квебек). Існування окремого законодавчого акту створює іншу динаміку у відносинах між університетом і Урядом, ніж за наявності колективних актів. У дослідженні зазначено, що «університети, які діють відповідно до колективних актів зазвичай піддаються законодавчим змінам сектору у цілому або таким, що призначені для урегулювання ситуації в інших закладах (університетах) із своїми власними актами, мають дещо більший контроль над своїм врядуванням» [3, с. 70].

Наступною відмінністю є особливості бухгалтерського обліку у провінціях залежно від того, чи здійснювали уряди контроль за діяльністю університетів, і чи відносилися університети до органів державної звітності (government reporting entity – GRE), до яких відносять агентства, ради, комісії, державні корпорації, некомерційні організації. Рада з бухгалтерського обліку у державному секторі Канади (Public Sector Accounting Board – PSAB) встановлює загальноприйняті принципи бухгалтерського обліку, що передбачає використання стандартів для визначення, які організації є чи не є суб'єктом господарювання, що звітує.

У Квебеку університети не належали до органів державної звітності (GRE), тоді як Université du Quebec (UQ) належав до GRE. Оскільки університети у Британській Колумбії та Альберті належали до органів державної звітності GRE, вони мали обмежений контроль за своїми фінансами та здатність реагувати на інші потреби (наприклад, позичати гроші на будівництво інфраструктури або житлових будинків), ніж університети в Новій Шотландії та Онтаріо. Хоча статутні (charter) університети Квебеку перебували поза межами GRE, вони були зобов'язані згідно з законодавством отримати схвалення органів влади провінції для реалізації великих інфраструктурних проєктів.

У провінції Британська Колумбія університети не мають право брати позики, продавати активи, підписувати колективні договори, встановлювати заробітну плату керівному складу або відкривати нові академічні програми без схвалення Уряду. У Британській Колумбії та Альберті одним із чинників, що сприяли посиленню регулювання, була належність закладу до органу державної звітності GRE.

Загалом університети в Новій Шотландії та Онтаріо виявилися більш незалежними від Уряду, ніж на Заході Канади (наприклад, вони мали окремі акти, а не загальний акт; пропорційно менше членів рад, призначених Урядом на ці посади; не належать до GRE, отримують відносно низьку частку їх загального доходу від провінції).

Щодо моделі фінансування, основними джерелами доходу канадських університетів є гранти Уряду та плата за навчання, але баланс між цими двома джерелами доходів варіюється залежно від провінції і різко змінився за останні кілька десятиліть. У більшості провінцій ці джерела надходжень контролюються Урядом. Уряди провінцій визначають розмір фінансової підтримки, яку надаватимуть закладу вищої освіти, прямо або опосередковано впливають або контролюють університетські рішення щодо рівня оплати навчання.

Політика щодо оплати навчання є різною у провінціях. Зокрема, у провінції Квебек рівень оплати навчання найнижчий у Канаді, а ініціатива Уряду провінції щодо суттєвого збільшення розміру оплати навчання призвела до студентських протестів у 2012 р. У провінції Онтаріо впродовж 2006–2012 рр. університетам дозволено збільшувати плату за навчання до 4,5% для національних студентів. Також дозволено збільшення вартості навчання максимально на 8% у професійних програмах, таких як право, медицина та інжиніринг.

У 2013 році уряд провінції Онтаріо анонсував нові правила щодо оплати навчання, які діяли з 2013–2014 по 2016–2017 роки. У грудні 2016 року уряд розширив ці рамки на додаткові два роки до 2018–2019 років. Згідно з новими правилами університетам дозволено збільшувати рівень оплати навчання до 3% для вітчизняних студентів, які навчаються на більшості програм (раніше до 5%). У січні 2019 року Уряд провінції оголосив про зниження на 10% рівня оплати навчання для національних студентів, починаючи з 2019–2020 років, і заморозив цей рівень на 2020–2021 роки. Зниження плати за навчання поширюється на національних студентів, які навчаються на всіх програмах, що фінансуються через операційний грант провінції (бакалавр, магістр, докторські програми). Оплата навчання міжнародних студентів не є регульованою.

Іншим основним джерелом доходів закладів вищої освіти є операційні гранти Уряду провінції у вигляді субсидій. Механізм, що використовується для визначення цих грантів, залежить від провінції, але зазвичай існує зв'язок між грантами та показником набору студентів (наприклад, в Онтаріо та Британській Колумбії) або неявний взаємозв'язок на основі історичних асигнувань.

Враховуючи контроль за рівнем оплати навчання та скороченням урядового фінансування, більшість університетів шукають шляхи скорочення витрат і нові джерела доходів. Одним з таких джерел доходів є набір іноземних студентів. Хоча уряди жорстко контролюють плату за навчання для національних студентів, вони

надають університетам гнучкість для збільшення доходів шляхом стягнення значно більших зборів з іноземних студентів.

Розглянемо модель фінансування університетів у провінції Онтаріо. Роль Уряду провінції Онтаріо полягає у наданні грантів та регулюванні рівня оплати навчання для національних студентів. Уряд провінції надає фінансові ресурси для фінансової підтримки студентів, досліджень та інфраструктури.

Модель фінансування університетів у провінції Онтаріо складається із трьох основних компонентів [7, с. 9]:

1. Базове фінансування набору студентів через Базовий операційний грант (Basic Operating Grant), що має на меті забезпечити рівень стабільності та передбачуваності й дозволяє університетам здійснювати довгострокове планування. Такі види грантів, як Undergraduate Accessibility Grant, Graduate Expansion Grants, Medical та Nursing Related Grants, підтримують нові навчальні програми та зростання кількості студентів. Базовий операційний грант (Basic Operating Grant, BOG) розподіляється на основі Базового операційного доходу (Basic Operating Income, BOI) для всіх університетів, що є сумою операційних грантів, що надаються Урядом, та відповідних стандартних фінансових внесків студентів (Standard Fees).

2. Фінансування результатів діяльності базується на ключових показниках ефективності Key Performance Indicators (KPIs) (показник питомої ваги випускників, рівень зайнятості впродовж шести місяців і двох років після закінчення навчання) та поданні річних звітів про досягнення результатів. Після того, як звіти підготовлені та подані, розподіл фінансування для закладів визначається на основі його внеску у загальний показник набору студентів.

3. Цільові гранти, які забезпечують додаткове фінансування для задоволення потреб студентів та закладів.

Слід зазначити, що за деякими винятками університети мають повну фідучіарну відповідальність за те, як операційні гранти витрачаються в університеті. За іншими грантами, крім Базового операційного гранту, університети зобов'язані подавати звіти про використання фінансових ресурсів.

У документі «2019 Ontario Budget» [8, с. 187] (Бюджет провінції Онтаріо на 2019 р.) відповідно до Угоди «Strategic Mandate Agreement 2020–2025, SMA3» (Стратегічна мандатна угода на 2020–2025 рр.) заплановано збільшити частку фінансування університетів провінції, що пов'язане з показниками результативності. Починаючи з 2021 року частка фінансування через Базовий операційний грант зросте з 10% до 25%. Додаткове фінансування на основі диференційованого гранту зростатиме щорічно до досягнення рівня 60% у 2025 році (у перший рік передбачено зростання частки результат-орієнтованого фінансування до 25%, впродовж наступних 3-х років – щорічно на 10% та на 5% за останній рік). Відповідно, до SMA3 розподіл обсягу фінансування за Диференційованим грантом здійснюватиметься на основі відповідності цільових показників закладів вищої освіти 10 визначеним в Угоді показникам результативності, що узгоджуються із урядовими пріоритетами. Інституції матимуть можливість зважувати показники, які найкраще відображають їх диференційовані стратегічні цілі та будуть вимірюватись відповідно до їх інституційних цілей на основі історичних показників.

Висновки. Система вищої освіти Канади є децентралізованою і диференційованою за провінціями. Диференціація зумовлена історичними умовами, відмінностями у законодавчому забезпеченні вищої освіти, особливостями бухгалтерського обліку в частині контролю Уряду за діяльністю університетів, моделі фінансування та політики щодо оплати навчання. Ще однією особливістю є запровадження у моделі урядового фінансування університетів елементу результат-орієнтованого фінансування та подальше збільшення його частки. Запровадження інструменту Strategic Mandate Agreements (SMAs) сприятиме посиленню фінансової автономії університетів, основними джерелами доходу яких є гранти Уряду та плата за навчання, що варіюється залежно від провінції.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі успішного досвіду високорозвинених країн, зокрема США, щодо запровадження механізмів розширення фінансової автономії університетів.

Використана література:

1. Hogan B.E. & Trotter L.D. (2013). Academic freedom in Canadian higher education: Universities, colleges, and institutes were not created equal. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*. Volume 43, No. 2, 2013, 68–84.
2. Daniel W. Lang (2016). Incentive Funding Meets Incentive-Based Budgeting: Can They Coexist? *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*. Volume 46, No. 4, 2016, 1–22.
3. Eastman, J., Jones, G. A., Bégin-Caouette, O., Li, S. X., Noumi, C., & Trotter, C. (2018). Provincial Oversight and University Autonomy. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*. Volume 48, No. 3, 2018, 65–81. URL: <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188165/186275>.
4. Ontario (1980). British North America Act, 1867, Ontario: Revised Statutes: Vol. 1980: Iss. 9, Article 8. Available at: <https://digitalcommons.osgoode.yorku.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2132&context=rso>.
5. Department of Justice Canada. A Consolidation of The Constitution Acts 1867 to 1982. URL: https://laws-lois.justice.gc.ca/pdf/const_e.pdf.
6. Jones, G.A. (2014). An introduction to higher education in Canada. In K. M. Joshi and Saeed Paivandi (eds.), Higher education across nations (vol. 1, pp. 1–38). Delhi: B. R. Publishing. URL: https://www.researchgate.net/publication/268512684_An_Introduction_to_Higher_Education_in_Canada.
7. Ministry of Training, Colleges and Universities (2015). University Funding Model Reform Consultation Paper. URL: http://www.tcu.gov.on.ca/pepg/audiences/universities/uff/uff_ConsultationPaper.pdf.
8. Fedeli, V. (2019). Ontario Budget: Protecting What Matters Most. URL: <http://budget.ontario.ca/pdf/2019/2019-ontario-budget-en.pdf>.

References:

1. Hogan, B.E. & Trotter, L.D. (2013). Academic freedom in Canadian higher education: Universities, colleges, and institutes were not created equal. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*. Volume 43, No. 2, 2013, 68–84.
2. Daniel, W. Lang (2016). Incentive Funding Meets Incentive-Based Budgeting: Can They Coexist? *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*. Volume 46, No. 4, 2016, 1–22.
3. Eastman, J., Jones, G.A., Bégin-Caouette, O., Li, S. X., Noumi, C., & Trotter, C. (2018). Provincial Oversight and University Autonomy. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*. Volume 48, No. 3, 2018, 65–81. URL: <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188165/186275>.
4. Ontario (1980). British North America Act, 1867, Ontario: Revised Statutes. Vol. 1980: Iss. 9, Article 8. Available at: <https://digitalcommons.osgoode.yorku.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2132&context=rso>.
5. Department of Justice Canada. A Consolidation of The Constitution Acts 1867 to 1982. URL: https://laws-lois.justice.gc.ca/pdf/const_e.pdf.
6. Jones, G.A. (2014). An introduction to higher education in Canada. In K. M. Joshi and Paivandi S. (eds.), *Higher education across nations* (vol. 1, pp. 1–38). Delhi: B.R. Publishing. URL: https://www.researchgate.net/publication/268512684_An_Introduction_to_Higher_Education_in_Canada.
7. Ministry of Training, Colleges and Universities (2015). University Funding Model Reform Consultation Paper. URL: http://www.tcu.gov.on.ca/pepg/audiences/universities/uff/uff_ConsultationPaper.pdf.
8. Fedeli, V. (2019). Ontario Budget: Protecting What Matters Most. URL: <http://budget.ontario.ca/pdf/2019/2019-ontario-budget-en.pdf>.

Vlasova I. V. University financial autonomy: case of Canada

The analysis of legislative support of higher education of Canada is carried out. It was defined, that higher education policy is decentralized. Higher education is seen as a key area of public investment in the economic and social development of the country. Differences between provinces in the area of legislative support of higher education are identified. They are universities operate in accordance with the Law on the Higher Education Sector, the University System, and they are regulated by separate laws. There are specific features of accounting in the provinces based on government control over the activities of universities, which affects the ability of universities to make financial decisions. It was defined, that universities in province British Columbia are not allowed to borrow, sell assets, sign collective agreements, set salaries to administrative staff, or open new academic programs without government approval. Provincial governments determine the amount of financial support for a higher education institution, directly or indirectly influence or control university decisions regarding tuition rates. Universities are allowed to increase revenue by charging much higher fees for international students. Government grants and tuition fees are the main sources of income for Canadian universities, but the balance varies between provinces. The funding model for universities in Ontario has been investigated. This model include three main components. They are Basic funding of student enrollment through a Basic Operating Grant, which aims to provide stability and predictability and enable universities to make long term planning; performance-based funding is based on the Key Performance Indicators (KPIs) (graduates, employment rate for six months and two years after graduation); targeted grants.

Key words: institutional autonomy; Basic Operating Grant; grants; sources of financing; funding model; performance indicators; subsidies; financial autonomy of the university; targeted grants.

УДК 378.347.156

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.10>

Волошин В. Д.

**ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ЗМІСТУ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ
ТА ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ**

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України, зокрема таким її різновидам, як вогнева підготовка та особиста безпека. Проаналізовано стан актуальності згаданої проблеми. Застосовано діалектичний підхід до визначення суперечностей з метою розв'язання цього питання. Також проаналізовано наукову літературу, зокрема педагогічні праці вчених, які вивчали проблеми як вищої військової освіти, так і освіти для цивільної молоді з метою визначення основних шляхів підвищення якості професійної підготовки у педагогіці. Виокремлено ключові шляхи реалізації вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників: дотримання принципу інтегративності вогневої, правової та психологічної підготовки; інтенсифікація процесу запровадження інновацій педагогічної теорії та практики; актуалізація позитивного усвідомлення професійної підготовки майбутніми офіцерами-прикордонниками як особистісно-професійного явища; проектування системи інформаційного та технологічного супроводу вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників. Розкрито зміст кожного поданого вище шляху реалізації вогневої підготовки та особистої безпеки. У зв'язку із цим проаналізовано зміст таких категорій, як психологічна підготовка, правова підготовка, система інформаційного супроводу, мотиваційна сфера особистості, підготовка представників науково-педагогічного складу. Сформульовано висновки проведеного дослідження. На підтвердження актуальності представленої у статті

проблеми автор спробував виділити ті питання, які можна розглянути в майбутньому, а саме фактори, що не дають змоги здійснювати модернізацію професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ключові слова: вогнева підготовка, особиста безпека, освітня діяльність, професійна підготовка, майбутні офіцери-прикордонники, Державна прикордонна служба, прикордонне відомство, охорона та захист кордону.

Зараз сучасне українське прикордонне відомство усі свої функції виконує в складних умовах, як-от: активізація злочинних угруповань; зростання різних видів злочину в контрольованих прикордонних регіонах; поширення явищ незаконної міграції; збільшення обсягів контрабанди на державному кордоні; та безліч інших негативних процесів, що становлять загрозу суспільству та суверенітету України, цілісності її територій і водночас життю та здоров'ю представників прикордонних служб.

Пріоритетним завданням у підготовці прикордонників до майбутньої діяльності є їх висококваліфікована вогнева підготовка.

Можна констатувати, що проблема удосконалення змісту вогневої підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, не знайшла широкого відображення у наукових працях українських дослідників. Узагальнений аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчив наявність досліджень, присвячених таким питанням: проблемі підвищення рівня методичної майстерності викладачів вогневої підготовки у закладах вищої освіти правоохоронної системи (О. Коваль); проблемі забезпечення відповідного рівня фізичної підготовки у застосуванні силового впливу на правопорушників (О. Мозолев); проблемі забезпечення безпеки правоохоронних структур та особистої безпеки їх представників (А. Суббот); проблемі особистої безпеки та захисту професійної діяльності співробітників правоохоронних органів (В. Гриценко, Л. Казміренко, П. Мельник, В. Пліско та ін.); проблемі психологічної підготовки щодо використання зброї оперативними працівниками (О. Бандурка). Є також наукові праці з теми психологічних факторів підготовки співробітників правоохоронних структур у разі використання зброї в екстремальних ситуаціях (Е. Чеботарев); особливостей оволодіння методами застосування зброї та культури поведінки з нею (Ю. Зайцев, В. Заболотний). Незважаючи на це, відсутні комплексні дослідження, що мають на меті вирішити проблему якості вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Вивчення цієї проблеми і є **метою представленої статті**.

Оскільки у статті ключовим об'єктом є прикордонники, зокрема майбутні офіцерські кадри, варто зазначити, що вони у професійній діяльності зобов'язані реалізовувати військові цілі, володіти певними військово-організаційними вміннями на високому рівні, володіти вміннями застосовувати різні види озброєння, знати основи ведення збройного протистояння. Вищеподані особливості водночас є пріоритетними у тактичному напрямку підготовки офіцерів-прикордонників [8].

Зміст підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є багатоаспектним та включає чималу кількість складників. Основна проблема фахової підготовки офіцерів української прикордонної служби полягає у забезпеченні високого рівня саме вогневої підготовки та особистої безпеки, а тому і є предметом такої уваги [9]. Світовий сучасний військово-промисловий сектор активно представляє нові види озброєння та способи ведення збройних конфліктів, що вимагає: впровадження інновацій та нововведень у реалізації змісту та методики викладання дисциплін, присвячених вогневій підготовці; дослідження психолого-педагогічних факторів впливу на супротивника у забезпеченні вищезгаданої підготовки.

Еволюційні та революційні зміни у тактиці ведення бойових дій, розширення та ускладнення змісту оперативних та тактичних функцій офіцерів-прикордонників, вплинуло на дослідження нами проблеми підвищення якості вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів прикордонної служби [9].

У вивченні цієї проблеми можна звернутись до діалектичного підходу, зокрема виділити суперечності політико-економічного та соціального змісту, які є до неї дотичними: сформульованими вимогами до професійної підготовки офіцерів-прикордонників та недостатнім рівнем розробки в педагогіці методології та теорії формування відповідних умінь ефективного розв'язання сучасних професійних завдань; зростанням вимог до рівня вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів та невідповідністю матеріально-технічного та інформаційного супроводу освітнього процесу у закладі вищої освіти; вимогами щодо впровадження педагогічних інновацій та нововведень під час вогневої підготовки офіцерів прикордонної служби та відсутністю компетентних новаторів – представників науково-педагогічного складу закладу вищої освіти.

Слід наголосити, що у сучасній вітчизняній педагогіці прийнято виокремлювати з-поміж безлічі необхідних та достатніх умов, як чисто педагогічних, так і організаційно-педагогічних, ті, що дають змогу вирішити складні дидактичні та виховані завдання [9]. Враховуючи зміст вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників, а також передовий педагогічний досвід, вважаємо за потрібне звернути увагу на такі педагогічні умови (*шляхи*) реалізації вищезгаданої підготовки: дотримання принципу інтегративності вогневої, правової та психологічної підготовки; інтенсифікація процесу запровадження інновацій педагогічної теорії та практики; актуалізація позитивного усвідомлення професійної підготовки майбутніми офіцерами-прикордонниками як особистісно-професійного явища; проектування системи інформаційного та технологічного супроводу вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Одним зі шляхів реалізації змісту вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників нами визначено дотримання принципу інтегративності вогневої, правової та психологічної підготовки.

Сутність вогневої підготовки полягає у вивченні матеріального складника табельної зброї, безпечних заходів поводження з нею, фундаментальних знань щодо стрільби, формування рівня навичок стрільби, знання правил використання зброї в професійній діяльності.

Згідно зі змістом психологічної підготовки, що має назву морально-психологічного забезпечення, у ній представлено систему засобів та методів психолого-педагогічного спрямування. Їх завдання – сформувати та розвинути у майбутніх офіцерів-прикордонників важливі професійні психологічні та морально-вольові якості, внутрішній самоконтроль у процесі вирішення конфліктів, культуру ведення діалогу, психологічні компоненти готовності до оперативно-службової діяльності в екстремальних умовах, позитивні мотиви у виборі безпечних засобів та методів реалізації професійних задач.

Компонент правової готовності є насамперед освітнім компонентом, процесом оволодіння юридичними знаннями, навичками та уміннями, формування поваги до закону, прав і свобод особистості, формування правомірних орієнтацій, правомірної поведінки на рівні усвідомлення певних установок тощо.

Подане вище є черговим підтвердженням залежності якості вогневої підготовки та особистої безпеки від так званого морально-вольового компоненту.

Інтегративність проаналізованих вище різновидів професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, на перший погляд, є важко реалізованим процесом. Проте впорядкованість та узгодженість робочих навчальних програм, постійне оновлення змісту навчальної інформації і відповідна їй подача є основою вирішення цієї проблеми.

Наступним виділенням нами шляхом є інтенсифікація процесу запровадження інновацій педагогічної теорії та практики.

Освітні системи за своєю природою є досить консервативними, зокрема, важко сприймаються різного роду інновації та нововведення. Проте освітні реформи є необхідними у змісті професійної підготовки майбутнього фахівця. Оскільки наука та технології повинні бути відображені у цій підготовці.

Слід зауважити, що інноваційна діяльність має на меті застосування різних нововведень педагогічної теорії та практики. Сучасні педагогічні інновації охоплюють майже всі компоненти освітнього процесу: методи, засоби, організаційні форми та зміст навчально-пізнавальної діяльності.

Освітні нововведення передбачають заміну наявних педагогічних технологій або їх поєднання, в освітньому процесі.

Усі педагогічні інновації виникли об'єктивно, зокрема, в результаті наукового пошуку, передових педагогічних досягнень вчених практиків чи теоретиків [2].

Аналіз наукових праць з проблеми педагогічних методів і технологій говорить про існування різних видів їх класифікацій [6]. Така ситуація пояснюється наявністю різних критеріїв для здійснення такої систематизації. Нині популярною є класифікація за авторством В. Симоненка [5], який з-поміж інноваційних технологій навчання виділив інтерактивну, проектну та комп'ютерну технології.

Представлене дослідження ключовим методом обрало навчальний тренінг у тісному сполученні із традиційними технологіями, в результаті чого підвищуються навчальні, виховні та психологічні можливості тих, кого навчають. Зростання показників освітньої діяльності свідчить своєю чергою про якість професійної підготовки.

Ще одним шляхом реалізації змісту вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників є актуалізація позитивного усвідомлення професійної підготовки майбутніми офіцерами-прикордонниками як особистісно-професійного явища.

Результативність та ефективність професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників залежить від рівня усвідомлення ними значення цієї підготовки. З метою перетворення знань про власну підготовку до майбутньої професійної діяльності на усвідомлене сприйняття необхідно використовувати систему стимулів та заохочень. Проблема потреб, мотивів та інтересів належить до мотиваційної концепції.

Вирішення питання забезпечення позитивного усвідомлення здійснюється завдяки грамотній побудові позитивних прикладів реалізації професійної діяльності прикордонниками, своєчасними заохоченням та стимулам тощо. Проблема мотивації освітньої діяльності набула особливого статусу, оскільки мотиваційний складник виконує ключову роль у розвитку пізнавальних можливостей та формуванні професійних мотивів курсантів [1].

Проектування системи інформаційного та технологічного супроводу вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників, на відміну від поданих вище шляхів, є водночас і засобом, і методом підвищення якості професійної підготовки (вогневої та особистої безпеки).

Система інформаційного та технологічного супроводу у представлений проблемі виступає як сукупність процедур у разі створення навчально-методичних «продуктів», надання допомоги методичного характеру різним суб'єктам освітнього процесу з метою визначення, дослідження та розповсюдження передового досвіду у галузі дидактики та теорії виховання [4]. Система інформаційного та технологічного супроводу виступає як результат спроектованого комплексу навчально-програмних документів та навчальних засобів, методик моніторингу та матеріалів для здійснення освітнього процесу, самоосвіти та самонавчання [3].

Навчально-методичне забезпечення можна схарактеризувати за трьома факторами: науковим (частина педагогічної наукової галузі, що досліджує закони освітнього процесу та формування особистості майбутнього фахівця); прикладним (створення навчальних програм, дидактичного забезпечення); практичним (розглядає навчально-методичне забезпечення як фахову діяльність) [4].

Система інформаційного та технологічного супроводу вогневої підготовки та особистої безпеки містить комплекси навчально-методичних матеріалів, що уможливають ефективність поданих вище різновидів професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Метою системи інформаційного та технологічного супроводу вогневої підготовки та особистої безпеки є створення умов для покращення освітньої діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників, відповідність цієї системи сучасним досягненням у сфері технологій та інформації, підтримка діяльності представників науково-педагогічного складу.

Отже, проаналізовані шляхи реалізації змісту вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників дають змогу, на нашу думку, внести зміни у їх вогневу підготовку та особисту безпеку, забезпечити активне впровадження в освітній процес сучасних інновацій, підтвердити дієвість кредитно-модульної системи, вдосконалити дидактико-методичне забезпечення освітнього процесу тощо.

Висновки. Конкретизація шляхів реалізації змісту вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників дозволяє здійснити спробу їх практичного втілення в реальних умовах освітньої діяльності, а також внести необхідні корективи у майбутньому. Подальшими перспективними напрямками наукових досліджень може бути визначення факторів, що перешкоджають реалізації вогневої підготовки та особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників тощо.

Використана література:

1. Бодалев А. А. Психология новой эры : компетентность или беспомощность. URL: <http://psy.1september.ru/2001/47/45.htm>.
2. Вазин К. Я. Модель непрерывного саморазвития человека: авторские программы обучения педагогов нового типа. Оренбург : ОГУ, 2012. 71 с.
3. Карпов Н. С. Криміналістичні засади вивчення злочинної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук : спец. Київ, 2007. 32 с.
4. Кузь В. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2005. 207 с.
5. Ситникова А. Психологические особенности самоопределения на этапе перехода от детства к взрослости: дис. . канд. Москва. 1989. 161 с.
6. Слостенин В. А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога. *Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития* : материалы междунар. науч. конф., (Москва, 2-3 апр. 2009 г.). Москва : МАНПО ; Ярославль : Ремдер, 2009. С. 3–8.
7. Тарнавський М. М. Формування культури управлінської діяльності у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2001. 244 с.
8. Томків І. О., Баратюк В. І. та ін. Охорона державного кордону прикордонною заставою. Частина I: Навчальний посібник. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2005. 300 с.
9. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності. Хмельницький, 2007. 172 с.
10. Чернявський В. А. Удосконалення системи підготовки офіцерських кадрів для прикордонних військ України : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 1998. 231 с.

References:

1. Bodalev, A. A. (2001). *Psyykholohyya novoy éry : kompetentnost yly bespomoshchnost*. [Psychology of the new era: competence or helplessness]. URL : <http://psy.1september.ru/2001/47/45.htm> (in Russian).
2. Vazyn, K. Y. (2012). Model nepreryvnoho samorazvytyya cheloveka: avtorskye prohrammy obuchenyaya pedahohov novoho typu. [Model of continuous self-development of the person: author's programs of training of teachers of new type] Orenburh : OHU, 2012. 71 s. (in Ukrainian).
3. Karpov, N. S. (2007). Kryminalistychni zasady vyvchennya zlochyynnoyi diyalnosti [Forensic principles of the study of criminal activity: author. diss. for the sciences]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 2007. 32 s. (in Ukrainian)
4. Kuz, V. (2005). Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentsiyi studentiv-inozemtsiv pidhotovchykh fakultetiv u protsesi navchannya [Formation of communicative competence of foreign students of preparatory faculties in the process of teaching]. *Extended abstract of candidate's thesis*. KH., 2005. 207 s. (in Ukrainian).
5. Sytnykova, A. (1989). Psyykholohycheskye osobennosti samoopredelenyya na étape perekhoda ot det-stva k vzroslosty [Psychological features of self-determination at the stage of transition from childhood to adulthood]. *Candidate's thesis*. Moscow, 1989. 161 s. (in Russian).
6. Slastenyn, V. A. (2009). Deyatelnostnoe sodержanye professyonalno-lychnostnoho razvytyya pedahoha. [Activity content of the teacher's professional and personal development]. *Vospitatel'naya rabota v vuze: sostoyanye, problemy, perspektivy razvytyya* [Educational work at the university: state, problems, development prospects]. International materials. scientific conf. (Moscow, 2–3 apr. 2009 h.). Moscow : MANPO ; Yaroslavl : Remder, 2009. S. 3–8. (in Russian).
7. Tarnavskyy, M.M. (2001). Formuvannya kultury upravlinskoyi diyalnosti u maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Formation of a culture of management activity in future border guards]. *Candidate's thesis*. Khmelnytsky, 2001. 244 s. (in Ukrainian).
8. Tomkiv, I. O., Baratyuk, V.I. (2005). ta in. *Okhorona derzhavnoho kordonu prykordonnoyu zastavoyu*. [Protection of the state border with a border pledge]. Chastyna I: Science manual. Khmelnytsky : Vyd-vo NADPSU, 2005. 300 s. (in Ukrainian).

9. Ulich, V. L. (2007). *Pedahohichni umovy formuvannya hotovnosti maybutnikh ofitseriv do upravlinskoyi diyalnosti. [Pedagogical conditions of formation of readiness of future officers for management activity]*. Khmelnytsky, 2007. 172 s. (in Ukrainian)
10. Chernyavskyy V. A. (1998). *Udoskonalennya systemy pidhotovky ofitseryskykh kadriv dlya prykordonnykh viysk Ukrainy [Improvement of the officer training system for the Ukrainian border troops]*. *Candidate's thesis*. Khmelnytsky, 1998. 231 s. (in Ukrainian)

Voloshin V. D. To the problem of implementation of the modern content of fire preparation and the personal security of future border officers

The article is devoted to the problem of professional training of future officers of the State Border Guard Service of Ukraine, in particular such varieties as fire training and personal safety. The state of urgency of the problem is analyzed. A dialectical approach the identification of contradictions has been applied to resolve this issue. The scientific literature was also analyzed: pedagogical works of scientists who studied the problems of both higher military education and education for civilian youth, in order to determine the main ways of improving the quality of vocational training in pedagogy. The key ways of realization of fire training and personal safety of future border guards are outlined: observance of the principle of integrative fire, legal and psychological training; intensification of the process of introducing innovations in pedagogical theory and practice; actualization of the positive awareness of professional training by future border guards as a personal and professional phenomenon; designing a system of information and technological support for fire training and personal security of future border guards. The contents of each of the above ways of realization of fire training and personal safety are disclosed. In this connection, the content of such categories as psychological training, legal training, information support system, motivational sphere of personality, training of representatives of scientific and pedagogical staff was analyzed. The conclusions of the conducted research are formulated. In order to confirm the relevance of the problem presented in the article, the author tried to highlight the issues that can be considered in the future, namely the factors that do not allow the modernization of the professional training of future border guards.

Key words: fire training, personal safety, educational activity, vocational training, future border guards, State Border Service, Border Protection, Border Protection and Protection.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.11>

Габорець О. А.

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
У ФІЛОСОФСЬКІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ**

Розглянуто проблему вивчення особистості, процесу її саморозвитку та самовдосконалення в історико-філософському аспекті, охарактеризовано основні історичні етапи, а також проаналізовано праці вчених різних епох, присвячені проблемі формування самовдосконалення та філософським передумовам дослідження феномена самовдосконалення. Розглянуто проблеми розвитку й становлення означеного феномена у філософській спадщині.

У контексті дослідження автором подано коротку філософсько-історичну ретроспективу сприйняття феномена саморозвитку. Це пов'язано з тим, що різні філософські напрями пропонували різні погляди на проблему самовдосконалення. Різноманіття сучасних контекстів вивчення цієї проблеми знаходить втілення в роботах, котрі тлумачать феномен саморозвитку в рамках свого предмета дослідження. У філософських джерелах немає цілісної теорії саморозвитку особистості, але є матеріали, на основі яких можна простежити аспекти рішення досліджуваної проблеми. Також слід зазначити, що в науці накопичено певний теоретичний фонд знань про процес саморозвитку особистості.

Доцільно розглянути феномен саморозвитку з позицій основних розділів філософії:

- в рамках онтології можна виділити генезис саморозвитку, його філософський «базис» і психолого-педагогічну «надбудову»;
- гносеологія дозволяє досліджувати саморозвиток як процес самопізнання;
- аксіологія показує саморозвиток як процес засвоєння цінностей;
- за допомогою діалектики саморозвиток можна досліджувати як процес, природа якого внутрішньо суперечлива: за його підсумками особистість може набути набір як позитивних, так і негативних якостей, досягти успіху або прийти до краху;
- синергетика розглядає саморозвиток в тісному зв'язку з самоорганізацією і системністю як фундаментальними властивостями відкритої системи, прикладом якої може бути людина.

Ключові слова: філософські погляди, самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, самовиховання, саморозвиток, самосвідомість, особистість, розвиток, саморозвиток, самопізнання.

Характерною рисою сьогодення є усвідомлення важливості й значущості виховання творчої особистості, яка постійно прагне до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації. Філософський погляд на проблему формування самовдосконалення сприяє пробудженню зацікавленості до знання, актуалізації накопиченого досвіду з цього питання та дозволяє проаналізувати чинники, що впливають на цей процес.

На початку XXI століття урізноманітнюються філософські, психологічні педагогічні погляди, з'являються нові підходи до вивчення складних педагогічних явищ, неперервно розширюється базис поняття самовдос-

коналення. За таких умов важливим є дослідження становлення й розвитку феномену самовдосконалення у філософії, психології, історії педагогіці, що забезпечує цілісність і багатоаспектність наукового пошуку, відображає інтеграцію наукових знань і наукових напрямів.

Проблема самовдосконалення, саморозвитку, становлення цілісної особистості завжди хвилювала прогресивно мисляче суспільство, була й залишається його незмінною супутницею. Усвідомлене самовдосконалення особистості та її духовне зростання – категорії вічні, притаманні всім епохам та історичним періодам. Саме осмислення сутнісного духовного ядра й відтворення цілісного образу процесу самовдосконалення особистості із філософського погляду становить метатеоретичне підґрунтя та методологічну передумову його педагогічного розуміння, а філософія розглядається як метатеоретичне підґрунтя педагогічного розуміння феномену самовдосконалення.

Генезис феномену «самовдосконалення» зумовлений конкретно-історичним змістом праці людини над собою, рівнем її теоретичного осмислення, що призводить до наповнення цього поняття, спочатку обмеженого за обсягом (моральнісне самовдосконалення), бідного за змістом [3, с. 54].

Проблема самовдосконалення має міждисциплінарний характер, тому для визначення особливостей процесу формування самовдосконалення особистості важливе значення має урахування різних філософських і психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності цього багатогранного явища.

Понятійний базис проблеми самовдосконалення особистості бере свої витoki ще з піфагорійської общини, створеної Піфагором та його учнями, яка мала на меті освоєння практичних методів очищення душі й морального вдосконалення. Піфагорієць Архит вважав, що «знання, придбане самостійно, засвоюється міцніше і є більш довговічним», тому у піфагорійських общинах привчали до самостійного подолання труднощів у пізнанні [4, с. 3].

Давньокитайський мислитель Конфуцій першим в історії звеличив роль людини. На його думку, людину одухотворяє здатність осмислення власного життя. Він стверджував, що перш ніж навчити інших, необхідно потурбуватись про самовдосконалення. «Будь майстром не ремесл, а власного серця, досягти сенс життя в самозаглибленій роботі свідомості, для якої не потрібно ні технічні знаряддя, ні влада» – головний заповіт мислителя [1, с. 17]. Педагогічні погляди Конфуція знайшли відображення у творі «Лунь юй» («Бесіди і судження»). Ось цитата з цього твору: «... якщо ж не можеш удосконалити себе, то як же зможеш удосконалити інших людей?» [2, с. 23].

Здійснення самовдосконалення, на думку античних філософів, відбувається завдяки індивідуальній творчості та її неповторності. У цьому контексті постать Сократа, його філософські погляди, діяльність, незвичайна життєва доля хвилює думки та почуття. Доказом цього є думка К. Маркса, який вважав Сократа субстанціональним індивідом, який стоїть у центрі руху філософії [6, с. 150]. Він, так би мовити, актуалізував проблему людського самовдосконалення завдяки заглибленню у філософію людини: «Пізнай самого себе» (Nosce te ipsum) – пізнавати свій шлях, істину та можливість. Зрозуміти цю думку, зробити з неї висновки, знайти практичне застосування судилося тільки великому Сократу, який прийшов до підсумкової думки: «Я знаю, що я нічого не знаю». Як же зрозуміти це? Самовдосконалення у Сократа – це процес, що триває протягом усього свідомого життя.

Колосальної сили імпульс до дослідження себе й інших знайшов своє відображення в цих словах. Він – неспокійний, напружений і безстрашний – відкрив особливий рід знання – знання про незнання, яке вносить занепокоєння в духовне обличчя індивіда, змушує його сумніватися в непогрішності досягнутих знань, викриває невігластво і пробуджує потребу в новому знанні.

Знання, навіть досить великі без знання про незнання, є завмерлими. Це гальмує саморозвиток. Такі знання створюють ілюзію уявного благополуччя, присипляє пізнання.

Це рівною мірою належить не тільки до будь-якого роду людської діяльності, включаючи шахи, а й до самопізнання. Якщо людина не знає себе і не намагається дізнатися, то таке невігластво також небезпечно, як і невігластво в сфері пізнання зовнішнього світу. Воно створює застій в моральній самосвідомості і в духовному розвитку людини.

Сократ говорив: «Адже тим-то і небезпечно невігластво, що людина і не прекрасна, і недосконала, і не розумна цілком задоволена собою». Так народжується самозаспокоєння, достаток людини мізерністю свого духовного світу, некритичного ставлення до себе самого. Сократ же безперестанку відчуває себе та інших, вчить людей задавати самим собі питання і критично ставиться до себе. Вимагає постійно тримати в напрузі інтелектуальні сили.

Кінцева мета самовдосконалення особистості – це моральне піднесення її розуму. А гармонійне поєднання знання і моральності утворюють вищу чесноту – мудрість. Так вважав Сократ.

Філософу належить відкриття «специфічного знання про незнання». Самопізнання, дослідження своєї особистісної сутності – це вже школа інтелектуального самовдосконалення: «Знання про незнання вносить хвилювання в духовний світ індивіда, змушує його сумніватися у повноті й непогрішності досягнутих знань; воно збуджує затхлий спокій самовдоволеного всезнайства, нещадно викриваючи та розвінчуючи невігластво. Водночас збуджуючи потребу в новому знанні, у скасуванні виявленого невігластва. Таким чином, перед людиною відкривається проблемність її інтелектуальної діяльності та всього духовного життя» [7, с. 86]. Отже, «знання про незнання» є застиглими, такими, що зупинилися. Вони не мають внутрішнього імпульсу,

джерел саморозвитку. Ці знання відповідно до логіки Сократа ущербні. Суб'єкт з такими догматичними знаннями втрачає намагання до поновлення, він зупиняється у своєму розвитку. Доходимо висновку, що самовдосконалення в Сократа створюється з визнання проблемності пізнання та самопізнання, ставлення до світу, проблемності всього життя людини. Теоретичний аналіз основних положень учення великого філософа веде до розуміння того, що домінантами філософії Сократа є пошуки істини, основ моральності: «Чим менше людині потрібно, тим вона ближче до богів». Життєстверджувальним мотивом звучить оптимістична думка філософа про віру в людські сили та потребу в самовдосконаленні: «Задовольняйся справжнім, але прагни кращого» [8, с. 77]. Постійне прагнення до розвитку, напруження інтелектуальних сил – основні принципи сократівської теорії: «Хто хоче здвинути світ, хай здвине себе», – наголошує філософ. Самовдосконалення Сократа має інтелектуальний характер: «Висока культура розуму, дисципліна, зібраність думки, її зосередженість і мобільність стоятимуть у центрі. Але все це становить інструментальний бік, «технологію» сократівського самовиховання. Метою самовдосконалення особистості, за Сократом, є моральне піднесення її розуму. Піднесення розуму до такого ступеня, коли в ньому гармонійно поєднується знання й моральність, створює найвищу в розумінні Сократа добродієність – мудрість [8, с. 88].

Для Аристотеля ідея людського самовдосконалення – символ античного раціоналізму, який стверджував, що вище благо і щастя, доступне кожному, – це удосконалення себе як людини. На думку філософа, щастя не означає просто жити (і рослини живуть), не просто відчувати (і тварини відчувають). Він вважав, що щастя полягає у розумовій діяльності, узгодженій з чеснотою. Рух до досконалості, стверджував мислитель, неможливий без вільного вибору, розум дає можливість знайти «точну міру», серединний шлях між крайнощами, а людина, котра досягла досконалості, перебуває в гармонії з собою і не знає докорів сумління [5, с. 56].

Особливу увагу Аристотель акцентує на духовно-моральних силах, на вдосконаленні її життя, на досягненні людиною найвищого блага, на реалізації сенсу людського життя та призначення: «У галузі «діяльності», що зв'язана зі свободою волі, людина «вибирає» себе, «створює» себе в якості моральної і розумної істоти, тобто особистості, що підкорює свою поведінку й спосіб життя з моральним ідеалом, з уявленнями і поняттями про добро та зло... Тим самим Аристотель визначив предмет науки, яку назвав етикою» [9, с. 67].

Визначним духовним фактором середньовічного мислення стало вчення Аврелія Августина. У його працях гідне місце посідає етична проблематика: вона є предметом дослідження (трактат «Про вільний вибір»), моральна тема прослідковується у творах «Сповідь» та «Про Град Божий». Мислитель вважав, що самовдосконалення починається із усвідомлення себе та свого місця у світі, при цьому вільна воля дає можливість людині обирати свій подальший життєвий шлях і відрізняє її від тварин.

Отже, етико-філософські системи античного періоду під час розгляду питання самовдосконалення акцентують увагу на діяльнісному аспекті людського життя. Досліджуване питання набуває суспільного характеру, що дає змогу самовдосконалюватися через оволодіння духовно-моральними чеснотами, внутрішньою свободою для втілення в життя практично-перетворювальних ідей і концепцій удосконалення суспільства. «Загалом філософія самовдосконалення античного періоду (V – IV ст. до н.е. – I – III ст. н.е.) досить плинна: від морального інтелектуалізму Сократа, сократівських шкіл до еkleктизму, епікуреїзму й пізнього стоїцизму, принципи досконалості набували все більше практичних, прагматичних ознак» [10, с. 88]. На підставі теоретичного аналізу філософських течій античності можна стверджувати, що саме культура античної епохи стала «колискою» ідеї самовдосконалення. Основними принципами новонародженої теорії досконалості стали, з одного боку, чуттєвість, що має відношення до моральної природи людини й суспільства, а з іншого – раціональний практицизм. У розгляді ідеї самовдосконалення дослідники [10, с. 87] виділяють два морально-філософські напрями: раціонально-практична етика з пріоритетом суспільного блага цілого (Конфуцій, Сократ, Аристотель); суб'єктивно-духовна моральність з акцентом на розвиток принципів індивідуальних чеснот, зорієнтована на глибинну основу особистості (Піфагор).

Сьогодні ряд теоретичних проблем саморозвитку, зокрема самовдосконалення особистості, потребує збалансованого з часом підходу і відстає від потреб практики, яка на етапі трансформації сповненого невизначеності суспільства, коли від особистості дійсно і реально залежить майбутнє, має першочергове значення. Важливим видається виявлення особливої природи самовдосконалення, його сутності та змісту в сучасних умовах; визначення його місця серед інших процесів саморозвитку особистості; обґрунтування основних детермінант самовдосконалення особистості. Самовдосконалення особистості перестає бути просто антропологічною проблемою, а перетворюється на одну із найважливіших і значущих соціальних, що потребує адекватного осмислення і вирішення.

Використана література:

1. Конфуцій: [Сб. ізречень Конфуція та тексти пам'яток конфуціан. пед. мысли] / сост. и авт. предисл. Малявин В. В.; [Коммент. Ямбурга Е.А.]. Москва : Амонашвили, 1996. 175 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. Академика РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр.и дополн. Москва : ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
3. Лозовой В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці. Харків : Право, 2006. 255 с.

4. Горбачев В. Г. История философии [учебное пособие]. Брянск : Курсив, 1998. 336 с.
5. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології : підручник. Львів : Новий світ – 2000, 2007. 320 с.
6. Маркс К. Различие между натурфилософией Демокрита и натурфилософией Эпикура. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. в 50 т. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1955
7. Донцов И. А. Самовоспитание личности: Философско-этические проблемы. Москва : Политиздат, 1984. 285 с.
8. Платон. Апология Сократа / Платон. Собр. соч. : в 4 т. / Платон. Москва : Мысль, 1990. Т. 1. 1990. С. 70–111.
9. Кессиди Ф. Х. «Теория» и «сознательная жизнь» в древнегреческой философии. *Вопросы философии*. 1982. № 6. С. 65–73.
10. Ковальчук І. Л. Самовдосконалення як чинник подолання відчуження: філософсько-антропологічний аналіз : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Ковальчук Ірина Леонідівна. Луцьк, 2009. 212 с.

References:

1. Konfucij: [Sb. izrechenij Konfucija i teksty pamjatnikov konfucian. ped. mysli] Confucius: [Sat. Confucius sentences and texts of Confucian monuments. ped. thoughts] / comp. and auth. past Malyavin V. V.; [Comment. Hamburg EA]. Moscow : Amonashvili, 1996. 175 p.
2. Istorija pedagogiki i obrazovanija. Ot zarozhdenija vospitanija v pervobytnom obshhestve do konca HH v. [History of pedagogy and education. From the birth of upbringing in primitive society to the end of the twentieth century]. *A textbook for pedagogical institutions* / ed. RAO Academician A.I. Piskunova. 2nd ed., Amended and supplemented. Moscow : TC «Sphere», 2001. 512 p.
3. Lozova, V. O., Sidak, L. M. (2006). *Self-development of personality in philosophical reflection and social practice [Samorozvitok osobistosti u filozofs'kij refleksii ta social'nij praktici]*. Harkiv : Law, 2006. 255 p.
4. Gorbachev V. G. *Istorija filozofii [uchebnoe posobie]*. History of philosophy [textbook]. Bryansk: Italics, 1998. 336 p.
5. Gladkova V. M. *Osnovi akmeologii : pidruchnik*. [Fundamentals of acmeology: a textbook] / V. M. Gladkova, S. D. Pozharsky. Lviv : The New World. 2000, 2007. 320 p.
6. Marx K. The difference between the natural philosophy of Democritus and the natural philosophy of Epicurus. Marx K., Engels F. Soch. in 50 volumes – 2nd ed. Moscow : Politizdat, 1955
7. Dontsov, I. A. Self-education of personality: Philosophical and ethical problems. Moscow : Politizdat, 1984. 285 p.
8. Plato. Socrates' / Plato's Apology. Collection. op. : in 4 volumes / Plato. Moscow : Thought, 1990. Т. 1. 1990. P. 70–111.
9. Cassidy F.X. «Theory» and «Conscious Life» in Ancient Greek Philosophy / F. Kh. philosophy. 1982. № 6. P. 65–73.
10. Kovalchuk IL Self-perfection as a factor of overcoming alienation: philosophical and anthropological analysis: diss. ... cand. philosopher. / Kovalchuk Irina Leonidovna. Lutsk, 2009. 212 p.

Haborets O. A. The problem of forming self-improvement in the philosophical scientific opinion

The article deals with the problem of the study of personality, the process of its self-development and self-improvement of the personality in its historical and philosophical aspect, describes the main historical stages, as well as analyzes the works of scientists of different epochs, devoted to the problem of formation of self-improvement and philosophical study of philosophical and philosophical studies. The problems of development and formation of a certain phenomenon in the philosophical heritage are considered.

In the context of the study, the author presents a brief philosophical and historical retrospective of the perception of the phenomenon of self-development. This is due to the fact that different philosophical directions offered different views on the problem of self-improvement. The variety of contemporary contexts for the study of this problem is embodied in works that interpret the phenomenon of self-development within the scope of their subject of study. In philosophical sources there is no comprehensive theory of self-development of the personality, but there are materials on the basis of which can be traced aspect solutions to the problem under study. It should also be noted that a certain amount of theoretical knowledge about the process of personality self-development is accumulated in science.

It is advisable to consider the phenomenon of self-development from the standpoint of the main sections of philosophy:

- *within the ontology it is possible to distinguish the genesis of self-development, its philosophical «basis» and psychological and pedagogical «superstructure»;*
- *epistemology allows you to explore self-development as a process of self-knowledge;*
- *axiology shows self-development as a process of assimilation of values;*
- *through dialectic self-development can be explored as a process, the nature of which is internally contradictory: according to its results, a person can acquire a set of both positive and negative qualities, to succeed, or to collapse;*
- *synergetics considers self-development in close connection with self-organization and systematicity as fundamental properties of an open system, an example of which can be a person.*

Key words: *philosophical views, self-improvement, personal self-improvement, self-education, self-development, self-awareness, personality, development, self-development, self-knowledge.*

УДК 378.091:005.6(438)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.12>

Гавран М. І., Шайнер Г. І.

СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ ПОБУДОВИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті вивчається проблема забезпечення якості освітньої діяльності вищих шкіл Польщі в контексті побудови Європейського простору вищої освіти. Обґрунтовано важливість та актуальність зазначеної проблеми, а також необхідність вивчення іноземного досвіду. Зроблено акцент на доцільності впровадження й розвитку систем забезпечення якості освітньої діяльності, оскільки в освітніх документах, підписаних у контексті створення Європейського простору вищої освіти, забезпечення якості й підвищення освітніх послуг розглядається як одне з пріоритетних завдань. Виокремлено основні напрями забезпечення якості освітньої діяльності, що впроваджуються в закладах вищої освіти Польщі. Обґрунтовано засадничі принципи розвитку системи забезпечення якості вищої освіти польських вищих шкіл. Установлено, що в освітньому просторі Польщі якість освітньої діяльності й освітніх послуг регулюється та забезпечується як зовнішньою системою (Польською акредитаційною комісією), так і добре розробленими внутрішніми системами забезпечення якості освітньої діяльності. Проаналізовано структуру та функціональні особливості системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності одного з провідних польських університетів. З'ясовано також, що одним із пріоритетних напрямів забезпечення якісних освітніх послуг є усвідомлення необхідності розвитку культури якісної освіти, сфокусованої на бажання суспільства отримувати освіту лише високого ґатунку. Обґрунтовано напрями вдосконалення системи забезпечення якості освітньої діяльності українських закладів вищої освіти в контексті побудови Європейського простору вищої освіти, а саме розроблення й упровадження комплексної внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та гарантування належного її функціонування з одночасним усвідомленням важливості цього процесу.

Ключові слова: система забезпечення якості освітньої діяльності, якість вищої освіти, внутрішня система, зовнішня система, культура якісної освіти, заклади вищої освіти Польщі, Європейський простір вищої освіти.

У сучасних світових умовах розвитку суспільства знань пріоритетним завданням є надання й отримання якісних освітніх послуг. На зміну періоду стрімкого розвитку кількісних показників у вищій освіті, який спостерігалася впродовж 1991–2010 рр., настає період пріоритетності якісних показників освітньої діяльності над кількісними, що зумовлює пошук ефективних і дієвих напрямів забезпечення якісних освітніх послуг як в Україні, так і в інших Європейських державах.

Сьогодні якість освітньої діяльності вважається показником, який дає змогу визначати ефективність здобутих освітніх послуг, їх узгодженість зі стандартами вищої освіти й запитами ринку праці. У вищій освіті забезпечення якістю розглядається науковцями як політика, процедури та практика, що розробляються та впроваджуються саме для досягнення, підтримки й підвищення якості в конкретному контексті [1, с. 24].

Проблема розроблення та впровадження сучасних систем забезпечення якості освітньої діяльності сьогодні є актуальною як ніколи. Українські науковці невпинно працюють над підвищенням якості освітніх послуг, розробленням нових систем і механізмів забезпечення якісної освітньої діяльності. Ця проблема активно вивчається в наукових працях В. Захарченко, Ю. Гринчук, В. Лугового, В. Рябченко, С. Сисоевої, Ю. Рашкевича, Ж. Таланової, В. Наумова та багатьох інших. Посилився науковий інтерес й іноземних науковців і практиків до питання забезпечення якості освітньої діяльності (Л. Гарвей, М. Мартін, М. Тутко, А. Пясецька, М. Лісінський та інші).

Більшість вітчизняних науковців і практиків, які працюють у галузі освіти, усвідомлюють значущість підвищення якості освітньої діяльності вітчизняних закладів вищої освіти, однак процес пошуку належного інструментарію та механізмів її оцінювання, визначення чітких критеріїв і способів виявився надзвичайно складним і довготривалим. З метою вдосконалення системи забезпечення якості освітньої діяльності українських закладів вищої освіти, важливо вивчати також іноземний досвід, зокрема Польщі.

Мета статті – визначити роль і проаналізувати систему забезпечення якості освітньої діяльності, що здійснюється у вищих школах Польщі в контексті побудови Європейського простору вищої освіти. Відповідно до сформульованої мети, визначено такі завдання: 1) обґрунтувати засадничі принципи розвитку системи забезпечення якості вищої освіти; 2) визначити роль і місце цієї системи в освітньому просторі Польщі; 3) проаналізувати системи зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності польських закладів вищої освіти.

Упродовж останніх двадцяти років Польща демонструвала феноменальне зростання кількості закладів вищої освіти, досягнувши максимального загального показника 460 вищих шкіл у 2010–2011 рр. [8, с. 29]. Однак надалі спостерігається стабільне скорочення їх кількості, на що впливали певні чинники, серед яких – демографічний спад, відтік студентів (навчання в престижних університетах Європи), а також зниження якості пропонованого навчання.

З метою підвищення якості пропонованих освітніх послуг і їх забезпечення відповідно до Європейських стандартів, заклади вищої освіти Польщі зосереджують увагу на побудові сучасних систем забезпечення

якості. Проблема забезпечення якості вищої освіти є одною з ключових в освітніх документах, які розроблялися та підписувалися в контексті створення Європейського простору вищої освіти. Наприклад, ще в 1999 р. в Болонській декларації зазначалося про просування Європейського співробітництва з метою розроблення зіставних критеріїв і методології в забезпеченні якості. Основоположним документом із забезпечення якості освіти в Європейському середовищі можна вважати Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, який прийнято у 2009 р. в Берліні [6]. Відповідно до цього документа, процес забезпечення якості поділяється на два типи: внутрішнє забезпечення якості (оцінювання й удосконалення певної сфери освітньої діяльності в межах ЗВО) та зовнішнє (оцінювання освітньої діяльності певного ЗВО зовнішніми спеціальними інституціями).

Водночас в одному з найновіших документів Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG), прийнятому у 2015 р., ключовою метою якого є сприяння спільному розумінню забезпечення якості навчання й викладання, незважаючи на кордони та між усімастейхолдерами, зазначається, що стандарти щодо забезпечення якості поділяються на три частини: 1) внутрішнє забезпечення якості; 2) зовнішнє забезпечення якості; 3) агентства забезпечення якості [12, с. 9]. Тобто з'являється, ще й третя частина – агентства, які на регулярній основі повинні виконувати різноманітну діяльність з метою досягнення різних цілей у контексті зовнішнього забезпечення якості.

У Польщі, як і більшості Європейських країн, прийнято рішення про створення незалежної установи із зовнішнього забезпечення якості, а саме Польської акредитаційної комісії [4], яка здійснює свою діяльність у межах системи вищої освіти з метою зовнішнього забезпечення та контролю якості освітньої діяльності вищих шкіл, однак незалежно від центральної системи управління освітою. Комісія систематично проводить оцінювання якості всіх вищих шкіл та університетів, як державних, так і приватних, і підтверджує відповідність пропонованих навчальних програм освітнім стандартам, що, у свою чергу, повинні відповідати європейським освітнім вимогам і моделям. Процес забезпечення якості вищої освіти здійснюється через стандарти навчання, які є сукупністю норм, що визначають і формують зміст підготовки фахівців, а вимоги щодо процесу й очікуваних результатів навчання визначено в нормативних документах Європейського Союзу [2].

Очевидним є факт, що процес підвищення якості та його належного забезпечення не може здійснюватися лише через зовнішні інституції, адже першочерговим і найголовнішим гарантом освітніх послуг високої якості є самі заклади вищої освіти, які й займаються розвитком системи внутрішнього забезпечення якості освіти, адже, як зазначає польський науковець М. Тутко, забезпечення якості є безперервним, систематичним і багатостороннім процесом, який повинен ґрунтуватися на переконанні, що покращення та підвищення якості освіти можна досягнути завдяки самооцінці, обговоренню, співпраці, просуванню й поширенню передового досвіду, а також урахування думок студентів та інших зацікавлених сторін [9, с. 131].

Установлено, що саме, згідно з поправкою до закону Польщі «Про вищу освіту» [5], прийнятою 27 липня 2005 р., заклади вищої освіти мають право пропонувати навчальні програми першого і другого ступенів, тільки якщо вони впровадили внутрішню систему забезпечення якості з урахуванням належних заходів щодо вдосконалення програм навчальних курсів. Хоча в Законі не прописані конкретні вимоги щодо забезпечення якості вищої освіти, однак така поправка беззаперечно стимулює вищі школи Польщі розробляти й упроваджувати в дію внутрішні системи забезпечення якості освітньої діяльності.

Одним із визначальних чинників стратегічного управління освітньою діяльністю є продумана політика навчального закладу щодо забезпечення якості вищої освіти, яка головним чином реалізовується через побудову сучасної внутрішньої системи. Системна робота, комплексна підтримка, наскрізний моніторинг і постійний процес удосконалення якості освітньої діяльності здатні гарантувати підвищення якості пропонованого навчання, змістового наповнення освітніх програм і навчальних і робочих планів, достойні результати навчання студентів, високі показники роботи науково-педагогічного складу тощо.

Одним із прикладів внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності в Польщі є Система забезпечення якості навчання (System Zapewnienia Jakości Kształcenia) Університету Марії Кюрі-Склодовської, яка вирізняється своєю динамічністю й циклічністю, оскільки її завданнями є здійснювати координацію заходів із підвищення якості вищої освіти залежно від зовнішніх і внутрішніх потреб і соціально-економічних умов, а саме: 1) здійснювати моніторинг навчального процесу та обслуговування студентів, докторантів і слухачів; 2) аналізувати результати моніторингу; 3) планувати й реалізовувати заходи коригування й удосконалення. Водночас процес підвищення якості освіти відбувається завдяки тісній співпраці Навчально-дослідного центру із Сенатським комітетом з питань дидактики та освіти, Центру просування, Організаційно-правового відділу, Студентського самоврядування та Самоврядування докторантів, оскільки до складу університетської групи із забезпечення якості навчання входять проректор із питань освіти, помічник ректора з питань якості освіти й водночас виконавач обов'язки керівника групи, по одному викладачу від кожного факультету, два студенти зі Студентського самоврядування, один докторант, по одному представнику від Навчально-дослідного центру, Відділу розвитку компетенцій Центру просування, Центру навчання та сертифікації іноземних мов та інші особи, призначені ректором [7; 10].

Натепер ми виокремлюємо позитивні тенденції розвитку системи забезпечення якості вищої освіти, які демонструють польські університети й вищі школи. Проте ще не так давно польські науковці також акцен-

тували увагу на певних труднощах цього процесу, таких як недостатньо визначені цілі щодо створення такої системи, а також недостатня обізнаність із принципами та правилами внутрішньої системи забезпечення якості, недостатня мотивація для впровадження такої системи, відсутність комплексного бачення доцільності створення внутрішньої системи забезпечення якості, що часто призводило не лише до маргіналізації важливості цього процесу, а й сповільнювало подальший розвиток закладу вищої освіти [3].

На думку Ю. Гринчук, перспективними напрямками використання польського досвіду в Україні є концептуальний (визначення цілей і стратегій забезпечення якості вищої освіти з урахуванням найкращих освітніх практик, а також Стандарти й рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти); нормативно-правовий (створення внутрішніх нормативно-правових документів щодо забезпечення якості вищої школи); організаційний (створення процедури забезпечення якості в університеті, обов'язковими складниками якого є звітність, контроль і моніторинг) [11, с. 154].

Уважасмо, що сьогодні пріоритетним напрямком розвитку закладу вищої освіти є розроблення та впровадження комплексної внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності, яка б залучала всіх відповідальних за навчальний процес представників і зацікавлених осіб, які б об'єктивно й обґрунтовано здійснювали діагностику навчального процесу та процедуру оцінювання якості пропонованих освітніх послуг відповідно до європейських стандартів і нормативно-правових документів.

Одним із важливих напрямів забезпечення якісних освітніх послуг є також формування культури якості вищої освіти, сфокусованої на бажання суспільства отримувати освіту лише високого гатунку. Із запитом суспільства щодо отримання якісних освітніх послуг, що появляється внаслідок усвідомлення вагомості знань отриманих у закладах вищої освіти, співвідношення рівня працевлаштування на основі здобутих умінь і компетентностей і просто отриманого диплома, зміниться й підхід самих закладів вищої освіти до забезпечення процесу оцінювання якості освітньої діяльності.

Висновки. Отже, підвищення якості вищої освіти й, відповідно, процес забезпечення якості вважаються ключовими проблемами реформування вітчизняної освітньої системи. Одним із головних напрямів забезпечення якості є створення й гарантування належного функціонування внутрішньої системи закладу вищої освіти з одночасним усвідомленням важливості цього процесу, а також дотриманням усіх вітчизняних і європейських нормативних документів, стандартів і положень з метою отримання позитивної оцінки від зовнішніх установ оцінювання та забезпечення якісної вищої освіти. Водночас в умовах конкурентного європейського освітнього середовища й побудови європейського простору вищої освіти важливим суспільним завданням є й розвиток самої культури якості освітніх послуг.

Використана література:

1. Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. (2010). Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
2. Guidelines for drawing self-evaluation reports. (2012). Resolution No. 461/2012 of the Presidium of PKA.
3. Lisiński M. (2012). Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia w szkołach wyższych z perspektywy oceny Państwowej / Polskiej Komisji Akredytacyjnej III kadencji. Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2008–2011, III Kadencja, Warszawa: Polska Komisja Akredytacyjna, pp. 112–117.
4. Polska komisja akredytacyjna. URL: www.pka.edu.pl/ (дата звернення: 20.06.2019).
5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, s. 4–5. URL: http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/15/61/15616/20111012_stud_okres_kier.pdf (дата звернення: 10.07.2019).
6. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (2009). 3rd edition. Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education.
7. System Jakości Kształcenia UMCS. System Zapewnienia Jakości Kształcenia. URL: <https://www.umcs.pl/pl/system-zapewnienia-jakosci-ksztalcenia> (дата звернення: 11.09.2019).
8. Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r. (2015). Informacje i opracowania statystyczne. Warszawa : Główny urząd statystyczny. 242 s. URL: www.sta.gov.pl (дата звернення: 22.06.2019).
9. Tutko M. (2012). Zapewnianie jakości kształcenia w świetle reformy szkolnictwa wyższego. Zróżnicowanie i zmienność społecznego świata. Ewa Bogacz-Wojtanowska, Wiesław Gumuła, Sławomir Rębisz (eds). Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
10. Uchwała Nr XXIV – 2.8/16 Senatu Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie z dnia 23 listopada 2016 r. URL: <https://phavi.umcs.pl110737-2-8-16-uchwala-z-11-5-13-wsz-jakosci-ksztalcenia.pdf> (дата звернення: 12.10.2019).
11. Гришук Ю. Система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: Досвід республіки Польща. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 152–156.
12. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ІС», 2015. 32 с. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K. : CS Ltd., 2015. 32 p.

References:

1. Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. (2010). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
2. Guidelines for drawing self-evaluation reports. (2012). Resolution No. 461/2012 of the Presidium of PKA.
3. Lisiński M. (2012). Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia w szkołach wyższych z perspektywy oceny Państwowej/Polskiej Komisji Akredytacyjnej III kadencji [Internal quality assurance system of education in higher schools from the

- perspective evaluation of State Polish Accreditation Commission III term of office]. *Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2008–2011, III Kadencja*, Warszawa: Polska Komisja Akredytacyjna, pp. 112–117 [in Polish].
4. Polska komisja akredytacyjna [Polish Accreditation Commission]. URL: www.pka.edu.pl/ (data zvernennia: 20.06.2019) [in Polish].
 5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia [Regulation of the Minister of Science and Higher Education of October 5, 2011 regarding the conditions for conducting studies at a given field and level of education], p. 4–5. URL: http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/15/61/15616/20111012_stud_okres_kier.pdf (data zvernennia: 10.07.2019) [in Polish].
 6. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (2009). 3rd edition. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
 7. System jakości kształcenia UMCS. System zapewnienia jakości kształcenia. [UMSC Education Quality System. Education Quality Assurance System.] URL: <https://www.umcs.pl/pl/system-zapewnienia-jakosci-ksztalcenia> (data zvernennia: 11.09.2019) [in Polish].
 8. Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r. Informacje i opracowania statystyczne. (2015). [Higher schools and their finances in 2014. Information and statistical data]. Warszawa: Główny urząd statystyczny. 242 p. URL: <http://www.sta.gov.pl> (data zvernennia: 22.06.2019) [in Polish].
 9. Tutko M. (2012). Zapewnianie jakości kształcenia w świetle reformy szkolnictwa wyższego [Ensuring the quality of education in the context of higher education reform]. *Zróźnicowanie i zmienność społecznego świata*. Ewa Bogacz-Wojtanowska, Wiesław Gumuła, Sławomir Rebisz (eds). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].
 10. Uchwała Nr XXIV – 2.8/16 Senatu Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie z dnia 23 listopada 2016 r. [Resolution]. URL: <https://phavi.umcs.pl> (data zvernennia: 12.10.2019) [in Polish].
 11. Hryshchuk Yu. (2018). Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: Dosvid respubliky Polshcha [Internal quality assurance system of higher education: experience of the Republic of Poland]. *Osvitohiia*. №7. P. 152–156. doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.152156 [in Ukrainian].
 12. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CS Ltd., 2015. 32 p.

Havran M. I., Shainer H. I. The education activities quality assurance system at higher education institutions in Poland in the context of developing European Higher Education Area

The article deals with the problem of ensuring the quality of educational activities of higher education institutions in Poland in the context of developing European Higher Education Area. The importance and topicality of the problem as well as the need to study foreign experience are substantiated. The authors emphasise the importance of implementing and developing educational activities quality assurance systems, as the quality assurance and enhancing educational services are considered as one of the priority tasks in the education documents signed in the context of developing European Higher Education Area. The basic directions of educational activities quality assurance implementing in higher education institutions of Poland are highlighted. The basic principles of the development of the higher education quality assurance system at Polish higher schools are substantiated. The quality of educational activities and educational services in the educational space of Poland is found out to be regulated and ensured by both an external system (the Polish Accreditation Commission) and well-developed internal systems for ensuring the quality of educational activities. The structure and functional features of the internal quality assurance system of one of the leading Polish universities are analysed. The study concludes that one of the priority areas of providing quality educational services is the awareness of the need to develop a culture of quality education, focused on the desire of society to obtain education only of high quality. The directions of improving educational activities quality assurance system of Ukrainian higher education institutions in the context of developing European Higher Education Area are substantiated, among others there is the development and implementation of a comprehensive internal system of educational activities quality assurance along with guaranteeing its proper functioning and recognizing the importance of this process.

Key words: educational activities quality assurance system, quality of higher education, internal system, external system, culture of quality education, higher education institutions of Poland, European Higher Education Area.

UDC 378.147.157

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.13>

Havrylenko K. M.

DISTANCE LEARNING IN THE MODERN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Distance education is a new type of learning technologies, which appeared on demand of modern society and due to the development of new computer technologies. The main goal of distance learning is not to issue a university diploma but to satisfy individual needs in education and self-development.

In this paper, we tried to determine the place of distance learning in the whole educational system of modern higher institutions and consider the main advantages and disadvantages of distance learning technologies implementation in the development of professional knowledge and competencies. The importance of obtaining relevant final results of distance education for a final user is being discussed, and the professional knowledge and skills training for satisfying individuals' needs as well as the social and economic demands for them have been outlined. The paper draws attention to the fact that education is dependent on the unified education system of a higher institution and there is a significant period between the knowledge acquired in the process of education and its final results in the form of professional skills and competencies development.

The main goals of distance education planning have been analyzed as an important means of successful professional training. It has been stressed that educational planning should be designed for providing a learner with an opportunity to apply his potential ensured by the training materials and supported by consulting assistance for individual needs.

The main requirements for the statement of distance education goals and objectives have been determined as well and the importance of learning goals correspondence from the social and professional background of the future specialist has been stressed as well as its correlation with the main goal of the professional competences development.

Key words: distance education, distance learning system, higher education, goal setting, learning technologies, professional training, types of the distance education

(статтю подано мовою оригіналу)

Introduction. Modern higher education system in addition to full-time and correspondence types of education has recently developed a new form of education – distance learning. It has been conceived as a complex of educational technologies provided for a wide range of people through the creation of specialized computer and educational data by educational institutions [13].

The demand for the widespread introduction and development of distance learning is explained by the fact that traditional forms of education do not fully cope with the rapid information development and the increasing social need in modern educational technologies. The implementation of a distance education system based on computer, video, multimedia, and communication technologies permit to solve this problem effectively.

Nowadays distance education as a new type of learning technologies has arisen upon the request of a new generation of learners to support their needs. Therefore, distance learning involves the selection of educational methods not for the sake of obtaining an educational degree as a result of studying, but as a means of satisfying individual learners' needs.

Analysis of recent researches and publications. The place of distance education in modern education was highlighted in many publications. The problem of distance learning development in modern universities was described in the works of T. Anderson, V. Andrushchenko, R. Harrison, T. Desiatov, I. Ziazium, M. Moore, D. Taylor, J. Hess, and others.

The issue of distance education implementation within the educational and virtual learning environment was studied by such Ukrainian and foreign scientists as O. Andreev, V. Lugovoi, S. Sysoeva, J. McQuaid and others. The problems of successful realization of distance education were also studied by B. Gershunsky, Y. Mashbits, I. Podlasy, didactic principles of distance learning communication were described by O. Rybalko, O. Sobaeva, and others.

Previously unsettled problem constituent. However, the analysis of scientific and pedagogical publications has demonstrated that modern tendencies of distance learning development in higher education institutions were not specifically considered by modern researches. Many researchers state that the issue of the place of distance learning in modern higher education is too broad and often controversial for timely scientific reports. Therefore, new publications highlighting the stated problem are important as a source of new scientific data for recording and further analysis.

Objectives. The introduction of computer communication technologies into the education system is probably the most significant change that has occurred in the global educational system in recent years. However, real changes provide only potential opportunities for the development of new educational technologies in higher institutions. The methods of traditional knowledge acquisition do not seriously suit either students or teachers. To determine the place of distance learning in the system of modern higher educational institutions, in this paper *we try to identify the main aspects of distance learning technologies of goal setting for acquiring professional knowledge and competencies.*

Results. European development of distance learning promoted by the Bologna Process and the Erasmus project allowed students from different countries to participate in online seminars and listen to any university course via the Internet, which made it possible for them to obtain education at several universities at the same time. New technologies have also promoted new possibilities for the Ukrainian students, as the distance learning facilities help to implement mobility and multimedia to the learning process. For many universities, distance learning has become a reality. Having entered the Bologna process, Ukraine got on a path of global reform of its higher education system, which should raise the status of national higher education diplomas in the European labor market.

Distance education can be defined as learning type, characterized by the following main points:

- Availability of two-side mutual agreement between the teacher and learner;
- Distance separation of the teacher and learner as well as the learners and educational institutions;
- Mutual two-directional interaction of the learners and teachers;
- Material selections designed specifically for distance learning.

For identifying the main goals of the distance education system, first of all, we should consider the main subjects of the educational process; outline its levels and boundaries, which make it possible to implement the distance education system in the professional training of modern higher educational institutions.

The range of various educational technologies plays a vital role in the development of practical mechanisms in educational functions provision. Educational institutions organize and support the educational process employing new methods and techniques, which have a decisive impact on the structure of the offered learning courses, and the segmentation of distance education.

The demand for different distance educational products by individual students is growing. The government, different enterprises, and organizations are also concerned with the quality of professional training provided through distance learning technologies. It should be noted that they have certain requirements for the content and quality

of the educational process as a final user of educational services is a certain individual who should be able to carry the educational, professional and cultural potential for the benefits of the community and satisfying their own needs.

The fundamental need for the development of the range of educational technologies took place on demand of the educational system to comply with the socio-economic and industrial changes in the society. The ground for educational development is a socially organized mechanism that ensures a constant connection between producers and consumers of economically efficient benefits in the field of education [7; 16]. Thus, the educational technologies provide the process of knowledge and skills transferring for professional training, designed to enhance human potential and individual abilities for social self-realization, which makes it possible to define educational process as a system of economic relations between various individuals in order to provide appropriate educational outcomes, focused on developing personal abilities for producing economic growth.

The scientists distinguish educational technologies as something immaterial and intangible, which effectiveness is delayed in time and which quality is tested only in the process of consumption of the finished product when the graduates start working [12]. Educational technologies are dependent on people who implement them (the teaching staff of a professional institution) and its end-users; therefore, the main competitive advantage of any professional education institution is the level of the teaching staff qualification, which determines the quality of the educational process provided.

The result of education errors might be fatal for a final user; therefore, to ensure the quality of the educational process, the university must guarantee the obtaining of knowledge and skills that can satisfy the students' needs as well as the socio-economical demands. The delivery of an educational product is influenced by the unified education system of a higher institution and is provided to develop an individual's abilities, qualities, and motivation. Due to the significant time division between the educational process acquisition and obtaining the final results (professional skills and competencies), a direct assessment of the quality and sustainability of education is complicated.

Among the main goal-setting agents of the modern educational process in the first place, we should denote a direct user of educational technologies, whose interests and personal, professional, social aspirations, needs, and motivation are the guideline in the educational planning development. The next interested agent of educational technologies is the organization where the future professionals will work. It orders a professional training of an employee according to its special needs and functions, as well as the sets requirements to the specialists' level of competences. The third agent is the community with a certain system of guidelines and values corresponding to the cultural and historical development of the society.

The state that regulates the general level of education also puts forward special requirements in the form of an educational standard and carries out examinations as verification of specialist training compliance to a set educational level. An educational institution is one more agent of the modern educational process that fulfills the demand on the different education orders and develops educational plans based on its mission and educational goals.

The flexibility and adaptability of distance education and electronic educational programs permit to take these preconditions into account and change the content of professional training under the actual demands of individuals, organizations, community, and government.

Developing distance learning techniques it is necessary to consider different changes and new directions in modern education, which determine the trajectory of individual goals depending on an individual's existing level of skills and competences, personal and professional needs and the desired level of competences for short and long-term self-development. This approach permits to determine the main goals of the distance education system. In the framework of the intended trajectory of the individual's development, distance learning is carried out in three interrelated areas that determine learner's professional competences: educational, social, and professional. In other words, the goal-setting process is not limited only by educational prospects. A certain directional educational vector is being designed supporting the correlation between professional skills development and academic quasi-professional growth and professional education in general through the competences increase in solving professional problems.

The flexibility of the modern model of distance education exists since it could be defined as a four-stage model for professional competences development. They are the stage of knowledge or ontological, behavioral stage, stage of abilities, and personal or semantic stage.

Such a model of distance education is generated by a set of typical tasks and goals intended to be solved by professionals at a specific level of competence, and each typical task involves its fulfillment at the given stage of an individual's professional readiness. A stage selecting depends on the individual's learning progress: from knowledge through understanding to creative activity and next to the stage of personal professional development, when the learner's personal qualities and attitude to the chosen profession have been shaped.

A leading principle of the distance education system is the method of creative project design, which involves learners participating in the process of goal determination due to the interactive nature of online training materials and assignments. Every student is an individual, with his/her needs and motivation and should be involved in the educational plan development as an independent subject of the educational process. The educational planning and training materials for distance learning provide a special space for the individuals to complete the training program, fill it up with specific personal meanings and relevant goals, as well as personal experience and goals, social and professional needs.

The educational planning is designed to provide an individual with an opportunity to apply their potential ensured by the training materials and supported by consulting assistance for individual needs and problems. At the same time, a learner receiving professional knowledge and skills is considered as a self-sufficient individual but is given a possibility to model own competences development [2].

Therefore, the distance education system for goal-setting acts as an innovative segment of education, characterized by the following features.

- Both the developers' and the learners' goals are presented in the training materials. These goals are not equal, but adequate to each other;
- The goals reflect the different educational, social and professional level of each learner;
- The process of setting goals depends on the future professional activities of a specialist and as a result of an assessment of his/her initial and achieved levels of competence;
- The goals are not imposed on learners and are not rigid, but are just suggested. In the distance education system, the goals represent a "horizon of possibilities" for an individual who has assessed his/her limitations can self-determine a personal development path;
- The training materials contain direct and indirect goals – through any set tasks, situations, and problems.

One of the main characteristic features of the distance education system is the emergence of new tasks during the educational program implementation through the principle of dynamic project design due to the existence of two goal-setting subjects: a learner competences development and a teacher as a developer of these competencies.

It should be noted that one of the shortcomings of the Ukrainian distance educational is a clear shortage of education specialists able to perform in an online teaching format. Modern distance education technologies have reached a level where their implementation requires highly qualified specialists for the development of techniques, motivation systems, and interactive models processing. At the designing of an educational course in distance learning, it is necessary to take into consideration the specific features of the distance education model, which attribute to the innovative forms of knowledge acquisition. One of the most distinguishing features of this model is the transparency of the boundaries between the educational, professional and social environments [5].

Nowadays innovative educational technologies and distance learning supplement and even gradually supersede such forms of education as correspondence and evening classes. These technologies greatly influence the development of modern professional training in universities, enriching it with new substantial and organizational components. The distance learning market is developing rapidly and is one of the most promising areas for the development of education in modern conditions.

Conclusions. Thus, the concept of competence inherent professional training should be conveyed to the educational process as the fundamental goal, which influences all educational goals setting respectively in developing the learner's knowledge, skills, and abilities. The correct and relevant goal setting in the distance education system makes it possible to build a multidimensional scale of values aimed at the development of professional competences in universities.

Wherein, the main requirements for the formulation of distance education goals and objectives are: instrumental, diagnostic, realistic, motivating and contextual. Learning goals should correspond to the context of the social and professional background of the future specialist and correlate with the main goal of competences development.

The cost of distance learning is cheaper than other forms of education, the learning time is less, and the speed of educational material acquisition is higher. As well as we should take into consideration a great number of specialists with a need of changing or improving their professional qualification for the reasons of the enterprises' shutdown or reprofiling, migration, and other when the distance learning is gaining more and more popularity.

However, the introduction of distance education technologies in modern universities is not simple as it requires the introduction and development of new teaching methods and specially designed materials for individual and independent studying in a holistic learning environment.

References:

1. Anderson T. & Dron J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. № 12 (3). P. 80–97. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>.
2. Baran E., Correia A. P. & Thompson A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*. № 32 (3). P. 421–439. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2011.610293?journalCode=cdie20>.
3. Beese J. (2014). Expanding learning opportunities for high school students with distance learning. *American Journal of Distance Education*. № 28 (4). P. 292–306. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923647.2014.959343>.
4. Chavan A. & Pavri S. (2004). Open-source learning management with Moodle. *Linux Journal*.
5. Conde M. Á., García-Peñalvo F. J., Rodríguez-Conde M. J., Alíer M., Casany M. J. & Piguillem J. (2014). An evolving Learning Management System for new educational environments using 2.0 tools. *Interactive Learning Environments*. № 22 (2). P. 188–204. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2012.745433>.
6. Fuller R. M., Vician C. & Brown S. A. (2006). E-learning and individual characteristics: the role of computer anxiety and communication apprehension. *The Journal of Computer Information Systems*. № 46 (4). P. 103–15.
7. Guri-Rosenblit S. (2016). Distance higher education in the digital era: Challenges and prospects. *Distance Education in China*. № 6. P. 16–25.
8. Hung M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers & Education*. № 94. P. 120–133. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131515300841?via%3Dihub>.

9. Leonard J. & Guha S. (2001). Education at the crossroads: online teaching and students' perspectives on distance learning. *Journal of Research on Technology in Education*. № 34:1. P. 51–58.
10. Keller J. M., Ucar H. & Kumtepe A. T. (2017). Culture and Motivation in Globalized Open and Distance Learning Spaces. Supporting Multiculturalism in Open and Distance Learning Spaces. P. 146.
11. Meyer J. D., & Barefield A. C. (2010). Infrastructure and administrative support for online programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*. № 13 (3). P. 3.
12. Moore M. G., & Kearsley G. (2011). Distance education: A systems view of online learning. Cengage Learning.
13. Regulations on distance learning. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 25.04.2013 № 466 [in Ukrainian]. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
14. Zawacki-Richter O., & Anderson T. (Eds.). (2014). Online distance education: Towards a research agenda. Athabasca University Press.

Гавриленко К. М. Дистанційне навчання в сучасній системі вищої освіти

Дистанційна освіта є новим типом навчання, що з'явився на вимогу сучасного суспільства й завдяки розвитку нових комп'ютерних технологій. У статті визначається місце дистанційного навчання в системі вищої освіти й основні переваги та недоліки впровадження технологій дистанційного навчання в розвитку професійних знань і компетентностей. Також аналізується важливість отримання позитивних результатів дистанційного навчання для кінцевого користувача; окреслена роль професійного навчання дистанційного типу через набуття відповідних знань і навичок для задоволення потреб людини, а також його соціальні й економічні вигоди для суспільства. Наголошується на тому, що якість освіти залежить від єдиної уніфікованої системи вищого закладу, і на існуванні значного проміжку часу між здобуттям знань у процесі навчання та його кінцевими результатами у формі розвитку професійних навичок і компетентностей.

Проаналізовано основні цілі планування дистанційної освіти як важливого засобу успішної професійної підготовки й підкреслено, що планування освіти має сприяти наданню можливості застосувати її потенціал, підкріплений навчальними матеріалами та відповідною консультаційною допомогою. Визначено основні вимоги до постановки цілей і завдань дистанційної освіти й наголошено на важливості відповідності навчальних цілей соціальному та професійному статусу майбутнього фахівця.

Ключові слова: види дистанційної освіти, вища освіта, дистанційна освіта, постановка цілей, професійна підготовка, система дистанційного навчання, технології навчання.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.14>

Гагарін М. І.

ВПЛИВ ТРАДИЦІЙ ТА ІННОВАЦІЙ НА РОЗВИТОК І ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано значення традицій та інновацій у становленні й розвитку виховних систем закладів загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Мета статті полягає у визначенні й аналізі впливу традицій та інновацій на розвиток виховних систем закладів загальної середньої освіти.

Висвітлено сутність понять «традиція», «інновація»; інноваційний потенціал виховної системи трактується як здатність «сприймати» та реалізувати інновації на рівні виховних нововведень загалом і щодо конкретної інновації.

Виховна система школи інтерпретується як комплекс взаємопов'язаних і взаємовизначених основних компонентів (цілей, заради яких система створюється; учнів як суб'єктів спільної діяльності; освоєного ними середовища; взаємин, що виникають між учасниками діяльності; управління; самоуправління), що забезпечує розвиток і самореалізацію особистості в процесі її функціонування.

Наголошується, що визначальне значення в упровадженні інновацій належить учасникам системи (учнівський і педагогічний колективи); провідну роль відіграє інноваційність середовища, особливості управлінської та самоуправлінської діяльності.

Зроблено висновки, що феномен виховної системи школи є складним і багатограним явищем; гуманістична спрямованість системи та відповідність інновацій і традицій інтересам учня уможливають розв'язання проблеми розвитку особистості.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі створення й розвитку виховної системи школи.

До перспективних напрямів дослідження цієї проблеми належить, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду впровадження інновацій у виховну систему й перетворення найоптимальніших із них у традиції.

Ключові слова: система, виховна система, виховна система закладу загальної середньої освіти, інноваційний потенціал виховної системи, традиція, інновація, традиції виховної системи, інновації виховної системи.

Розв'язання проблем виховання особистості потребує взаємодії всіх учасників виховного процесу, системного впливу на особистість, власне, побудови та розвитку виховної системи закладу загальної середньої освіти. Функціонування будь-якої соціальної системи передбачає її цілісність, упорядкованість, певну стандартизацію й уніфікацію, що значною мірою відображається в традиціях; водночас зміна поколінь учасни-

ків системи, їхнє прагнення до творчості, новизни, потреба вдосконалити систему згідно з вимогами часу потребують упровадження інновацій у виховну систему. Для виховної системи характерним є впровадження інновацій і перетворення їх із часом у традиції.

Отже, необхідно з'ясувати значення традицій та інновацій у становленні, розвитку й функціонуванні виховної системи.

Концептуальні основи теорії виховних систем досліджували О. Гречаник, І. Єрмаков, В. Кабуш, В. Караківський, Л. Новікова, Г. Сорока та ін.

Упровадження інновацій в освітній процес, специфіку становлення й розвитку інноваційних педагогічних систем висвітлено в працях В. Докучаєвої, О. Дубасенюк, І. Єрмакова, І. Підласого та ін. Сучасні науковці виокремлюють основні ознаки інноваційних педагогічних систем: ангажованість, експансивність, інтегрованість, концептуальність, широту, інтенсивність, енергетичність, стійкість, синергічність [2].

Узагальнюючи позиції науковців, вважаємо, що традиції та інновації впливають на становлення й розвиток виховної системи закладу загальної середньої освіти; актуальним є дослідження їхнього потенціалу та взаємозв'язку.

Мета статті полягає у визначенні й аналізі впливу традицій та інновацій на розвиток виховних систем закладів загальної середньої освіти.

Загальнонаукове розуміння поняття «система» (від дав.-гр. σύστημα – «сполучення», «ціле», «з'єднання») трактується як множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє із середовищем як єдине ціле й відокремлена від нього [4].

Відповідно, систему можна визначати як:

- сукупність взаємодіючих об'єктів і суб'єктів;
- цілісне з'єднання структурних складників, що виконують визначені функції;
- поєднання взаємопов'язаних компонентів (елементів);
- множина компонентів, що в процесі взаємодії набувають нових характеристик;
- комплекс взаємозалежних елементів, що виокремлені від середовища і взаємодіють із ним як єдине ціле;
- сполучення відібраних компонентів, взаємодія яких спрямована на досягнення конкретної мети.

У сучасній педагогічній науці широко використовуються поняття «педагогічна система», «виховна система», «інноваційна педагогічна система», «освітньо-виховна система» тощо. Наприклад, дослідник В. Докучаєва обґрунтовує доцільність створення інноваційних педагогічних систем – як складно організованого феномена, що належить до класу соціальних систем («м'яких», «відкритих» систем) і містить системні (організаційні) риси (властивості) у внутрішніх зв'язках і синергетичні (самоорганізаційні) – у зовнішніх зв'язках [2].

Науковець І. Єрмаков обґрунтовує концепцію створення інноваційного закладу – «Школи життєтворчості особистості», що сприяє вихованню учня, здатного до самотворення, творчої побудови життя, конкурентоспроможного в суспільстві з ринковою економікою [5, с. 15].

Згідно з точкою зору О. Шафран, інноваційна система тлумачиться як соціально зумовлена цілісність і взаємодія сукупності компонентів, що виникають під час оновлення традиційної педагогічної системи шляхом упровадження різних нововведень і характеризується такими ознаками: креативність, цілісність, постійність, стійкість, гнучкість, динамічність, рухливість [12, с. 38].

На наш погляд, поняття «виховна система» є ширшим за поняття «педагогічна система». Виховну систему школи трактуємо як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, взаємини, взаємодія, життєвий простір, управління; самоуправління), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру й забезпечує в процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію й самореалізацію особистості, її життєздійснення.

Для будь-якої виховної системи характерними є певні традиції. Загалом термін «традиція» походить від римсько-правового поняття «trādere» – «передавати, заповідати»; семантика якого складається зі слів «trans» (через, поза) і «dāre» (давати) [11].

Традиції належать до елементів соціально-культурної спадщини та визначаються як систематично повторювані явища й події, ціннісні ставлення особистості, усталені форми, способи поведінки, вимоги щодо людської життєдіяльності.

Ніщо так не з'єднує колектив як традиція, стверджував А. Макаренко. Відповідно, традиції виникають на етапі становлення виховної системи. Вони можуть бути фундаментальними, основними, власне, системоутворювальними для цієї системи та існують до того часу, до якого існує система; певні традиції стають формальними, зникають. Традиції у виховній системі накопичуються, акумулюються й відтворюються новими учасниками.

Водночас виховна система потребує інновацій, спрямованих на оновлення, вдосконалення та розвиток системи.

Термін «інновація» (від лат. innovation – оновлення, новизна, зміна) науковець О. Дубасенюк визначає як процес творення, запровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [3, с. 15].

І. Підласий тлумачить інновації як зміни в педагогічній дійсності, у педагогічних системах, що спрямовані на окремі її компоненти або на систему загалом, і виокремлює такі рівні інновацій:

- низький (псевдоінноваційний) або інноваційний за назвою, до якого належать нововведення, що виражаються в незвичних назвах і формулюваннях відомих явищ, процесів, технологій;
- середній (частково інноваційний) або інноваційний за формою, що полягає в заміні зовнішнього антуражу (форми) без порушення й поліпшення сутності;
- високий (по-справжньому інноваційний) або інноваційний за сутністю, що змінює систему або її основні компоненти та призводить до нарощування продуктів педагогічної діяльності [9, с. 5].

Разом із тим прагнення впровадити якомога більшу кількість інновацій у систему, що вже сформувалася, може спричинити руйнування традицій (навіть руйнування системи), але відсутність інновацій унеможливує розвиток системи, призводить до її занепаду.

На наш погляд, необхідним є виважений підхід до впровадження інновацій і збереження традицій, що є «візитною картою» виховної системи.

Інновація завжди пов'язана з оновленням, наприклад, це може бути приваблива ідея, запропонована активними учасниками виховної системи. Інновації можуть започатковуватися в новоствореній школі (наприклад, школа-новобудова), призводити до формування школи як виховної системи, є інновації, що спонукають до перебудови наявної вже системи (школа з невиховною підсистемою, що трансформується у виховну систему).

Інноваційний потенціал системи варто трактувати як здатність «сприймати» й реалізовувати інновації на рівні виховних нововведень загалом і щодо конкретної інновації. Визначальне значення в упровадженні інновацій належить учасникам системи (учнівський і педагогічний колективи, що генерують ідеї, організують їх виконання); провідну роль відіграє також інноваційність середовища, особливості управлінської та самоуправлінської діяльності.

Інновація у виховній системі може бути спрямована на:

- розвиток школи як виховної системи;
- розвиток виховної підсистеми (виховна система класу);
- досягнення тактичних завдань виховної роботи.

Отже, з'являється реальна можливість дослідження інновацій власне виховної системи. У процесі її створення й розвитку щоразу необхідно вирішувати низку конкретних завдань. Дослідники виховних систем виділяють такі основні завдання:

- формування в учнів цілісної й науково обґрунтованої картини світу;
- формування громадянської самосвідомості, відповідальності за долю Батьківщини;
- прилучення дітей до загальнолюдських цінностей, формування в них правил поведінки, адекватних цим цінностям;
- формування в підростаючого покоління креативності, творчої ініціативи як риси особистості;
- формування самосвідомості, допомога дитині в самореалізації [6; 8].

Зазначена позиція перегукується з точкою зору авторів програми «Нова українська школа» в поступі до цінностей, котрі наголошують на потребі впровадження в освітній процес нової філософії виховання – соціально-педагогічної підтримки підростаючої особистості – як найбільш перспективної щодо нового осмислення ролі педагога в освітньому процесі та його взаємодії з учнями на етичних принципах і моральних імперативах. Основними завданнями соціально-педагогічної підтримки визначаються допомога учням у розвитку ціннісно-орієнтованої активності, готовності до вияву відповідальної громадянської позиції й патріотизму, подоланні труднощів соціальної взаємодії, профілактика ризикованої поведінки, соціальний захист у складних життєвих ситуаціях [10].

Упровадження інновацій спонукає до формулювання мети та завдань закладу освіти як виховної системи, що вимагає зміни діяльності та структури. Інновація може розпочинатися зі змін функцій (діяльності) виховної системи чи її структури (підсистем, ставлень, стосунків, зв'язків), формування нових завдань перед колективом. На наш погляд, важливе значення мають інновації, спрямовані на вдосконалення виховної системи школи, наприклад, розширення видів діяльності учасників системи, оновлення її ціннісних характеристик, створення розвивального простору, виховних центрів.

Висновки. Виховну систему необхідно розглядати як педагогічну категорію та феномен педагогічної практики, що постійно розвивається. З'являються і зникають різноманітні ідеї, уявлення щодо функціонування виховної системи, змінюється життєдіяльність, організаційна структура; учасники системи започатковують інновації, частина з яких перетворюється в традиції, що забезпечують розвиток системи, її унікальність і неповторність, однак незмінним має залишатися гуманістична спрямованість системи й відповідність інновацій і традицій інтересам розвитку особистості учня.

До перспектив подальших досліджень належить удосконалення шляхів упровадження інновацій у виховну систему та перетворення найоптимальніших із них у традиції.

Використана література:

1. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / укладач О. Є. Гречаник. Харків : Вид. група «Основа», 2014. 224 с.
2. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 46 с.
3. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
4. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем. Київ : Кондор, 2010. 205 с.
5. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем. Харків : Видавничка група «Основа», 2006. 224 с.
6. Кабуш В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск : Академия последилового образования, 2001. 332 с.
7. Ковальчук В. А. Освітньо-виховна система сучасної школи. *Креативна педагогіка*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 88–93.
8. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
9. Підласий І. П., Підласий А. І. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 3–17.
10. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.
11. Пухан И., Поленак-Акимовская М. Римское право. Москва : Зерцало, 2000. 411 с.
12. Шафран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів. Переяслав-Хмельницький : С. В. Карпук, 2007. 370 с.

References:

1. Hrechanyk, O. Ye. (Eds.). (2014). *Vykhovni systemy navchalnykh zakladiv: teoriia ta praktyka [Educational systems of educational institutions: theory and practice]*. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
2. Dokuchaieva, V. V. (2007). *Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system [Theoretical and methodological principles of designing innovative pedagogical systems]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].
3. Dubaseniuk, O. A. (2014). *Innovatsii v suchasni osviti [Innovation in modern education]*. *Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyku: zbirnyk naukovo-metodychnykh hprats.* (pp. 12–28). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
4. Dudnyk, I. M. (2009). *Vstup do zahalnoi teorii system [Introduction to the general theory of systems]*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
5. Yermakov, I. H. (2006). *Vykhovannia zhyttietvorchosti: modeli vykhovnykh system [Educating life-giving: models of educational systems]*. Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
6. Kabush, V. T. (2001). *Gumanisticheskaja vospitatelnaja sistema: teorija i praktyka [The humanistic educational system: theory and practice]*. Minsk: Academy of Postgraduate Education [in Russian].
7. Kovalchuk, V. A. (2015). *Osvitno-vykhovna systema suchasnoi shkoly [The educational system of the modern school]*. *Kreatyvna pedahohika*. Vinnytsia. issue 10, 88–93 [in Ukrainian].
8. Novikova, L. I. (2000). *Vospitanie kak pedagogicheskaja kategorija [Education as a pedagogical category]*. *Pedagogika*. 2000. 6, 32–33 [in Russian].
9. Pidlasyi, I. P., & Pidlasyi, A. I. (1998). *Pedahohichni innovatsii [Pedagogical innovations]*. *Ridna shkola*. 12, 3–17 [in Ukrainian].
10. Prohrama «Nova ukrainska shkola» u postupi do tsinnosti [The New Ukrainian School program is in the process of moving towards values. (2018)]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Puhan, I., & Polenak-Akimovskaja, M (2000). *Rimskoe pravo [Roman law]*. Moskva: Zertsalo [in Russian].
12. Shafran, O. I. (2007). *Systema innovatsiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v umovakh navchalno-naukovo-pedahohichnykh kompleksiv [System of innovative preparation of the future teacher in the conditions of educational-scientific-pedagogical complexes]*. Pereiaslav-Khmelnitskyi: S. V. Karpuk [in Ukrainian].

Gagarin M. I. The impact of traditions and innovations on the development and functioning of the educational system of the institution of general secondary education

The article analyzes the importance of traditions and innovations in the formation and development of educational systems of general secondary education institutions in modern conditions.

The purpose of this article is to identify and analyze the impact of traditions and innovations on the development of educational systems of general secondary education institutions.

In the article highlights the essence of the concept «tradition», «innovation», the innovation potential of the educational system is interpreted as the ability to «perceive» and to innovate at the level of educational innovations in general and in relation to a specific innovation.

The educational system of school is interpreted as a complex of interrelated and mutually determined main components (the goals for which the system is created; the pupils as the subjects of this activity; the environment they familiarized themselves with; relationships that occur between the participants of the activity; management, self-government) that ensures development, and self-realization of personality during the process of its functioning.

The article emphasizes that the decisive role in the implementation of innovations belongs to the participants of the system (students and pedagogical teams); the leading role is played by the innovativeness of the environment, especially management and self-management activities.

It is concluded that the phenomenon of the school's educational system is a complex and multifaceted phenomenon; the humanistic orientation of the system and the conformity of innovation and tradition to the interests of the pupil's make it possible to solve the problem of personal development.

The research materials can be used in the process of school educational system creating and development.

The perspective directions of research of this problem include, in particular, the study of domestic and foreign experience of innovations in the educational system and the transformation of the most optimal ones in the tradition.

Key words: system, educational system, educational system of general secondary education institution, innovation potential of the educational system, tradition, innovation, traditions of the educational system, innovations of the educational system.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ

Розглянуто соціально-педагогічні умови розвитку волонтерського руху в Україні. Участь громадян у суспільному житті є невід'ємним аспектом становлення держави. Описано значущість утворення визначених соціально-педагогічних умов розвитку волонтерства, що є яскравим прикладом соціально-педагогічної діяльності. Для його розвитку необхідна взаємодія зацікавлених учасників (складників): 1) волонтер; 2) сторона, яка приймає; 3) державні заклади; 4) сторона, яка залучає; 5) благодійник. Сукупність можливостей і підготовленість указаних сторін і є соціально-педагогічними умовами розвитку волонтерства, де необхідними є такі: А. Формування готовності волонтера до волонтерської діяльності; Б. Взаємодія волонтерів з отримувачами волонтерської допомоги; В. Здійснення відповідного державного супроводу волонтерської діяльності; Г. Підвищення відповідальності сторони, яка залучає, за підготовку, проведення й результати волонтерської діяльності; Д. Налагодження співробітництва волонтерських формувань з благодійниками з метою забезпечення фінансування волонтерських заходів.

Волонтерство базується на духовно-моральних принципах та існує завдяки цінностям, таким як милосердя, терпіння, доброта, співчуття, турбота за ближнього, небайдужість. Воно є корисним для «бенефіціара», держави, «рекрута» і для самого волонтера. У процесі волонтерської діяльності відбувається соціалізація й самореалізація добровольців, формуються навички та вміння, з'являються лідерські якості, прищеплюється прагнення поліпшити стан життя. Умотивоване волонтерство має різноманітні можливості впливу на індивідуальність і громаду.

Підкреслено необхідність сприяння волонтерському руху держави, НУО, а також бенефіціарів. Позначено важливість тісної взаємодії окремих волонтерів, ГО та державних структур.

Ключові слова: волонтерська діяльність, волонтерство, зміни в суспільстві, користь, розвиток, соціально-педагогічні умови.

Досвід світовій волонтерської діяльності надав спільноті яскраві зразки громадської ініціативності й активності. Крім залучення добровольців, ГО ініціюють участь різних груп населення в суспільному житті, об'єднують їх для вирішення насущних проблем у конкретному соціумі, виховують соціальну відповідальність. Визначимо соціально-педагогічні умови розвитку волонтерського руху в Україні. УМОВИ – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, існування або зміни цього об'єкта (зумовлює) [1].

Соціально-педагогічні умови як невід'ємні складники процесу формування особистості обговорюють О. В. Безпалько, І. Д. Бех, О. І. Васильченко, О. Л. Дурманенко, А. Й. Капська, І. Г. Карпова, Н. О. Мирошніченко, В. І. Ролінський, М. А. Снітко, С. В. Терницькая, М. Є. Чайковський та ін.

Мета статті – розглянути соціально-педагогічні умови розвитку волонтерського руху в Україні.

Соціальні умови – це суспільний і державний устрій країни, ГО, сім'ї, вимоги суспільства до особистості тощо. Середовище – це сукупність умов існування людини та суспільства, де під соціальним середовищем людини розуміють економічні, політичні, соціальні, духовні, територіальні умови, що впливають на становлення особистості. [2] Під «педагогічними умовами» дослідники розуміють: а) сукупність педагогічних прийомів, форм, об'єктивних можливостей, змісту, методів [3]; б) результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів) і організаційних форм навчання для досягнення цілей» [4, с. 124]; в) «структурну оболонку педагогічних технологій чи педагогічних моделей» [5]. Для ефективної професійної підготовки сутність педагогічних умов – «сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, що сприяє його результативності» [6]. «У педагогічному аспекті умова синтезує вплив навчально-виховного процесу, формування та розвиток особистості, її соціокультурне становлення та ін.» [7].

Яскравим прикладом соціально-педагогічної діяльності є волонтерство. Для його існування й розвитку необхідна співдіяльність зацікавлених сторін або взаємодія складників (учасників): 1) волонтер (студенти, пенсіонери, школярі, фахівці, батьки та ін.); 2) приймаюча сторона (отримувачі волонтерської допомоги); 3) державні заклади (які зобов'язані стежити за виконанням законодавства); 4) (не завжди) сторона, яка залучає (державна організація, НУО, ГО або група громадян, яка потребує допомоги волонтерів, для зручності назвемо «рекрут»); 5) донор/благодійник (той, хто фінансує проект чи захід). Підготовленість, активність указаних сторін, кількість учасників і їхні можливості (ментальні, емоціональні, фізичні, організаційні, фінансові, професійні тощо) вважаємо соціально-педагогічними умовами розвитку волонтерства, серед яких необхідними є такі: А. Формування готовності волонтера до волонтерської діяльності; Б. Взаємодія (особистісна, групи або організації) волонтерів з отримувачами волонтерської допомоги; В. Здійснення відповідного державного супроводу волонтерської діяльності; Г. Підвищення відповідальності сторони, яка залучає за підготовку, проведення та результати волонтерської діяльності; Д. Налагодження співробітництва волонтерських формувань з благодійниками/донорами з метою гарантувати фінансування волонтерських заходів.

Пояснимо докладніше: А. *Формування готовності волонтера до волонтерської діяльності*. Волонтерство – це багатогранне явище, яке є корисним для «бенефіціара», держави, «рекрута», а також і для самого волонтера, який отримує відчуття потреби, підвищення самооцінки, спілкування, дозволя, самореалізацію, затвердження або формування сенсожиттєвих цінностей; також у кар'єрному зростанні – навички, вміння, корисні знайомства, лідерські якості, потенційне працевлаштування, можливе покращення іноземних мов тощо; у житті – соціалізацію, можливе мандрування, соціальну обізнаність, спогади тощо. Готовність волонтера дуже важлива для максимальної користі виконаної роботи. Багато добровольців стають волонтерами завдяки цінностям (наприклад, милосердя, доброта чи турбота про ближнього в христоцентричній ментальності), які формують бажання допомагати. Для розвитку волонтерства всіх його учасників треба залучати, готувати й мотивувати. Але компетентність волонтера не є єдиною вимогою: без готовності сторони, яка приймає, результат може бути набагато гіршим за очікуваний.

Розглянемо другу соціально-педагогічну умову розвитку волонтерства: Б. *Взаємодія* (особистісна, групи або організації) *волонтерів з отримувачами волонтерської допомоги* (бенефіціарами, об'єктами допомоги або клієнтами) *для успішності волонтерських програм*. Багато причин наявності взаємодії або небажання отримувачів приймати волонтерські послуги є психологічними. Не всі/не завжди готові приймати допомогу від волонтерів, наприклад: а) незручні місце/час проведення заходу; б) почуття сорому або защемленої гідності, в) відсутність фінансів на транспортування, г) відсутність умов для пересування в інвалідному кріслі; д) вид /стан здоров'я/умови проживання людини можуть змусити її відмовитися від волонтерських послуг (прибирання, доставка продуктів тощо) на дому; тощо. Треба попереджати волонтерів про ймовірність виникнення подібних ситуацій, навчити можливих рішень згаданих проблем, радити поводити себе тактовно, з повагою й терпляче. Серед бенефіціарів повинна проводитися роз'яснювальна робота про волонтерські послуги, консультування, тренінги, індивідуальні бесіди тощо.

Коли допомога надається на території будь-якого закладу (школи-інтернату, лікарні, хоспісу, тюрми, тощо), необхідно повідомити його працівників про діяльність волонтерів. А. Капська рекомендує організації бути впевненою, що «її персонал підготовлений і бере активну участь у підтримці волонтерської програми. Найкраще, коли персонал і волонтери залучені до спільного планування» [8, с. 108]. Для успішності волонтерської діяльності готовність приймаючої сторони як одна із соціально-педагогічних умов абсолютно необхідна.

Зауважимо, що бажання волонтера допомогти й готовності приймаючої сторони недостатньо для повноцінного розвитку волонтерства. За підтримки волонтерства урядом воно буде поширюватися, швидше розвиватися, тому наступною умовою вважаємо В. *Здійснення відповідного державного супроводу волонтерської діяльності*. Зараз у нашій країні, на нашу думку, існує достатня законодавча база для розвитку волонтерства: 1) Закон України «Про волонтерську діяльність» (2018) [9], який регулює відносини, пов'язані з провадженням волонтерської діяльності в Україні. Закони України: 2) «Про соціальні послуги» (2018) [10], 3) «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [11], 4) «Про громадські об'єднання» (2018) [12], 5) «Про благодійну діяльність та благодійні організації» [13], що впливають на волонтерство. У Законі України «Про освіту» [14] підкреслюється важливість гуманістичного характеру освіти, визнання загальнолюдських цінностей (суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства тощо), значущість вільного розвитку особистості; саме в рамках розвитку волонтерства можуть реалізовуватися законодавчо закріплені ідеї розвитку України. Для визначення пріоритетних напрямів розроблена Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 рр., яка передбачає забезпечення розвитку і «стимулювання волонтерської діяльності» [15]. Волонтерським організаціям (юридичним особам), які співпрацюють у сферах діяльності соціальних служб, благодійності, освіти, охорони здоров'я, реабілітації інвалідів, культури і спорту, надаються певні податкові пільги [13]. На нашу думку, поступові законодавчі та ментальні зміни в нашій країні відбуваються завдяки роботі й ініціативам альтруїстично налаштованих волонтерів, груп, церков і ГО. Зроблено дуже багато, зміни реально відчутні, але проблеми існують; їх потрібно вивчати і знаходити їм рішення.

Доповідь ЄС (2010) про волонтерство говорить: «Важливість і своєчасність розгляду питань криз призм функціонування системи взаємовідносин держави й суспільства визначається взаємопов'язаністю категорій «волонтерська діяльність» і «держава», адже перша виникає в результаті недостатньої ефективності діяльності другої «як наслідок неналежної реакції органів державної влади на потреби суспільства та його соціальні проблеми» [16, с. 45]. Для великих проектів необхідно мати НУО або відділ, який працює безпосередньо з волонтерами: знаходить їх, готує, мотивує. Таку організацію назовемо рекрутом, чие функціонування впливає на весь комплекс соціально-педагогічних умов для розвитку волонтерства. Наступна умова – Г. *Підвищення відповідальності рекрута (сторона, яка залучає) за процес підготовки, проведення та результати волонтерської діяльності*.

Проекти волонтерів часто проводяться всілякими ГО (українськими або міжнародними), які відрізняються метою, складом, змістом, методами та форматами роботи, охопленістю бенефіціарів тощо. Для успішного проведення волонтерського проекту необхідно використовувати різні способи й методи підготовки волонтерів (залучення, орієнтування, інструктаж, навчання, супервізія, мотивація, моніторинг тощо), які залежать від цілей проекту і кількості учасників. Підготовку проводять одночасно або поетапно, з урахуван-

ням масштабів, кількості бенефіціаріїв, територіальності, фінансових можливостей, наявності персоналу тощо. Підготовка сприятливих умов для волонтерів є відповідальністю керівників ГО, лідерів неформальних груп і самих волонтерів, які повинні володіти вичерпною інформацією про цілі, напрями, зміст діяльності, що дає можливість вибрати бажану роботу й відчувати себе корисним.

Робота, яку пропонують волонтерам, повинна бути конкретно та відповідати заявленим критеріям. Т. В. Лях радить звертати увагу на стан психічного й фізичного здоров'я волонтерів; бажання допомагати; мотивацію; усвідомлення складнощів. Підкреслена важливість особистісних цінностей: «любов до людей; чесність; порядність; відвертість; милосердя; і риси характеру: емпатійність; уважність; цілеспрямованість; самодисципліна; відповідальність; оптимізм; великодушність; толерантність; акуратність; співчутливість; раціональність; ввічливість; ініціативність; старанність» [17].

Термін і зміст навчання, інформаційна насиченість залежать від віку волонтерів, загальнокультурного рівня, потреб і завдань конкретних проєктів. Навчання волонтерів можна здійснювати у сферах: 1) соціальної реабілітації: запобігання поганим нахилам у молоді та підлітків і подолання їх (девіантна поведінка; профілактика залежностей; підтримка постраждалих від насильства тощо); 2) захист та опіка соціально незахищених груп (розвиток творчих здібностей неспроможних; соціальна допомога неповним сім'ям; вплив на групи ризику тощо); 3) соціальний розвиток молоді (формування цінностей і пріоритетів, розвиток різнобічних інтересів, підтримка творчого потенціалу; сприяння самовизначенню та самовдосконаленню тощо) [18]. Важливим елементом підготовки волонтерів є супервізія – освітні адміністративні заходи, які розвивають навички в соціальній роботі й забезпечують якість послуг, що надаються [19, с. 158]. Необхідно вжити низку заходів, щоб з'явилося розуміння поставленого завдання й упевненість, що робота буде безпечною та результативною, наприклад, «інструктаж, який має проводитися 1) з урахуванням особливостей праці та конкретних умов діяльності, 2) або безпосередньо перед виконанням робіт, або з певною періодичністю, що забезпечує краще психологічне сприйняття вимог і більш ефективно їх запам'ятовування» [20, с. 84].

Серед соціально-педагогічних умов зазначимо Д. *Налагодження співробітництва волонтерських формувань із благодійниками/донорами з метою гарантувати фінансування волонтерських заходів*. Навіть у проєкті, який підготували цілком на волонтерських засадах, виникають матеріальні потреби. Кошти на покриття витрат можуть бути надані а) самими волонтерами; б) їхніми родичами і друзями; в) спонсорами; г) благодійниками е) депутатами тощо. Донорам (благодійникам, меценатам і спонсорам) необхідно дякувати, приділяти їм увагу, визнавати їхню частину в тому, що відбувається. Щоб уникнути «вигорання», вони повинні бути регулярно, залежності від їхнього бажання, проінформовані про хід і результати проєкту. Благодійник – це «дієздатна фізична особа або юридична особа приватного права (у тому числі благодійна організація), яка добровільно здійснює один чи декілька видів благодійної діяльності» [13].

Висновки. Отже, для розвитку волонтерства в Україні необхідна взаємодія таких його учасників: а) волонтера; б) отримувачів волонтерської допомоги; в) відповідних державних установ; г) (не завжди) сторони, яка залучає; д) благодійника (який фінансує). Створення перерахованих соціально-педагогічних умов і розумна комбінація всіх описаних вище їх компонентів приведе до продуктивної волонтерської діяльності й успішних її результатів.

Використана література:

1. Национальная философская энциклопедия. URL: <http://terme.ru/termin/uslovija.html>.
2. Соціальне середовище як необхідна умова соціалізації особистості. URL: https://pidruchniki.com/15970122/psihologiya/sotsialne_seredovische_ymova_dzherelo_psihichnogo_rozvitku_osobistosti.
3. Сержожникова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковичка Л. С. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Центр навч. літ-ри, 2003. 243 с.
4. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого развития. 2-е изд. Казань : Центр инновац. технологий, 2000. 600 с.
5. Бивалькевич Л. Аналіз педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів. 2014. URL: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/viewFile/3277/3201>.
6. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи. *Збірн. наук. праць Уманського держ. пед. у-ту ім. П. Тичини*. Умань, 2011. Ч. 1. С. 99–105.
7. Смолюк С. В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луцьк, 2017. С. 27.
8. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навч. літератури, 2003. 256 с.
9. Про волонтерську діяльність : Закон України від 19.04.2011 № 3236-VI. 2011. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
10. Про соціальні послуги : Закон України / Верховна Рада України. 2003. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.
11. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 № 2558-III. 2001. № 42. Ст. 213. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.
12. Про громадські об'єднання : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>.
13. Про благодійну діяльність та благодійні організації : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>.
14. Про освіту : Закон України зі змінами від 2015–2018 рр. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
15. Про Стратегію державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні та першочергові заходи щодо її реалізації : Указ Президент України від 24.03.2012 № 212/2012. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/212/2012>.
16. Study on Volunteering in the European Union. Brussels : GHK, 2010. 326 p. URL: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc1018_en.pdf.

17. Лях Т. Л. Вимоги до особистісно-моральних якостей потенційних волонтерів з числа студентів. *Роль пед. етики у профес. підготовці суч. вчителя* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 15–16.05.2008. Київ : КМПУ ім. Б. Грінченка, 2008. С. 133–136. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1241/1/T_LYAKH_VDOMYPVZCS_KSP%26KO_IPSP.pdf.
18. Тюття Л. Т. Соціальна робота. Теорія і практика : навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. 574 с. URL: <http://westudents.com.ua/glavy/86198-volonterska-robota.html>.
19. Грига І., Брижовата О., Дума Л. Досвід волонтерської роботи та напрями її вдосконалення. *Соціальна робота в Україні: перші кроки* / під ред. В. Полтавця. Київ, 2000. С. 145–173.
20. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посібник / за ред. Т. Л. Лях ; авт. кол. : З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін.. Київ : Версо-04, 2012. 288 с.

References:

1. Natsionalnaia filosofskaia Entsiklopedia. (2019). National Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from: <http://terme.ru/termin/uslovija.html> [in Russian].
2. Sotsialne seredovische – umova psihichnogo rozvitku osobistosti. The social environment as a necessary condition for the socialization of the individual. pidruchniki.com. Retrieved from: https://pidruchniki.com/15970122/psihologiya/sotsialne-seredovische_umova_dzherelo_psihichnogo_rozvitku_osobistosti [in Ukrainian].
3. Seryozhnikova, R., Parkhomenko, N., Yakovitska, L., *Osnovy psihologii s pedagogiky*. (2003). [Fundamentals of Psychology and Pedagogy]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. 243 p. [in Ukrainian].
4. Andreev, V. (2000). *Pedagogika. Uchebnyi kurs dlia tvorcheskogo samorazvitiia*. [Pedagogy. Curriculum for creative self-development]. Ed. 2. Kazan: Innovation Center. technologies [in Russian].
5. Bivalkevich, L. (2014). Analiz pedagogichnykh pidgotovki maibutnikh inzheneriv-pedagogiv. [Analysis of pedagogical conditions of training of future engineers-educators]. Retrieved from: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/viewFile/3277/3201> [in Ukrainian].
6. Kasyrum, K. (2011). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh vykladachiv vyshoi shkoly. [Formation of communicative competence of future high school teachers]. Uman, Part 1., (pp. 99 – 105) [in Ukrainian].
7. Smolyuk, S. (2017). Organizatsiino-pedagogichni umovy stanovlennia rozvivalnogo osvitiynogo seredovisha v systemi pochatkovoï osvity. [Organizational-pedagogical conditions of developmental educational environment in primary education system]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lutsk.
8. Kapska, A.I. (Eds.). (2003). *Sotsialna pedagogika*. [Social pedagogy. Curriculum.] Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
9. Pro volontersku dialnist: Zakon Ukrainy. [Volunteer activity: Law of Ukraine] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3236-17> [in Ukrainian].
10. Pro sotsialni poslugy: Zakon Ukrainy. [On Social Services: Law of Ukraine] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15> [in Ukrainian].
11. Pro sotsialnu robotu z simiamy, ditmy ta moloddu.: Zakon Ukrainy. [On social work with children and youth: Law of Ukraine]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> [in Ukrainian].
12. Pro gromadski obiednannia: Zakon Ukrainy. [On Civil Associations: Law of Ukraine]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17> [in Ukrainian].
13. Pro blagodiinu dialnist ta blagodiini organizatsii: Zakon Ukrainy. [On Charity Work and Charity Organizations: Law of Ukraine]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17> [in Ukrainian].
14. Pro osvitu: Zakon Ukrainy. [On Education: Law of Ukraine] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
15. Pro strategiu derzhavnoi polityky spryanniia rozvytku gromadianskogo suspilstva v Ukraini ta pershochergovi zakhody do ii realizatsii. Zakon Ukrainy. [On the State Policy Strategy for Promoting Civil Society Development in Ukraine and Priority Measures for Its Implementation]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/212/2012> [in Ukrainian].
16. Study on Volunteering in the European Union: Final Report. (2010). Brussels, GHK. ec.europa.eu Retrieved from: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc1018_en.pdf [in English].
17. Lakh, T.V (2008). Vymogy do osobystisno- moralnykh yakosteï potentsiinykh volonteriv z chisla studentiv. [Requirements for the personal and moral qualities of potential student volunteers]. Rol pedagogichnoi etyky u prof pidgotovtsi suchasnogo vchytelia. [The role of pedagogical ethics in professional preparation of teacher]: Coll. materials of all-Ukrainian Conf., (pp. 133–136). Kyiv: KPU B. Grinchenko. Retrieved from: http://elibrary.kubg.edu.ua/1241/1/T_LYAKH_VDOMYPVZCS_KSP%26KO_IPSP.pdf [in Ukrainian].
18. Tutyta, L. (2008). Sotsialna robota. Teoria i praktika. [Social work. Theory and Practice]. textbook. Kyiv, *Znannia*. Retrieved from: <http://westudents.com.ua/glavy/86198-volunteer-robota.html> [in Ukrainian].
19. Gryga, I. (2000). Dosvid volonterskoiï roboty ta napriamy ii vdoskonalennia. [Experience of volunteering and ways of its improvement]. Sotsialna robota v Ukraini. [Social work in Ukraine: the first steps]. Gryga, I., Brizhovata, O., Duma, L. [ed. V. Poltavets]. Kyiv. (pp. 145–173) [in Ukrainian].
20. Liah, T., Bondarenko, Z., Zhuravel, T. etc. (2012). Menedzhment volonterskykh grup ot A do Ya. [Management of volunteer groups from A to Z]. / [ed. T. L. Liakh]. Kyiv: Verso-04 [in Ukrainian].

Hovorukha N. O. Socio-pedagogical conditions for the development of volunteering in Ukraine

The article deals with socio-pedagogical conditions for development of volunteer movement in Ukraine. Citizens' participation in community's life is an integral aspect of state function. The need of creating certain socio-pedagogical conditions for the development of volunteering, which is a prime example of social and pedagogical activity, is described in the paper. For its growth, the cooperation of participants is required: 1) Volunteer; 2) Beneficiary; 3) State institutions; 4) Involving side; 5) Donor. The blend of abilities and preparedness of these parties are socio-pedagogical conditions for the expansion of volunteering, where necessary is: A. Forming of volunteer readiness for volunteering; B. Cooperation of volunteers with recipients of volunteer services; C. Enactment of appropriate state support of volunteer activity; D. Increasing responsibility of the Invol-

ving side for the preparation, conduct and results of volunteer activity; E. Establishment of cooperation of volunteer groups with donors in order to provide funding for volunteer activities.

Volunteering is based on core moral principles and exists because of values such as charity, patience, kindness, compassion, concern «for the neighbour», and empathy. It is beneficial for the recipient, the state, the «recruiter», and for the volunteer himself. In the process of volunteering, socialization and self-implementation of volunteers proceed, skills and competences form, leadership qualities emerge, and intent to improve life is instilled. Motivated volunteering has a variety of opportunities to influence individuals and communities.

The need of support of the volunteering by the state, NGOs and beneficiaries is emphasized. The importance of close interaction of individual volunteers, NGOs and state structures is highlighted.

Key words: volunteer, volunteer activities, volunteering, usefulness, development, socio-pedagogical conditions.

УДК 373.5.016:821.161.2.09]:37.091.32(091)(477)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.16>

Гоголь Н. В.

ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЯХ УЧЕНИХ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті зазначено, що в умовах сучасної модернізації шкільної літературної освіти на гуманістичних засадах у контексті завдань Нової української школи посилюється тенденція реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури. Проаналізовано теоретико-методичні надбання вчених кінця ХХ – початку ХХІ століття (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин) із проблеми реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті України шляхом обґрунтування доцільності вивчення предметної методики в єдності із суміжними видами мистецтв, утвердження концептуальної позиції програмо-підручникотворення на культурологічних засадах. Доведено, що науково-методичні погляди вчених (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин) щодо окресленої проблеми полягають у здійсненні міжпредметних зв'язків, визначенні доцільності й методичній обґрунтованості використання суміжних видів мистецтв на уроках української літератури, застосуванні методів і прийомів роботи над репродукціями картин з метою успішного вивчення літературних творів, урахуванні психолого-вікових особливостей школярів, глибини емоційного, художнього, естетичного впливу мистецьких творів на особистість учня-читача тощо.

Окреслено можливості актуалізації продуктивних надбань учених-методистів кінця ХХ – початку ХХІ століття для розвитку сучасної теорії й практики навчання української літератури на культурологічних засадах в умовах Нової української школи. Зазначено, що в сучасній гуманітарній парадигмі шкільної літературної освіти вивчення художнього твору відбувається способом пізнання його як унікального тексту культури, що здійснюється шляхом прочитання смислів, образів, символів словесного тексту, на основі яких устанавлюється діалог з автором твору. Доведено, що реалізація культурологічного підходу в шкільній літературній освіті сприяє усвідомленню учнями творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомленню з шедеврами української та світової художньої культури, поглибленню вмінь аналізу й інтерпретації літературних творів у мистецькому контексті.

Ключові слова: урок української літератури, мистецтво слова, суміжні види мистецтв, образотворче мистецтво, культурологічний підхід до навчання української літератури, науково-методичний доробок учених кінця ХХ – початку ХХІ століття.

В основу концептуальної парадигми шкільної літературної освіти в Україні покладено засадничі ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури, що реалізуються через стандартизацію змісту й результатів шкільної літературної освіти; упровадження особистісно орієнтованого навчання літератури, компетентнісної парадигми шкільної літературної освіти; використання інформаційно-комунікаційних технологій у шкільному курсі літератури, профілізації шкільної літературної освіти тощо.

Провідними ученими (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин та інші) у кінці ХХ – на початку ХХІ століття узагальнено й систематизовано традиційний досвід і розроблено новаторські погляди щодо навчання української літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу. Теоретико-методичні надбання вчених з означеної проблеми стали базовою основою для конструктивно-критичного переосмислення теорії та практики реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти України в умовах розбудови Нової української школи.

У контексті предметного поля дослідження фаховий інтерес становлять наукові розвідки сучасних учених-педагогів, які розглядають актуальні питання освіти, її історії та сучасності (Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, М. Євтух, Н. Коляда, О. Петренко, О. Радул, О. Сухомлинська, В. Федяєва та інші); педагогічну спадщину відомих словесників (І. Албул, М. Бачинська, М. Богуславський, В. Ісаченко, А. Кришко, Г. Меркін, Л. Новаківська, М. Халанський та інші). Конструктивно-критичне осмислення проблеми культурологічного підходу в освіті розглянуто в працях І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, І. Колмолгорової, О. Рудницької й інших учених.

У предметній дидактиці проблема культурологічного підходу до навчання української літератури розглядається в працях В. Гладішева (культурологічний контекст аналізу художнього твору), С. Жили (міжмистецькі зв'язки в процесі навчання української літератури), В. Пустохіної (формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення української літератури), В. Снегірьової (культурологічний контекст вивчення біографії письменників), Г. Токмань (діалогічно-екзистенціальне прочитання художніх творів), В. Шуляра (культурологічні та літературознавчі складники сучасного уроку української літератури), Т. Яценко (вивчення української літератури в мистецькому контексті) та інших учених.

Проте широке проблемне коло науково-методичних ідей кінця ХХ – початку ХХІ століття щодо реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті України не є об'єктом системного дослідження сучасними вченими. Отже, у контексті завдань Нової української школи, компетентніших орієнтирів шкільної літературної освіти, в умовах розроблення стратегії сучасної літературної освіти актуальності набула об'єктивна потреба в ретроспективному аналізі, актуалізації та творчій реалізації нагромадженого прогресивного методичного досвіду в практиці навчання української літератури на культурологічних засадах.

Мета статті – розкрити теоретико-практичні основи реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти, викладені в науково-методичних працях провідних учених кінця ХХ – початку ХХІ століття.

У сучасній педагогічній і науково-методичній літературі проблема культурологічного підходу до вивчення предметної методики розглядається через визначення ефективних чинників його реалізації, розроблення методичної системи культурологічного аналізу творів літератури, обґрунтування синтезу вивчення літературного тексту й суміжних видів мистецтв, розкриття соціокультурної, морально-етичної, гуманітарної, естетичної спрямованості освітнього процесу тощо.

Провідними вченими в кінці ХХ – на початку ХХІ століття розроблено теоретичні та практичні засади реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті України, обґрунтовано доцільність вивчення предметної методики в єдності із суміжними видами мистецтв, викладено концептуальні позиції програмо-підручникотворення на культурологічних засадах. Так, О. Бандура в процесі викладання дисциплін естетичного циклу надавала важливу роль міжмистецьким зв'язкам. Учена звертала увагу на досконалість мистецьких творів (літератури, живопису, графіки, скульптури тощо), акцентувала на майстерному відтворенні митцями життя суспільства певної історичної епохи, апелювала до усвідомлення учнями спільних тем та образів, конфліктів, типових подій тощо, а також специфічних засобів їх утілення у творах суміжних видів мистецтв. Отже, вивчення літературного твору в культурологічному контексті передбачає ознайомлення учнів із розвитком культури в різні історичні періоди, усвідомлення внеску митців у культурний простір людської цивілізації, встановлення взаємозв'язку й визначення взаємовпливів між творами різних видів мистецтв.

О. Бандура вважала, що одним із джерел збагачення методичного арсеналу вчителя-словесника є модифікація методичних прийомів, які використовуються в курсах суміжних предметів (історії, образотворчого мистецтва, музики тощо) і можуть бути вдало застосовані на уроках української літератури під час повторення, поглиблення, систематизації знань учнів. Учена виокремлювала специфічні прийоми, що впливатимуть на позитивне здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури, а саме: підготовку й виголошення на уроці учнями коротких повідомлень історичного, мистецтвознавчого характеру; постановку запитань і завдань, що передбачають самостійний вибір засвоєних учнями фактів на уроках інших предметів; читання вдома визначених учителем-словесником параграфів із суміжної дисципліни або використання підручника із суміжного предмета на уроці літератури; створення проблемних ситуацій і постановка проблемних завдань, що вимагають застосування знань і вмінь учнів із різних галузей наук; проведення інтегрованих уроків тощо [1, с. 199–200]. Пропоновані ученою форми, методи і прийоми роботи на уроці літератури мають творчо-пошуковий характер, що спонукає учнів працювати самостійно, знаходити необхідну інформацію, узагальнювати, систематизувати сприйняте.

Вимоги, висунуті О. Бандурою до міжпредметних зв'язків, що здійснюються на уроках української літератури, корелюють із сучасними вимогами до міжпредметної та міжкультурної комунікації, такими як визначення обсягу наукової інформації та режиму навчального часу з урахуванням гуманітарної системи загалом; доцільність і методична обґрунтованість використання суміжних видів мистецтв на уроці літератури; змістовність, системність і структурність, зв'язок із сучасністю в процесі подачі інформації з кожного контактуючого предмета; наявність міждисциплінарних зближень; систематичне здійснення зворотних міжпредметних зв'язків у курсах суміжних дисциплін; розвиток художньо-образного та логічно-абстрактного мислення учнів тощо [1, с. 200–201].

Серед засадничих ідей, покладених в основу концепції естетичного виховання особистості, Н. Волошина вагоме місце відводила комплексному використанню на уроках літератури суміжних видів мистецтв. На її думку, живе споглядання дітьми навколишньої дійсності (розгляд репродукцій картин, портретів, ілюстрацій, проведення екскурсій до музею, в картинну галерею, театр тощо) сприймається ними на чуттєвому рівні пізнання, проявляється в зорових і слухових відчуттях, а використані на уроках літератури твори суміжних мистецтв «роблять більш доступними пояснення вчителя, допомагають школярам конкретніше уявити літературних героїв, обстановку, що зображується в творі, глибше уявити і зрозуміти умови життя письменників, їх світоглядні позиції і т. ін. [1, с. 202]. Пропоновані вченою мистецькі аналогії та порівняння сприяють

розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів-читачів, формують їхні естетичні смаки й уподобання, підвищують рівень читацької компетентності.

Використання на уроках літератури творів суміжних видів мистецтв учена розглядала як джерело нових знань, що є важливим засобом активізації мислення й мовлення дітей, сприяють проведенню на уроці аналізу і синтезу, узагальнення й систематизації знань із літератури. Принципового значення в процесі залучення на уроках літератури суміжних видів мистецтв Н. Волошина надавала умовам їх правильного та раціонального використання, а саме: урахування ідейно-тематичного зв'язку між літературою та іншими мистецькими творами, зосередження уваги учнів на розкритті внутрішніх зв'язків під час визначення специфіки видів мистецтв, ідейну близькість письменника й постаті митця, спорідненість їхнього образного мислення, відображення в творах ідейних поглядів, особистісних вражень і переживань, віянь епохи, акцентування на аналізі споріднених явищ у різних видах мистецтв, урахування загальних закономірностей, що виникають у процесі національного і світового історичного розвитку, психолого-вікових особливостей дітей, а також глибину їх емоційного, художнього, естетичного впливу на читача [1]. Уважаємо, що така робота сприятиме кращому осягненню учнями ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь проводити мистецькі паралелі в процесі його аналізу та інтерпретації, формуванню розуміння української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва.

Н. Волошина переконливо доводила, що література як навчальний предмет дає широкі можливості для ознайомлення учнів із творами образотворчого мистецтва. Фаховий інтерес для нас становлять погляди вченої щодо використання на уроках української літератури зразків образотворчого мистецтва, які сприяють загальнокультурному розвитку учнів, формуванню в них образного мислення, розширенню уявлень і понять про навколишню дійсність. Н. Волошина акцентувала на важливості використання зразків образотворчого мистецтва на різних етапах уроку: під час актуалізації опорних знань, ознайомлення із життєписом письменника, у процесі аналізу художнього твору, у підсумковій бесіді тощо. Так, під час ознайомлення учнів із біографією письменника учителю варто використовувати твори образотворчого мистецтва, репродукції картин, а саме: портрети, автопортрети, художні полотна, на яких відтворено моменти із життя митця тощо. Робота над портретом письменника на уроці в основній школі, на думку вченої, вимагає застосування методу бесіди, під час якої варто звертати увагу учнів на зовнішній вигляд автора (вираз обличчя, поза, костюм); значення фону й окремих деталей; колорит портрета тощо з метою глибшого розуміння школярами життя і творчості видатної особистості. У старших класах Н. Волошина радила зіставляти живописні портрети письменника, виконані кількома художниками, під час їх демонстрації застосовувати історико-літературні коментарі, проводити читання уривків із художніх творів, зі спогадів сучасників, відомих особистостей тощо. Водночас, на думку вченої, на уроці діти мають отримати лаконічні відомості й про художника – автора портрета письменника [1]. Отже, на уроці літератури учні вчать критично мислити, створювати словесні образи на основі власної уяви та почуттів, визначати провідні теми, мотиви й образи, втілені в різних видах мистецтв тощо.

Учена підкреслювала важливе виховне та освітнє значення використання портретного живопису на уроках літератури. На її думку, учитель не тільки ознайомлює учнів із кращими зразками портретного мистецтва, а й навчає пізнавати духовний світ митця, усвідомлювати суспільне становище, у якому він жив і творив, його оточення, виховує в дітей інтерес до літературної теми, що вивчається. Отже, вдало дібрані вчителем мистецькі твори мають відзначатися високою художністю, великою силою впливу на глядача, допомагати глибше засвоювати літературні тексти й біографічні матеріали.

Переконливими, на нашу думку, є твердження Н. Волошиної щодо використання на уроках української літератури репродукцій художніх картин, які допомагають увести учнів в атмосферу життя певної епохи, подій із минулого України, усвідомити окремі моменти із життя митців художнього слова, є цінним матеріалом у пізнавальному й виховному аспектах. Роботу над репродукціями картин на уроці, на думку вченої, доцільно проводити у формі бесіди, запитання якої мають активізувати самостійні судження учнів, сприяти розвитку їхнього мислення й мовлення.

Важливого значення в процесі сприймання творів живопису вчена надавала ознайомленню учнів зі специфічними для цього виду мистецтва поняттями (колір, колорит, світло і тінь, композиція), пропонувала використовувати різноманітні методи і прийоми роботи, такі як розповідь про життєвий і творчий шлях художника, ознайомлення з історією творення мистецького полотна, використання музичного супроводу під час розгляду картини учнями, написання власних творів за картиною тощо. Уважаємо, що пропонувані ученою види робіт сприяють формуванню в школярів умінь орієнтуватися в контексті художньої культури, оперувати необхідними знаннями про багатовимірний простір літературного твору та взаємозв'язки красного письменства з іншими видами мистецтва, виховують у них відкритість до міжкультурної комунікації.

Отже, сприйняття художнього твору як виду мистецтва має діалогічний характер, у ході якого відбувається встановлення зв'язків як усередині літературного твору, так і всередині літературного процесу, художньої культури певної доби, усвідомлення цих зв'язків як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього – з іншою культурою, з іншим буттям [4, с. 18].

Є. Пасічник актуалізував твердження, що життєвість вивчення художніх творів зумовлюється особливостями типізації в мистецтві, підкреслював нерозривний зв'язок літератури й образотворчого мистецтва, які за допомогою різних засобів утілення типізують одні й ті самі явища, указував на літературознавчі поняття й терміни, якими доводиться оперувати під час аналізу як літературного твору, так і мистецького полотна

(тема, ідея, сюжет, характер, тип, естетичний ідеал, портретні деталі, мистецький напрям, індивідуальний стиль, алегорія, символ тощо). Учений підкреслював важливість усвідомлення учнями мови живопису на уроках української літератури, доцільного використання твору суміжного виду мистецтва відповідно до мети і завдань уроку, обстоював необхідність аналізу мистецького полотна не лише з погляду його ідейно-тематичного змісту, а й розуміння учнями ставлення художника до змальованих явищ, усвідомлення ними своєрідності індивідуального стилю митця, художніх засобів типізації.

Цінними для дослідження є методичні поради Є. Пасічника, у яких учений указував на важливість уважного розгляду й аналізу на уроці репродукції портрета письменника, усвідомлення деталей його психологічного образу, з'ясування інтересів, прагнень, характеру митця, його зв'язку з епохою тощо. Учений підкреслював важливість використання на уроках літератури мистецьких паралелей, радив акцентувати увагу учнів «не лише на тому спільному, що єднає ці види мистецтва, а й на специфічному, що дає право кожному з них на самостійне існування» [2, с. 253]. Отже, пропонувані Є. Пасічником види робіт на уроці української літератури сприяють усвідомленню творів художньої літератури як виду мистецтва, розумінню учнями засобів творення образів у різних видах мистецтв, поглибленню інтерпретаційних умінь аналізу художніх творів у широкому культурному контексті.

Б. Степанишин наголошував на самотності уроку літератури, на якому вчитель має сам визначати доцільність використання ілюстративного матеріалу. Науковець обстоював необхідність у процесі вивчення біографічних відомостей про письменників використовувати на уроці різноманітні засоби унаочнення, а саме: документальні живописні, вишивані портрети, різноманітні світлини (фото, графічні, малярські тощо), серію листівок-ілюстрацій до певного художнього твору, путівники літературно-меморіальних музеїв тощо [3, с. 133].

Слушним, на наш погляд, є твердження Б. Степанишина щодо ознайомлення учнів із витвором малярства перед прочитанням літературного твору. Учений рекомендував учителям проводити роботу над ілюстративним матеріалом у такій послідовності: спочатку учні уважно розглядають ілюстрацію, у процесі роботи над сприйнятим ілюстративним матеріалом учитель використовує такі орієнтовні завдання і запитання: «1. Опишіть побачене вами на ілюстрації. 2. Яку проблему порушує картина, її зміст, образи? 3. Які враження, почуття, думки вона викликає? 4. Висновок з аналізу (тема, ідея, актуальність ілюстрації)» [3, с. 132]. Також під час роботи над репродукцією картин учений радив учителям за допомогою запитань визначати в дітей, чи сприяє розгляд малярської роботи кращому розумінню змісту літературного твору, яку власну ілюстрацію до цього твору вони б намалювали тощо.

Отже, учений апелював до запитань і завдань репродуктивного та творчого характеру, що спрямовані на розвиток культурного й читацького досвіду школярів, а також удосконалення їхніх умінь самостійної творчої діяльності. Уважаємо, що така робота над засобами образотворчості сприятиме виразненню мистецької взаємодії в процесі вивчення художніх творів на уроці української літератури, позитивно впливає на аналіз та інтерпретацію літературних творів у мистецькому контексті.

Висновки. Реалізація культурологічного підходу до навчання літератури в науково-методичному доробку вчених кінця ХХ – початку ХХІ століття здійснювалася в аспекті сприйняття й усвідомлення учнями літературного твору в єдності із суміжними видами мистецтв, що орієнтують учнів на спілкування з мистецтвом крізь призму діалогу мистецтв, дають можливість зрозуміти значущість літературного твору у світовій культурі. Провідними ученими (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин) окреслено перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації змісту шкільної літературної освіти.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в дослідженні теоретичних основ і практичних засобів реалізації культурологічного підходу в сучасній шкільній літературній освіті.

Використана література:

1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. для студентів вищ. закл. / за ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
2. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищ. закл. освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
3. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : метод. посіб. для вчителя. Київ : РВЦ «Проза», 1995. 255 с.
4. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури : метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.

References:

1. Naukovi osnovy metodyky literatury [Scientific bases of the literature methodology] : navch.-metod. posib. dlia studentiv vyshch. zakl. / Za red. d-ra ped. nauk, prof., chl.-kor. APN Ukrainy N. Y. Voloshynoyi. Kyiv : Lenvit, 2002. 344 s. [in Ukrainian].
2. Pasichnyk Ye. A. Metodyka vykladannia ukraïyns'koyi literatury v serednikh navchal'nykh zakladakh [Methods of Ukrainian literature teaching in secondary schools] : navch. posib. dlia studentiv vyshch. zakl. osvity. Kyiv : Lenvit, 2000. 384 s. [in Ukrainian].
3. Stepanyshyn B. I. Vykladannia ukraïyns'koyi literatury v shkoli [Ukrainian Literature teaching at School] : metod. posib. dlia vchytelia. Kyiv : RVC «Proza», 1995. 255 s. [in Ukrainian].
4. Yacenko T. O., Shevchenko Z. O. Khudozhnia literatura v konteksti svitovoyi kul'tury [The fiction in the context of world culture] : metod. posib. Kyiv : Ped. dumka, 2012. 136 s. [in Ukrainian].

Hohol' N. V. The problem of a culturological approach realization to teaching Ukrainian literature in the scientific and methodical works of the scientists of the end of the XX – beginning of the XXI century

The article is stated that the tendency of a cultural approach implementation to teaching Ukrainian literature is increasing in the situation of present modernization of school literary education on a humanistic basis in the context of the tasks of the New Ukrainian School. Theoretical and methodical achievements of scientists of the end of the XX – beginning of the XXI century (O. Bandura, N. Voloshyna, E. Pasichnyk, B. Stepanyshyn) on the problem of realization of the culturological approach in school literary education of Ukraine are analyzed. by substantiating the expediency of studying the subject methodology in unity with related arts, and approval of the conceptual position of programs and textbooks creation on cultural basis are analyzed. The expediency of studying the subject methodology in unity with the related arts is substantiated; the conceptual position to creation of programs and textbooks on culturological basis is established. It is proved that scientifically-methodical views of scientists (O. Bandura, N. Voloshyna, E. Pasichnyk, B. Stepanyshyn) concerning the outlined problem consist in the implementation of connections between school subjects; determination of the feasibility and methodological validity of the use of related arts in Ukrainian literature lessons; usage of methods of work on paintings reproductions for the purpose of successful study of literary works; consideration of the psychological and age characteristics of students, the depth of emotional, artistic, aesthetic influence of artworks on the personality of the student-reader, etc.

The article deals with the possibilities of actualization of scientists-methodists' effective achievements of the end of the XX – beginning of the XXI century for development of modern theory and practice of teaching Ukrainian literature on the culturological basis in the New Ukrainian school. It is noted that in the contemporary humanitarian paradigm of school literary education, the study of an artwork is a way of knowing it as a unique text of culture, which is done by reading the meanings, images, symbols of verbal text, on the basis of which a dialogue with the author is established. It is proved that the implementation of a culturological approach in school literary education contributes to the students' awareness of fiction texts as an important component of art, studying of masterpieces of Ukrainian and world art culture, intensifying the abilities to analyze and interpret literary works in an artistic context.

Key words: Ukrainian literature lesson, the art of words, related arts, fine arts, culturological approach to teaching Ukrainian literature, scientific and methodical works of the scientists of the end of the XX – beginning of the XXI century.

УДК 7.071.5:001.895

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.17>

Горбань С. І.

МОЖЛИВОСТІ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ

Здійснено спробу на основі аналізу можливостей проектних технологій обґрунтувати необхідність їх упровадження в професійну підготовку майбутніх художників сакрального живопису. Підкреслено важливість інноваційного підходу до навчання та пріоритетність адаптаційної й організаційно-консультативної функції педагога. Визначено шляхи реалізації технології проблемного навчання дослідницького типу в професійній підготовці майбутніх художників сакрального живопису та спеціальні функції технології проблемного навчання. На основі синтезу поглядів дослідників подано визначення терміна «проект», підкреслено значення проекту як форми інноваційної діяльності, що формує суб'єктну позицію майбутнього художника сакрального живопису, його навички та вміння. Відзначено, що за допомогою технології інтелектуальна інформація перекладається мовою практичних рішень. Схарактеризовано основні вимоги до використання проектних технологій. Відзначено важливість колективної творчої роботи студентів і роботи в малих групах у процесі виконання спільного художньо-творчого завдання. Розкрито основні напрями використання проектних технологій, що характеризуються особливими способами взаємодії викладача і студентів; напрями використання технології проблемного навчання як інструмента навчання майбутніх художників сакрального живопису та засобу максимального наближення майбутнього фахівця до реальної професійної діяльності. Відзначається, що завдяки реалізації практично-творчих індивідуальних і групових проектів відбувається поступове формування особистісно-індивідуального, художньо-естетичного, художньо-практичного складників професійної компетентності майбутнього художника сакрального живопису. Розкрито продуктивність проектних технологій, які являють собою важливий інструмент проблемного навчання, та значення самоаналізу, що впливає на формування рефлексії. Представлено можливості проектних технологій навчання у формуванні професійної підготовки майбутніх художників сакрального живопису.

Ключові слова: художник сакрального живопису, проект, проектні технології, проблемне навчання, професійна підготовка.

Навчання в закладі вищої освіти є періодом професійного самовизначення і становлення молодих художників сакрального живопису через розвиток їхньої готовності до виконання сучасних професійних завдань. Завдання викладача – створити умови, за яких майбутні фахівці самостійно й охоче діють для досягнення поставлених цілей, здобувають необхідні знання, паралельно розвиваючи дослідницьку та комунікативну компетентність.

Використання інноваційних форм і методів навчання потребує не тільки урахування стилів навчання студентів, а й переосмислення ролі та функцій педагога. Інноваційний підхід до навчання передбачає пріоритетність адаптаційної та організаційно-консультативної функцій педагога, який стає організатором навчально-пізнавальної діяльності студентів, їхнім лідером, партнером, консультантом, помічником, наставником, який ініціює їхній творчий пошук [12].

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження проектних технологій навчання у професійну підготовку майбутніх художників сакрального живопису.

Сутність нововведень у технології й методи сучасного навчання стала об'єктом дослідження українських і зарубіжних учених. Наукові доробки М. Кларина, В. Кременя, М. Лисенка, П. Сауха, С. Шевчук та інших науковців присвячені загальнотеоретичним, теоретико-методологічним, науково-практичним проблемам інноваційної парадигми навчання в закладах вищої освіти, окремим прогресивним формам і технологіям навчання, досвіду та перспективам їх використання в освітній практиці. Питанням професійної підготовки майбутніх художників сакрального живопису присвячені наукові праці Л. Армєєвої, І. Безіної, Г. Василика, І. Горбунової-Ломакс, П. Гусєвої, К. Новікової, Д. Позднякової, Е. Серпіонової, М. Стороженка, Е. Шеко та ін.

Серед технологій навчання в рамках інноваційного підходу однією з продуктивних є проектні технології, яка являє собою важливий інструмент проблемного навчання й використовується в основному за дослідницького типу проблемного навчання.

Технологія проблемного навчання дослідницького типу в професійній підготовці художників сакрального живопису може реалізовуватися в межах аудиторної й позааудиторної роботи за допомогою завдань на визначення ступеня достовірності отриманих результатів; під час виконання проектів; пошуку історичних джерел, необхідних для написання ікон чи проведення реставраційних робіт.

Спеціальними функціями технології проблемного навчання, за М. Махмутовим, є виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності) і творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) і вмінь вирішувати навчальні проблеми; формування й накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем і художнього відображення дійсності); формування мотивів навчання, соціальних, моральних і пізнавальних потреб [8].

Проблемне навчання дасть змогу реалізувати в процесі навчання студентів художніх спеціальностей ідеї діалогу культур, що допоможе краще зрозуміти «іншу» культуру, а через неї – свою власну національну культуру, домогтися гармонійного поєднання «традиційне – інноваційне» [12], «світське – церковне» на основі мови мистецтва.

Виходячи з окресленого вище, вважаємо, що найбільш доцільно використовувати в ході професійної підготовки майбутнього художника сакрального живопису проектні технології.

Термін «проект» у перекладі з латини *proiectio* означає «кинутий уперед» і розглядається як процес і результат діяльності людей.

Часто в педагогічній літературі можна зустріти трактування поняття «проект» як сукупності «П», які також можна розглядати як специфічні характеристики проектно-діяльності, а саме [1]: проблема (робота над проектом завжди спрямована на розв'язання певної актуальної теоретичної чи практичної проблеми); проектування – цілеспрямована діяльність, орієнтована на досягнення «опредмеченого» результату, яка передбачає формулювання цілей, конкретизацію завдань, теоретичний аналіз досліджуваного питання, розподіл завдань між суб'єктами діяльності, знаходження способу розв'язання проблеми, виконання роботи; отримання продукту – «опредмечений» результат; презентація процесу виконання й результату проекту в усному (доповідь, виступ тощо), письмовому (стаття, реферат, звіт, дослідницька робота тощо) або у вигляді портфоліо.

Синтезуючи погляди дослідників [1; 4; 5; 6, 7], проект визначаємо як самостійно виконаний студентами (одноосібно або в групі) комплекс дій – обґрунтовану, сплановану й усвідомлену творчу діяльність студентів, спрямовану на досягнення результату (розв'язання поставленого завдання): зовнішнього (готовий продукт, який можна побачити, осмислити, застосувати у практичній діяльності) та внутрішнього (придбання досвіду проектно-творчої діяльності).

Слово «технологія» (від грец. *techné* – мистецтво, майстерність, уміння й *logos* – слово, поняття, учення) – це знання, наука про майстерність.

Погоджуючись із думкою В. Волобуєвої, вважаємо, що за допомогою технології інтелектуальна інформація перекладається мовою практичних рішень [3]. Тобто в загальному вигляді «технологія» має відповідати на питання: «як», «як саме», «за допомогою чого» буде досягнуто поставлену мету.

Технологія навчання, або педагогічна технологія – це своєрідний алгоритм дій, правильне виконання яких у визначеній послідовності веде до наперед запланованого, передбачуваного результату [6]; спосіб реалізації змісту навчання, передбачуваного навчальними програмами, що «є системою форм, методів і засобів навчання та забезпечує найбільш ефективне досягнення поставленої мети» [2, с. 234].

Погоджуючись із С. Шевчук [13], вважаємо, що вибір технології навчання – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання і стилю роботи педагога зі студентом.

Основними вимогами до використання проектних технологій навчання є наявність значущого завдання (проблеми); планування дій (вид продукту, форма презентації тощо); самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структуризація змістової частини проекту (з указівкою поетапних результатів); пошук інформації, яка потім буде опрацьована, осмислена, представлена завдяки дослідницьким методам; аналіз отриманих даних, підведення проміжних підсумків, обговорення; презентація продукту [1; 10].

Колективна творча робота об'єднує студентів у процесі виконання спільного художньо-творчого завдання, елементи, фрагменти якого виконує кожен студент. Утіленням проектною технології, на нашу думку, є:

- дослідження системи розпису храмів, полістилізму монументального живопису, принципів створення сакральних просторів і законів взаємодії архітектурного простору й живопису, використовуючи архівні матеріали (інформаційно-дослідницькі проекти);

- розроблення іконостасу, нових іконографій для окремих ікон та іконографічні програми для монументальних розписів, виконання розписів сакрального простору в різних техніках (енкаустика, яєчна темпера, живопис олійними, акриловими, силікатними фарбами тощо, змішані техніки) на різних основах (практично-творчі проекти).

На думку О. Побірченко, «виконання студентами проектів (інформаційних, дослідницьких, практично-творчих) сприяє розвитку їхнього креативного нестереотипного мислення, активності, самостійності тощо» [9, с. 333].

Реалізація проектною технології, робота в малих групах дають змогу юнакам і дівчатам набути необхідних навичок для творчого спілкування та співпраці над реалізацією спільного художнього задуму. Крім цього, студенти, які працюють над проектом, мають провести самоаналіз з метою виявлення зроблених помилок і їх причин, що впливає на формування рефлексії.

Отже, проект як форма інноваційної діяльності формує суб'єктну позицію майбутнього художника сакрального живопису, практичні, дослідницькі, рефлексивні вміння, розвиває пізнавальний інтерес, забезпечує зв'язок навчання з реальною професійною діяльністю.

Використання проектних технологій наближає майбутнього художника до реалізації індивідуальних і групових проектів, пов'язаних із розробленням і створенням сакральних просторів, дотримуючись заданого стилю; формує відповідальність за прийняті рішення та виконані професійні дії, уміння працювати в команді; дає змогу проявити індивідуальність художника.

Реалізація практично-творчих індивідуальних і групових проектів розвиває первинні вміння створювати проекти, навички художньо-творчої роботи із зануренням у церковно-історичну культуру сакрального мистецтва, відбувається особистісно-професійне становлення фахівця, формування власного індивідуального стилю професійної діяльності, систематизація поглядів та установок щодо власного професійного шляху. Отже, відбувається поступове формування особистісно-індивідуального, художньо-естетичного, художньо-практичного складників професійної компетентності майбутнього художника сакрального живопису, а аналіз і самоаналіз розроблених проектів сприяють формуванню в студентів умінь аналізувати власні твори, об'єктивно оцінювати хід і результати власної професійної діяльності та її коригувати, адекватно сприймати конструктивну критику. Треба зазначити, що застосування методу проектів не тільки стимулює індивідуальну активність майбутніх художників і розвиває їхні пізнавально-дослідницькі навички й уміння самостійно конструювати свої знання, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує кількість «пасивних» студентів через максимальну зайнятість кожного з них, хто виконував конкретне завдання, сприяє вдосконаленню вмінь юнаків і дівчат орієнтуватися в інформаційному просторі, забезпечує високу ефективність навчання, а й дає можливість викладачу самовдосконалюватися, діяти та мислити по-новому, оновлювати й удосконалювати власний творчий потенціал.

Здійснивши аналіз можливостей проектних технологій, виявивши їх значення для формування професійної підготовки майбутніх художників сакрального живопису, можемо констатувати таке:

- моделювання ситуацій, які пов'язані з реальною професійною діяльністю, проблемами, протиріччями й невідповідностями, що можуть виникати при цьому, навчають і дають можливість майбутньому фахівцю реально діяти, збагачуючи досвід практичної діяльності;

- сприяють досягненню мотивації успіху, усвідомленню моральної відповідальності за результати професійної діяльності, стимулюють інтерес до розв'язання професійних проблем, перетворюють абстрактні знання в цінності майбутнього фахівця;

- реалізація індивідуальних або групових проектів дає змогу підготувати майбутніх фахівців до комплексного виконання професійних функцій, розвиває здатність взаємодіяти з іншими; розвиває пізнавальні навички, креативне мислення, здатність шукати й опрацьовувати необхідну інформацію;

- у процесі реалізації принципу зв'язку навчання з реальною професійною діяльністю в ході колективної творчої роботи формуються професійно-практичні вміння майбутніх фахівців, їхня професійна самостійність і готовність до виконання професійних функцій у реальних умовах під керівництвом досвідченого майстра або самостійно;

- дають змогу отримати додаткову інформацію в процесі самостійного пошуку, поглибити теоретичні знання, розвинути вміння отримувати професійні знання у творчій діяльності, синтезувати їх і застосовувати на практиці, уміння робити раціональні висновки;

– сприяють розвитку в студентів критичного мислення, здатності до самоаналізу та адекватної оцінки результатів своєї діяльності, підвищення відповідальності за прийняті рішення в процесі виконання індивідуальних або групових завдань;

– зростає мотивація до навчання, формується відповідальність за прийняті рішення та виконані професійні дії.

Висновки. Отже, запропонована інноваційна технологія є засобом максимального наближення майбутнього фахівця до реальної професійної діяльності й залучення його до виконання професійно спрямованих завдань спочатку виконавського, а потім творчого характеру; сприяє набуттю досвіду фахової діяльності, дає змогу застосовувати теорію на практиці, формує навички як самостійної, так і групової творчої роботи.

Отже, проектні технології навчання сприяють підтриманню і стимуляції навчальної мотивації студентів, заохочують їхню активність і самостійність; максимально сприяють залученню студентів до обговорення проблемних ситуацій, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, реалізації практично-професійних завдань у тому числі засобами інформаційно-комунікаційних технологій; розвивають навички самооцінки результатів власної творчості; виробляють адекватну комунікативну поведінку майбутнього фахівця в професійній діяльності.

Використана література:

1. Багаутдінова А. Ш., Клещева І. В. Інноваційні освітні технології в вищому освітньому закладі. *Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент»*. 2014. № 1 (16). URL: <http://www.economics.ihbt.ifmo.ru>.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. 3-тє вид., стер. Київ : Авкадемвидав, 2009. 616 с.
3. Волобуєва Т. Б. Педагогічна технологія навчального дослідження. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2011. № 1 (8). С. 28–32.
4. Вульфсон Б. Джон Дьюи: педагогіка прагматизма. *Лидеры образования*. 2004. № 3. С. 12–15
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : методичний посібник / авт.-укл. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. Київ : АПН, 2002. 136 с.
6. Малафій І. В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
7. Масол Л. М., Миропольська Н. Є., Гайдамака О. В. Художня культура. 10 клас. Рівень стандарту. Академічний рівень : підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. Л. М. Масол. Харків : Ранок, 2010. 336 с.
8. Махмутов М. І. Проблемное обучение : основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 368 с.
9. Побірко О. Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті застосування сучасних інноваційних технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини* / гол. ред. М. Т. Мартинюк. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч. 1. С. 328–335.
10. Что такое проект / Е. Полат, А. Петров, М. Бухаркина, М. Моисеева. *Открытый урок*. 2004. № 5–6. С. 10–17.
11. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
12. Цзюй Чжаочунь. Дидактические основы обучения студентов изобразительному искусству в системе высшего художественно-педагогического образования России и Китая. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/115-11391>.
13. Шевчук С. С. Реалізація інноваційних освітніх технологій у професійному навчанні. URL: <http://hegelnet.org/kiev/Shevchuk-2013.pdf>.

References:

1. Bagautdinova A. Sh. (2014) Innovacionny'e obrazovatel'ny'e tehnologii v vy'sshem obrazovanii [E'lektronny'j resurs] / A. Sh. Bagautdinova, I. V. Kleshheva // *Nauchny'j zhurnal NIU ITMO. Seriya. E'konomika i e'kologicheskij menedzhment*, 1. Retrieved from <http://www.economics.ihbt.ifmo.ru> [in Ukrainian].
2. Volkova N. P. (2009) *Pedahohika: navch. posibnyk* / N. P. Volkova. Kyiv: Avkademvydav [in Ukrainian].
3. Volobueva T. B. (2011) *Pedahohichna tekhnolohiia navchalnoho doslidzhennia* / T. B. Volobueva // *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny*, 1. (pp. 28–32) [in Ukrainian].
4. Vul'fson B. Dzhon D'yui (2004). *Pedagogika pragmatizma* / B. Vul'fson // *Lidery` obrazovaniya*, 3, (pp. 12–15) [in Russian].
5. *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid: metod. posibnyk* (2002), [avt. ukl. O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko]. Kyiv: APN [in Ukrainian].
6. Malafii I. V. (2009). *Dyadyktyka: navch. posibnyk* / I. V. Malafii. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
7. Masol L. M. (2010). *Khudozhnia kultura. 10 klas. Riven standartu. Akademichnyi riven* / L. M. Masol, N. Ye. Myropolska, O. V. Haidamaka. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
8. Maxmutov M. I. (1975). *Problemae obuchenie: osnovny'e voprosy` teorii* / M. I. Maxmutov. Moskva: Pedagogika [in Russian].
9. Pobirchenko O. (2014). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v konteksti zastosuvannia suchasnykh innovatsiinykh tekhnolohii* / O. Pobirchenko // *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. Pavla Tychny. Uman: FOP Zhovtyi O. O.* (pp. 328–335) [in Ukrainian].
10. Polat E. S. (2004). *CHto takoe proekt* / E. Polat, A. Petrov, M. Buharkina, M. Moiseeva // *Otkrytyj urok*, 5–6, (pp. 10–17) [in Russian].
11. Turkot T. I. (2011). *Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posibnyk* / T. I. Turkot. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
12. *Czyuj CHzhaochun'* (2014). *Didakticheskie osnovy obucheniya studentov izobrazitel'nomu iskusstvu v sisteme vysshego hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya Rossii i Kitaya/ Czyuj CHzhaochun'* // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniy*, 1. Retrieved from <http://www.science-education.ru/115-11391>. [in Russian].
13. Shevchuk S. S. (2013). *Realizaciya innovacijny'x osvitnix texnologij u profesijnomu navchann* / S. S. Shevchuk. Retrieved from <http://hegelnet.org/kiev/Shevchuk-2013.pdf> [in Ukrainian].

Horban S. I. Capabilities of the design technologies in forming the professional training of the sacred art painters.

In article attempt of the analysis of possibilities of design technologies to justify the need for their implementation in training future artists of sacred art. The importance of an innovative approach to learning and the priority of the teacher's adaptation, organizational and advisory functions are emphasized. The ways of realization of problematic learning technology of research type in professional training of future artists of sacral painting and special functions of technology of problem learning are determined. Based on the synthesis of the views of researchers, the definition of the term «project» is given, the importance of the project as a form of innovative activity is emphasized, which shapes the subjective position of the future artist of sacral painting, his skills and abilities. The article points out that with the help of technology; intelligent information is translated into the language of practical decisions. The basic requirements for the use of design technologies are characterized. The importance of collective creative work of students and work in small groups in the process of performing a joint artistic and creative task is emphasized. The basic directions of use of project technologies, characterized by special ways of interaction of the teacher and students, are revealed; directions of using problem-based learning technology as a tool for teaching future artists of sacral painting and a means of maximum approximation of the future specialist to real professional activity. In the article it is noted that due to realization of practical-creative individual and group projects there is a gradual formation of personal-individual, artistic-aesthetic, artistic-practical components of the future competence of the future artist of sacral painting. The productivity of design technologies, which are an important tool for problematic learning and the importance of introspection that influences the formation of reflection, is revealed. Possibilities of project technologies of training in formation of professional training of future artists of sacral painting are presented.

Key words: sacral painting artist, project, project technologies, problem training, vocational training.

УДК 378.011.3-051:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.18>

Горохівська Т. М.

**ПРОФЕСІОНАЛІЗМ І ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА:
ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ**

Здійснено теоретичний аналіз і диференціацію понять «професіоналізм», «педагогічний професіоналізм» і «професійно-педагогічна компетентність» як споріднених педагогічних категорій. Наголошено, що, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених дослідженню змісту понять «професіоналізм», «професійна компетентність», у науково-педагогічних дослідженнях спостерігається неоднозначність трактування цих дефініцій, ототожнення з іншими педагогічними термінами та явищами тощо. Підкреслено, що сучасна педагогічна наука професійно-педагогічну компетентність трактує як багатозначну категорію, проведено аналіз наукових підходів до тлумачення дефініції «професійно-педагогічна компетентність викладача». З'ясовано, що розуміння сутності професіоналізму, педагогічного професіоналізму відрізняється залежно від наукових підходів до його аналізу. Так, представлено діяльнісно-технологічний, особистісний та особистісно-діяльнісний підходи, визначено акценти співвідношення цих понять із професійно-педагогічною компетентністю. При цьому зауважено відсутність у науковій літературі однозначного підходу до проблеми співвідношення педагогічного професіоналізму з професійно-педагогічною компетентністю педагога, наведено відповідні приклади. Зроблено висновок, що одним із видів професійної компетентності, на якому базується зрілість людини в професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність, саме вона є визначальним компонентом успішності професійної діяльності педагога загалом і викладача закладу вищої освіти зокрема; педагогічний професіоналізм є ознакою ступеня (рівня) розвитку професійно-педагогічної компетентності; педагогічний професіоналізм ґрунтується на професійно-педагогічній компетентності викладача закладу вищої освіти, яка уможливує взаємозв'язок, взаємовплив і взаємозалежність діяльнісної та особистісної сфер педагога.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, професіоналізм, професійний розвиток, викладач, педагогічна освіта, науковий підхід.

Очевидно, що зміни й перетворення в системі вищої національної освіти повинні розпочинатися зі змін і перетворень її суб'єкта – викладача. Сьогодні вища школа потребує конкурентоспроможного, компетентного фахівця, здатного до активної роботи на рівні світових стандартів, спроможного до постійного професійного зростання, готового змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці. Визначаючи вимоги до особистості викладача, які б забезпечили його готовність до професійного зростання, педагогічна наука прагне об'єднати їх в узагальнені цілісні властивості. До таких властивостей насамперед належать професіоналізм і близьке до нього поняття «професійно-педагогічна компетентність».

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує глибоку увагу вітчизняних і зарубіжних науковців до фундаментальних основ оновлення системи вищої освіти. Напрями професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування й розвитку професійної компетентності, професіоналізму, професійної майстерності викладача закладу вищої освіти розглядаються в дослідженнях В. Андрущенка, В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лозової, О. Падалки, Н. Селіверстової, С. Сисоевої, М. Ярмаченка та ін. Так, філософсько-методологічні аспекти професійної компетентності й особливості її формування та розвитку висвітлюються в працях Б. Гершунського, Н. Добровольської, М. Левківського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Шадрикова та ін. Обґрунтуванню необхідності виділення педагогічної компо-

ненти в структурі професійної компетентності присвячені дослідження Г. Бурлаки, П. Павленок, М. Фірсова, О. Холостової та ін. Водночас структуру педагогічної компетентності розглядають С. Бухальська, І. Ісаєв, А. Міщенко, Л. Петровська, І. Проданов, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін. Окремі аспекти розуміння сутності й розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогічних кадрів висвітлено в працях Т. Данилової, С. Демченко, Т. Колодько, А. Маркової, С. Мурзіної та ін. Структурі й змісту професійно-педагогічної компетентності викладача присвячено дослідження Т. Браже, В. Дьоміна, Л. Карпової, Т. Мельниченко та ін.

Визначенню сутності професіоналізму, зокрема педагогічному професіоналізму, як одній із провідних якостей сучасного фахівця в умовах модернізації освітнього процесу присвячені дослідження науковців, серед яких – Н. Гузій, А. Деркач, І. Ісаєв, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Міщенко, В. Синенко, З. Шварцман та ін. Проблема співвідношення професіоналізму і професійної компетентності є предметом наукового вивчення для Р. Гуревича, О. Гури, С. Дружилова, А. Маркової, Л. Мітіної та ін.

Незважаючи на те що кількість спеціальних досліджень, присвячених обґрунтуванню підвалин професіоналізму, педагогічного професіоналізму, професійної, професійно-педагогічної компетентності постійно зростає, доводячи поглиблення уваги науковців до цього перспективного напрямку, питання, пов'язані з пошуком однозначних підходів до трактування цих понять, їх структурних меж та ознак потребують більшої уваги.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз і диференціацію понять «професіоналізм» і «професійно-педагогічна компетентність» як споріднених педагогічних категорій.

Звертаючись до аналізу наукових досліджень сутності дефініцій «професійно-педагогічна компетентність», «професіоналізм» і їх місця в системі педагогічних категорій, варто відзначити неоднозначність трактування цих понять авторами, підміну родових і видових ознак, отождошення з іншими педагогічними термінами та явищами. Така незлагодженість ускладнює проведення досліджень означених феноменів, призводить до непорозуміння у процесі обговорення складних наукових проблем і застосування теоретичних надбань у педагогічній практиці.

Сучасна педагогічна наука професійно-педагогічну компетентність трактує як багатозначну категорію. Доцільність уведення терміна зумовлюється широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття, як «професіоналізм», «компетентність», «педагогічна компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна діяльність», «кваліфікація». Поняття «професійна компетентність» увійшло в науковий обіг з 90-х рр. ХХ ст. Серед вітчизняних науковців, які почали займатися його усебічним вивченням – С. Гончаренко, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Мудрик, Н. Ничкало, Т. Руднева, Г. Стайнов та ін. Але варто зазначити, що єдиного підходу до трактування цієї категорії серед дослідників до сьогодні немає. У Словнику з професійної освіти означений термін визначається як сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [15, с. 149]. Як складне утворення, що включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови освітнього процесу, розглядає професійну компетентність В. Адольф [1, с. 21]. Б. Гершунський зазначає, що категорія «професійна компетентність» визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [4, с. 74]. Водночас науковці зазначають важливість виділення в структурі поняття «професійна компетентність» педагогічної компоненти. Зокрема, Л. Мітіна, розглядаючи термін «педагогічна компетентність», підкреслює, що він містить знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [14, с. 46].

З огляду на видове походження професійно-педагогічної компетентності, аналіз основних підходів до тлумачення її дефініції дає змогу зробити висновок, що вона визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. В. Єлагіна розглядає цей вид компетентності як «сукупність професійно-педагогічних компетенцій, що включають наявність знань, професійного й життєвого досвіду, спрямованості особистості, здатностей педагога діяти в конкретній ситуації, вирішувати професійні завдання різного рівня складності та невизначеності, його готовності до досягнення високої якості результатів своєї праці, ставлення до педагогічної професії як цінності» [9, с. 115]. С. Демченко професійно-педагогічну компетентність викладача означає як складну багаторівневу стійку структуру його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має такі суттєві ознаки: мобільність, гнучкість і критичність мислення [7]. Досліджуване поняття є інтеграційною якісною характеристикою діяльності викладача, за своєю сутністю є функціонально-предметним аспектом інтелекту.

Ми розуміємо професійно-педагогічну компетентність як інтегральну професійно-особистісну характеристику викладача вищої школи, що визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно й відповідально в професійній ситуації, відображає готовність до саморозвитку, проявляється в професійній активності, що дає змогу характеризувати викладача як суб'єкта педагогічної діяльності.

Сьогодні у вітчизняній педагогічній науці виокремлюють декілька підходів до тлумачення поняття «професіоналізм». Перший підхід (І. Ісаєв, А. Маркова, А. Міщенко, В. Сластьонін, Я. Турбовський, Є. Шиянов

та ін.) відображає діяльнісно-технологічну сутність означеного феномена і ґрунтується на науково-теоретичній і практичній підготовці представника педагогічної професії, який володіє технологіями, сукупністю знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності. Під професіоналізмом дослідники розуміють особливу якість людини систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у різноманітних умовах, які відповідають наявним у суспільстві стандартам та об'єктивним вимогам. Так, за визначенням, яке міститься в Енциклопедії освіти [10, с. 742], професіоналізм розглядається як сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність особи до компетентного виконання функціональних обов'язків, рівень майстерності в професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи; сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про її професійну підготовку, навченість, придатність до виконання професійних функцій. Як органічний сплав знань і вмінь, що гарантує одержання потрібного результату, якісне й ефективне виконання роботи розглядає професіоналізм Я. Турбовський [21]. Як ступінь оволодіння знаннями, уміннями та навичками, з одного боку, і здатністю виробляти щось нове – з іншого, означають цю дефініцію О. Шиняєва й В. Шувалова [22, с. 121]. В. Бондаревський у дослідженні розкриває професіоналізм як оволодіння повною мірою досягненнями своєї науки, галузями знань, мистецтвом їх застосування в практиці; поняттям, протилежним професіоналізму, автор вважає «дилетантизм» [3]. Водночас у рамках цього підходу А. Марковою виокремлюються п'ять рівнів професіоналізму: допрофесіоналізм; професіоналізм; суперпрофесіоналізм; псевдопрофесіоналізм і післяпрофесіоналізм [13]. Варто підкреслити, що представлені наукові позиції розглядають педагогічний професіоналізм як властивість, що характеризується найвищою продуктивністю вирішення професійних завдань, високим рівнем кваліфікації спеціаліста, відмінною інтенсивністю праці. При цьому професійно-педагогічна компетентність є тим феноменом, який уособлює найвищий рівень прояву професіоналізму, виражає високий ступінь відповідності професійним вимогам.

Необхідно зазначити, що професійно-педагогічна компетентність і професіоналізм не окреслюються виключно уявленнями про високу технологічну підготовку педагога, не обмежуються характеристиками висококваліфікованої праці, а передбачають цілу низку інших якостей, які мають надпрофесійний або позапрофесійний характер [19, с. 41]. Тому сутність особистісного підходу до визначення змісту педагогічного професіоналізму (І. Багаєва, О. Бодальов, О. Дубасенюк, Є. Рогов, С. Сисоева й ін.) розкривається через інтегративні властивості та якості особистості, системну організацію свідомості, психіки фахівця, професійну мотивацію, індивідуальну неповторність людини-професіонала [5, с. 106]. Так, В. Бакштановський і Ю. Согомов зазначають, що справжній професіонал – це той, хто глибоко сповнений розумінням обов'язку, почуттям відповідальності за якість своєї справи, усвідомленням високого соціального призначення професійної діяльності [2, с. 154]. Є. Рогов [17] розглядає професіоналізм як сукупність особистісних, психічних і психофізіологічних змін. На думку автора, означені зміни забезпечують продуктивний, якісно новий рівень розв'язання складних професійних завдань. У таких умовах професійно-педагогічна компетентність педагога є поручником, гарантом високого рівня його професіоналізму, забезпечує сталість особистісних, психофізіологічних змін.

Єдність професійного й особистісного становлення фахівця покладено в основу особистісно-діяльнісного підходу до визначення сутності професіоналізму (А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Синенко та ін.). Так, В. Синенко зауважує, що професіоналізм педагога визначається, з одного боку, високим рівнем науково-предметних, психолого-педагогічних знань і вмінь, а з іншого – відповідним культурно-моральним виглядом, у якому особистісні якості педагога розглядаються в їх абсолютному значенні [18, с. 45]. На думку Н. Кузьміної, професіоналізм педагога об'єднує два основні компоненти: професіоналізм діяльності (як характеристика самого суб'єкта діяльності) та професіоналізм особистості (як сукупність особистісних, моральних якостей педагога) [12, с. 63]. Відмітимо доцільність такого поділу, оскільки розвиток одного компонента професіоналізму спонукає до розвитку іншого, і, навпаки, вдосконалення професійних умінь і навичок гальмується в разі відставання в розвитку важливих професійно-моральних якостей педагога.

Водночас Р. Гуревич вважає, що сутнісною характеристикою професіоналізму педагога як системної та інтегральної характеристики особистості є прямий взаємозв'язок педагогічної компетентності, майстерності, професійно-значущих якостей, індивідуальності кожного педагога, який забезпечує ефективність та оптимальність педагогічної діяльності [6, с. 13]. У праці І. Зязюна сутність професіоналізму педагога розкривається через поєднання професійної культури та професійної самосвідомості, що дає педагогу змогу на високому рівні здійснювати професійну діяльність [11]. Також поняття педагогічної культури лежить в основі визначення педагогічного професіоналізму Н. Гузій, який авторка структурує як сукупність інтегративних компонентів: когнітивний (професійна компетентність, культура педагогічного мислення); мотиваційний (професійно-педагогічна позиція); конативний (культура педагогічної поведінки); афективний (емоційно-почуттєва культура педагога) [5, с. 205].

Отже, категорію педагогічного професіоналізму викладача вищої школи можна означити як важливу та якісну характеристику його педагогічної праці, що відображає високий рівень професійної кваліфікації, професійних навичок і вмінь, професійно-значущих та особистісно-ділових якостей, адекватної мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій, що уможливує його професійне вдосконалення.

У науковій літературі також спостерігається відсутність однозначного підходу до проблеми співвідношення педагогічного професіоналізму з професійно-педагогічною компетентністю педагога. Одні автори отожднюють поняття, розглядаючи «педагогічний професіоналізм» як еквівалент зарубіжного терміна «professional competence of the teacher», інші – їх диференціюють, вкладаючи в структуру цих професійних утворень подібні за змістом компоненти. Наведемо декілька прикладів: професіоналізм розглядається як найвищий щабель професійного розвитку й високий ступінь оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, а професійна компетентність – як ступінь прояву професійного досвіду людини в межах компетенції конкретної посади [20, с. 17]; професіоналізм і професійна компетентність виступають як дві сторони, дві нерозривні, взаємопов'язані характеристики людини як особистості й професіонала, при цьому професіоналізм є необхідною умовою прояву компетентності, а компетентність – показником ступеня відповідності, адекватності професіоналізму та змісту компетенції посади [16, с. 174]; професійна компетентність – це першооснова, базис професіоналізму [20]; поняття «професіоналізм» є більш широким, родовим щодо поняття «професійна компетентність» [6]; необхідним складником професіоналізму особи є професійна компетентність [8]. Така наукова невизначеність нерідко призводить до взаємозамінювання понять, нечіткості визначення їх меж.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз провідних наукових підходів до сутності дефініцій «професіоналізм» і «педагогічний професіоналізм» у контексті їх співвідношення з професійно-педагогічною компетентністю дає можливість стверджувати: одним із видів професійної компетентності, на якому базується зрілість людини в професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність, саме вона є визначальним компонентом успішності професійної діяльності педагога загалом і викладача закладу вищої освіти зокрема; як складний феномен педагогічний професіоналізм досліджується науковцями в трьох основних підходах (діяльнісно-технологічному, особистісному, особистісно-діяльнісному); педагогічний професіоналізм є ознакою ступеня (рівня) розвитку професійно-педагогічної компетентності; педагогічний професіоналізм ґрунтується на професійно-педагогічній компетентності викладача закладу вищої освіти, яка уможливорює взаємозв'язок, взаємовплив і взаємозалежність його діяльнісної та особистісної сфер.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні проблеми співвідношення понять професійно-педагогічної компетентності й педагогічної майстерності.

Використана література:

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография. Красноярск : Изд-во КГПУ, 1998. 310 с.
2. Бакштановский В. И., Согомов Ю. В. Профессиональная этика. *Ведомости*. Тюмень : НИИПЭ, 1999. Вып. 14. С. 151–158.
3. Бондаревский В. О. О педагогическом творчестве и опасности дилетантизма. *Народное образование*. 1998. № 6. С. 76–80.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
5. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
6. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Професійна компетентність педагога – необхідна умова його професіоналізму. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вып. 35. С. 9–14.
7. Демченко С. О. Развитие професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.
8. Дружилов С. А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход. *Вестник Балтийской педагогической академии*. 2003 (а). Вып. 2. С. 40–46.
9. Елагина В. С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2010. № 10. С. 113–116.
10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком інтер, 2008. 1040 с.
11. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
12. Кузьміна Н. В., Гинецинский В. И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. *Советская педагогика*. 1982. № 3. С. 63–66.
13. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.
14. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
15. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
16. Райт Г. Государственное управление / пер. с англ. А. Дукенбелева, В. Тыкалевой. Бишкек : Эдпек, 1997. 272 с.
17. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 496 с.
18. Синенко В. Я. Профессионализм учителя. *Педагогика*. 1999. № 5. С. 45–51.
19. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 324 с.
20. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності. *Світло : науково-метод., інф.-піднав. освітній часопис*. 1996. № 1. С. 19–26.
21. Турбовской Я. Без профессионализма нет ответственности. *Народное образование*. 1999. № 10. С. 215–222.
22. Шувалова В., Шиняева О. От неуверенности – к профессионализму. *Народное образование*. 1995. № 1. С. 121–123.

References:

1. Adolf V. A. (1998). Professionalnaya kompetentnost sovremennogo uchitelya: monografiya [professional competency of a modern teacher]. Krasnoyarsk: Izd-vo KGPU [in Russian].
2. Bakhtanovskii V.I. & Sogomov Yu.V. (1999). Professionalnaya etika [Professional ethics]. *Vedomosti – Statements*, 14, 151–158 [in Russian].
3. Bondarevskii V. O. (1998). O pedagogicheskom tvorchestve i opasnosti diletantizma [About pedagogical creativity and the dangers of amateurism]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*, 6, 76–80 [in Russian].
4. Gershunskii B.S. (1998). *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka [Philosophy of education for the XXI century]*. M.: Izd-vo «Sover» [in Russian].
5. Huzii N. V. (2004). *Pedakhokhichnyi professionalizm: istoriko-metodolohichni ta teoretychni aspekty [Pedagogical professionalism: historical, methodological and theoretical aspects]*. K.: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
6. Hurevych R. S. & Kademiia M. Yu. (2013). Profesiina kompetentnist pedakhokha – neobkhidna umova yoho professionalizmu [Professional competence of the teacher – a prerequisite for his professionalism]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohia, teoria, dosvid, problem – Modern informational technologies and innovative methods in professional training: methodology, theory, experience, problems*, 35, 9–14 [in Ukrainian].
7. Demchenko S. O. (2005). Rozvytok profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin vyshchykh tekhnichnykh zakladiv osvity [Development of professional-pedagogical competency of teachers of special disciplines of higher technical educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kirovohrad [in Ukrainian].
8. Druzhilov S. A. (2003). Professionalizm cheloveka kak obekt psikhologicheskogo izucheniya: sistemnyi podkhod [Human professionalism as an object of psychological study: a systematic approach]. *Vestnik Baltiiskoi pedagogicheskoi akademii – Bulletin of the Baltic Pedagogical Academy*, 2, 40–46 [in Russian].
9. Elagina V. S. (2010). Stanovlenie pedagogicheskoi kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of professional competency of students of a pedagogical university]. *Sovremennye naukoymkie tekhnologii – Modern high technology*, 10, 113–116 [in Russian].
10. Kremen V. H. (Eds.) (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv : Yurinkom inter [in Ukrainian].
11. Ziazun, I. A. (2008). *Filosofiya pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]*. Cherkasy: Vyd. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].
12. Kuzmina N. V. & Ginetsinskii V.I. (1982). Aktualnye problem profesiino-pedahohichnoi podgotovki uchitelya [Actual problems of teacher professional-pedagogical training]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 3, 63–66 [in Russian].
13. Markova A. K. (1995). Psikhologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya [Psychological criteria and levels of teacher professionalism]. *Pedagogika – Pedagogy*, 6, 55–63 [in Russian].
14. Mitina L. M. (1998). *Psikhologiya professionalnogo razvitiya uchitelya [Psychology of teacher professional development]*. Moskva : Flinta: Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut [in Russian].
15. Honcharenko S. U. & Nychkalo N.H. (Ed.) (2000). *Profesiina osvita: Slovnyk [Professional education: vocabulary]*. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
16. Rait G. (1997). *Gosudarstvennoe upravlenie [State management]*. (A. Dukenbelev & V. Tykalev). Bishkek: Edpek [in Russian].
17. Rogov E. I. (1998). *Uchitel kak obekt psikhologicheskogo issledovaniya [Teacher as an object of psychological research]*. Moskva : Gumanit. izd. Tsentr VLADOS [in Russian].
18. Sinenko V. Ya. (1999). Professionalizm uchitelya [Professionalism of the teacher]. *Pedagogika – Pedagogy*, 5, 45–51 [in Russian].
19. Sysoeva S. O. (2008). *Osvita i osobystiv v umovakh postindustrialnogo svitu [Educational and personality in the postindustrial world]*. Khmelnytsky: KhHPA [in Ukrainian].
20. Tatarenko I. (1996). Kompetentnist – vymoha suchasnosti [Competency – the requirement of the present]. *Svitlo – Light*, 1, 19–26 [in Ukrainian].
21. Turbovskoi Ya. (1999). Bez professionalizma net otvetstvennosti [No professionalism no responsibility]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*, 10, 215–222 [in Russian].
22. Shuvalova V. & Shyniaieva O. (1995). Ot neuverennosti – k professionalizmu [From uncertainty to professionalism]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*, 1, 121–123 [in Russian].

Horokhivska T. M. Professionalism and professional-pedagogical competency of the university teacher: the balance between concepts

The article theoretically analyzes and differentiates such concepts as professionalism, pedagogical professionalism and professional-pedagogical competency as related pedagogical categories. It is emphasized that, despite the considerable number of publications devoted to the study of such concepts as professionalism and professional competency, scientific and pedagogical studies still rather ambiguously interpret these concepts and identify them with other pedagogical terms and phenomena, etc. It is found that modern pedagogy regards professional and pedagogical competency as a multi-valued category, analyzes various scientific approaches to interpreting the concept of professional-pedagogical competency of the university teacher. It must be noted that the understanding of professionalism and pedagogical professionalism depends on scientific approaches to its analysis. Thus, the article presents pragmatist and technological (I. Isaiev, A. Markova, A. Mishchenko, Ye. Shyianov, V. Slastonin, Ya. Turbovskiy et al.), personal (I. Bahaieva, O. Bodalev, O. Dubaseniuk, Ye. Rohov, S. Sysoieva et al.) and personal and pragmatist (A. Derkach, N. Kuzmina, V. Synenko et al.) approaches and specifies aspects of the balance between these concepts and professional-pedagogical competency. Still, it is stated that there is no clear approach to the balance between pedagogical professionalism and professional-pedagogical competency of the university teacher in the scientific literature. The corresponding examples are given. It is concluded that one of the types of professional competency on which professional maturity is based is professional-pedagogical competency. It is the defining component of successful pedagogical activities of the teacher in general, and the university teacher in particular. Pedagogical professionalism indicates the degree (level) of the development of professional-pedagogical competency. It is based on professional-pedagogical competency of the university teacher, which enables the interconnection, interinfluence and interdependence of his/her activity and personal spheres.

Key words: professional competency, pedagogical competency, professional-pedagogical competency, professionalism, professional development, university teacher, teacher education, scientific approach.

УДК 37.5.016:5

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.19>

Грановська Т. Я., Прокопенко А. І.

АНАЛІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Проаналізовано й узагальнено поняття пізнавальної самостійності учнів. Визначено її роль і значення в процесі вивчення природничих наук учнями основної школи. Охарактеризовано основні ознаки пізнавальної самостійності в учнів та окреслено умови успішного її формування під час вивчення природничих дисциплін. Проаналізовано генезу понять пізнавальної активності й самостійності. Визначено взаємозалежність цих понять, а також проаналізовано їх відмінність.

Проаналізовано можливі шляхи формування пізнавальної самостійності. Найбільш ефективними шляхами формування пізнавальної самостійності учнів основної школи під час вивчення природничих наук визначено використання евристичних методів навчання, створення на уроках проблемних ситуацій, введення в навчальний процес елементів цікавості та ігрових форм роботи з учнями, залучення учнів до дослідницької діяльності. Зазначено важливість залучення підлітків до активної навчальної діяльності й формування в них пізнавального інтересу до вивчення природничих дисциплін.

Важливим шляхом на сучасному етапі освіти є постійне застосування інформаційно-комунікаційних технологій, які здатні урізноманітнити освітній процес і зробити його більш наочним. Наголошено, що застосування ІКТ сприяє підвищенню мотивації до навчання, а також розвитку пізнавальної самостійності учнів через можливість виконання різних завдань у процесі вивчення природничих наук.

Особливої уваги потребують мобільні технології, які надають широкі можливості для навчання учнів у різних умовах. Наведено приклади практичного використання евристичних та ігрових форм і методів на уроках природничого циклу. Зазначено, що ігрова діяльність є одним із головних аспектів формування пізнавальної самостійності.

Запропоновано основні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мобільних, для активізації та формування пізнавальної самостійності учнів на уроках із природничих наук. Окреслено перспективи майбутніх педагогічних досліджень.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, пізнавальна активність, природничі дисципліни, форми й методи навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мобільні технології.

Перед педагогічною наукою й учительською практикою поміж інших питань особливої актуальності набувають питання розумового виховання учнів основної школи. Ключовим питанням розумового виховання є розвиток пізнавальної самостійності на уроках природничого циклу. Як у минулому, так і в сьогоденні вчителі намагалися й намагаються відповісти на одвічне запитання: як зробити так, щоб дитина вчилася із цікавістю та бажанням?

Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) поряд з іншими напрямками освітньої діяльності велику увагу приділяють вивченню природничих наук в основній школі. Загальновідомо, що в основній школі саме точні та природничі дисципліни викликають труднощі в більшості учнів. Діти, стикнувшись із нерозумінням теоретичного матеріалу, зі складнощами в розв'язуванні задач втрачають інтерес до вивчення навчальних предметів, відчують розчарування та зневірюються у власних розумових здібностях і можливостях. Саме тому сучасний учитель повинен підтримувати і стимулювати пізнавальний інтерес дітей у процесі навчання дисциплін природничого циклу.

Виходячи із цього, у сучасній педагогічній думці одним із найбільш актуальних питань залишається питання формування пізнавальної самостійності учнів основної школи, зокрема, під час вивчення природничих дисциплін. Загальновідомо, що, чим вища пізнавальна самостійність учнів, тим потужніше проявляється їхня цікавість до навчального предмету. Разом із тим у питаннях розвитку інтересу до навчального предмета не можна покладатися виключно на зміст матеріалу. Дитину може захопити наука своєю незвичністю або ж, навпаки, фактами, які дитина може впізнати й про які вже має початкові уявлення. Нове, незвідане, несподіване збуджує в підлітків почуття здивування, справжню непідробну зацікавленість до самого процесу пізнання, допомагає їм легко засвоїти навіть складний навчальний матеріал. Учитель повинен уміти залучити дітей до активної діяльності на уроці, адже без інтересу та участі в процесі пізнання учні стануть звичайними сторонніми спостерігачами і просто сприйматимуть наукові факти як щось буденне й непотрібне.

Проблема пізнавальної активності та самостійності довгі роки залишається однією з основних проблем педагогіки. Питання розвитку та формування пізнавальної активності школярів розглядалися багатьма видатними вченими й педагогами. Зокрема, загальні питання формування пізнавальної активності й самостійності досліджували Б. Г. Ананьєв, Л. І. Арістова, Ю. К. Бабанський, Д. В. Вількеєв, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, М. О. Данилов, М. О. Добровольський, А. В. Запорожець, Б. П. Єсіпов, Л. П. Леонтьєв, В. І. Лозова, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, П. І. Підкасистий, Н. О. Половнікова, С. П. Рубінштейн, М. Н. Скаткін, О. В. Троценко, Л. М. Фрідман, Ф. І. Харламов, Т. І. Шамова, Г. І. Щукіна, М. Г. Ярошевський та інші.

Незважаючи на значний теоретичний доробок у питаннях розвитку пізнавальної активності школярів, недостатньо висвітленими залишаються питання формування пізнавальної самостійності учнів основної школи під час вивчення точних і природничих дисциплін.

Метою статті є узагальнення й систематизація основних шляхів формування пізнавальної самостійності в учнів основної школи під час вивчення природничих дисциплін.

У ході наукового пошуку встановлено, що поняття «пізнавальна самостійність» є частиною більш широкого поняття «пізнавальна активність». Зокрема, Д. В. Вількеєв зазначає, що «всебічної активності не можна досягти без розвитку в школярів пізнавальної самостійності» [1, с. 9]. Разом із тим зауважимо, що активність проявляється в різноманітних видах діяльності, а також у самодіяльності. «Пізнавальна активність відображається у творчій самодіяльності. Самостійність перетворює пізнавальну активність зі сфери розгляду її як здатності, прагнення, бажання, готовності до реалізації цих потреб і прагнень, що здійснюється в процесі пізнавальної діяльності» [5, с. 24].

Отже, пізнавальна самостійність учнів є інтегрованою якістю, яка характеризується готовністю школяра власними зусиллями без допомоги вчителя розв'язувати завдання, опановувати нові знання за допомогою раціональних способів розумової діяльності, творчо використовувати раніше набуті знання в нестандартних ситуаціях, проявляти активність та ініціативність у пізнавальній діяльності [2].

Для формування пізнавальної самостійності учнів основної школи під час вивчення природничих дисциплін необхідно:

- забезпечити залучення кожного учня до активної навчальної діяльності на уроці;
- урахувати індивідуальні особливості кожної дитини;
- створити сприятливі умови для успішного розвитку пізнавальної самостійності учнів [6].

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що провідними та найбільш ефективними прийомами стимулювання пізнавальної самостійності учнів під час вивчення точних і природничих наук можна вважати створення на уроках проблемних, пошукових та евристичних ситуацій.

Евристичні методи являють собою систему евристичних правил діяльності вчителя й учня на уроці. Ці правила повинні бути розроблені з урахуванням загальнодидактичних принципів навчання, закономірностей педагогічного управління навчальним процесом. Евристичні методи є ефективними в розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів у процесі вирішення творчих завдань [5].

Варто зауважити, що в умовах евристичного навчання вирішальну роль відіграє позиція вчителя, його творчий ентузіазм, його доброзичливість, створювана ним атмосфера свободи думки та самовияву. Зокрема під час вивчення нової теми вчитель повинен пропонувати дітям зробити «відкриття», але перед тим запропонувати спрогнозувати можливі результати. Наприклад, під час вивчення хімії провести дослід з індикаторами, де безбарвні речовини набувають кольорових відтінків. Чи провести дослід з білками, де внаслідок різних чинників впливу (температури, кислоти, спирту) відбуваються активні перетворення та денатурація. При цьому запропонувати учням порівняти результати своїх дослідів і самостійно сформулювати письмовий висновок, перевіривши перед цим свою гіпотезу кілька разів.

Створення на уроках проблемних ситуацій стимулює дослідницькі навички учнів і викликає пізнавальний інтерес. Зазначимо, що процес навчання повинен бути спрямований не тільки на озброєння учнів необхідними знаннями, вміннями та навичками, а й на формування вмінь самостійно отримувати нові знання, творчо вирішувати поставлені перед ними завдання [4]. У цьому зв'язку особливу роль відіграють саме прийоми дослідницького навчання, які безпосередньо пов'язані із засвоєнням точних і природничих наук. Тому одним зі шляхів успішного формування пізнавальної самостійності є залучення учнів до дослідницької діяльності й розвиток здатності до неї в процесі вивчення природничих шкільних дисциплін. Ефективним шляхом розвитку пізнавальної самостійності учнів під час вивчення природничих дисциплін є використання методу дослідницького навчання. Під час організації навчальної діяльності учнів за принципами дослідницького процесу на передній план висуваються питання розвитку самостійної пізнавальної активності й індивідуальних здібностей учнів.

Проблемне навчання ґрунтується на створенні особливого виду мотивації – проблемної, тому вимагає адекватного конструювання дидактичного змісту матеріалу, який повинен бути представлений як ланцюг проблемних ситуацій. Структура уроку в логіці проблемного навчання має не лінійний характер, а більш складний: якщо на початку уроку поставлена проблема, а наступний хід уроку спрямований на її вирішення, то звернення до поставленої проблеми відбувається впродовж усього уроку. Проблема ситуація створюється за допомогою активізації пізнавальної самостійності учнів, влучних питань учителя, підкреслення новизни учнівського пошуку, важливості й краси об'єкта дослідження.

Варто наголосити на тому, що однією з рушійних сил формування пізнавальної самостійності є цікавість. В учнів основної школи викликає здивування незвичайний матеріал, несподівані факти, ігрові моменти. Завдяки використанню ігрових прийомів і методів можна пробудити в підлітків невідчужимий інтерес до самого процесу пізнання. Ігрові ситуації допомагають учням самостійно проаналізувати й узагальнити навчальний матеріал та оволодіти навичками самостійної роботи [6]. Зокрема, на уроках із природничих наук під час ігрових ситуацій учні виконують різноманітні вправи на порівняння величин, на виконання арифметичних дій, в ігровій формі відпрацьовують навички усного та письмового рахунку, непомітно для себе розв'язують досить складні практичні задачі.

Гра – різновид суспільної практики. У процесі гри вчитель моделює для дітей життєві ситуації, розв'язуючи які учні ненав'язливо відпрацьовують свої вміння та навички, закріплюють знання й формують уміння, які знадобляться їм для подальшого виконання соціальних, професійних і творчих функцій.

Зазначимо, що саме під час гри в учнів основної школи відпрацьовується вміння зосереджуватися, діти навчаються самостійно логічно мислити, вибудовувати ланцюжок міркувань і висновків. Разом із тим в учнів розвивається увага, пам'ять, з'являється прагнення до отримання знань. Захопившись процесом гри, діти перестають помічати напружений процес навчання, вони самостійно пізнають наукові істини, активно працюють із навчальними матеріалами та посібниками, поповнюють запас уявлень. Установлено, що діти, які зазвичай пасивні на уроках, активно включаються в процес гри, вони із задоволенням і бажанням докладають зусилля для вирішення поставлених завдань. У дітей з'являється почуття відповідальності перед однокурсниками, вони проявляють усі свої здібності та навички, аби не підвести свою команду. Цікавим є той факт, що під час гри діти здебільшого дуже зосереджені, уважні, дисципліновані й старанні.

Гра переносить школяра до ситуації пошуку, викликає прагнення до перемоги, а як наслідок, бажання бути більш швидким і спритним, зосередженим, уміти чітко виконувати поставлені завдання, дотримуватися правил гри та проявляти свою самостійність. Застосування ігрових моментів на уроках із точних і природничих наук сприяє перетворенню процесу навчання на захопливий і цікавий процес пізнання, а також забезпечує позитивний робочий настрій в учнів.

На практиці ігрові моменти можуть бути організовані на уроках фізики, хімії й біології. Так, зокрема, приклади та прості задачі можуть бути подані у вигляді лото, відповіді на питання можуть бути «закодовані» у вигляді ребусів, кросвордів. Колективні розминки також стимулюють формування пізнавальної самостійності, розвивають швидкість реакції, уважність, уміння чітко й логічно мислити.

Безсумнівним є той факт, що сучасна шкільна освіта повинна готувати дітей, які на високому рівні володіють інформаційними технологіями. Швидкі темпи розвитку та постійного вдосконалення науки й техніки спонукають суспільство до виховування людей, які можуть швидко адаптуватися до нових умов, які здатні самостійно аналізувати й мислити. Цим і пояснюється необхідність активного застосування інформаційних технологій під час вивчення точних і природничих наук. Водночас використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій вирішує питання пошуку нових шляхів, форм і засобів формування пізнавальної самостійності учнів, сприяє розвитку особистих творчих здібностей кожної дитини, стимулює активну розумову діяльність [4].

Уроки з використанням інформаційно-комунікаційних технологій особливо актуальні в основній школі, коли учні вже досить обізнані з можливостями комп'ютерної техніки, але разом із тим не мають достатньо вмінь і навичок для самостійного їх використання в процесі вивчення природничих наук.

Застосування комп'ютерних інформаційних технологій на уроках природничого циклу забезпечує посилення в учнів мотивації до вивчення складних дисциплін, а також активізує пізнавальну самостійність. Разом із тим інформаційні технології забезпечують проведення навчальних занять на досить високому емоційному рівні, вирішують усі аспекти використання наочності, дають учителеві змогу урізноманітнити дидактичний матеріал. Варто наголосити на тому, що комп'ютерні та інформаційні технології дають змогу збільшити частку самостійної діяльності учнів, яка, у свою чергу, формуватиме навички дослідницької та пошукової роботи.

На уроках із природничих наук варто частіше застосовувати електронні та інтерактивні енциклопедії, мультимедійні засоби. Доцільно проводити уроки вивчення нового матеріалу з використанням мультимедійної підтримки, а уроки контролю – за допомогою комп'ютерного тестування.

Особливої актуальності серед електронних ресурсів набувають мобільні технології, які володіють низкою можливостей і переваг. Мобільним технологіям притаманна простота використання й доступність, так як мобільні пристрої є персональними та належать конкретним фізичним особам, які їх можуть використовувати для будь-яких цілей, у тому числі й для навчання. З їх допомогою можна проводити навчальні ігри, вивчати матеріал, проводити дослідження та фіксувати отримані результати, а також швидко проводити опитування всього класу як з допомогою тестування, так і засобами спеціальних мобільних додатків навчального призначення.

Висновки. Отже, варто зазначити, що формування пізнавальної самостійності є основою розвитку пізнавальної активності й запорукою успішного навчання школярів. Найбільш ефективними шляхами формування пізнавальної самостійності учнів основної школи під час вивчення природничих наук є використання евристичних методів навчання, створення на уроках проблемних ситуацій, введення в навчальний процес елементів цікавості й ігрових форм роботи з учнями, активне застосування сучасних інформаційних технологій, зокрема мобільних. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів питання формування пізнавальної активності учнів основної школи, подальшого дослідження потребують вивчення окремих форм і методів формування пізнавальної самостійності, використання міжпредметних зв'язків з метою формування пізнавальної самостійності учнів основної школи.

Використана література:

1. Вилькеев Д. В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. Казань, 1967. 76 с.
2. Ковтонюк Г. М. Самостійна пізнавальна діяльність школярів як ефективна форма навчальної діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка та психологія»*. Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2010. № 31. С. 71–74.
3. Крамаренко Т. Г., Колчук Т. В. Про формування пізнавальної активності учнів у процесі навчання геометрії з використанням ІКТ. *Дидактика математики: проблеми і дослідження* : міжнародний збірник наукових робіт. Донецьк, 2009. Вип. 32. С. 34–37.

4. Красноперов В. И., Красноперова Л. А. Развитие познавательной активности учащихся на уроках математики. *Инновационные педагогические технологии* : материалы Междунар. науч. конф. Казань : Бук, 2014. С. 180–183.
5. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків : ОВС, 2000. 175 с.
6. Щербаківа Н. М. Шляхи формування пізнавальної самостійності учнів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2013. № 1. С. 156–159.

References:

1. Vilkeev D. V. (1967) Poznavatel'naya deyatelnost uchashchikhsya pri problemnom kharaktere obucheniya osnovam nauk v shkole [Cognitive activity of students with the problematic nature of teaching the basics of science at school]. Kazan. 76 s. [in Russian].
2. Kovtonyuk G. M. Samostiyna piznavalna diyalnist shkolyariv yak efektyvna forma navchalnoi diyalnosti [Independent cognitive activity of pupils as an effective form of educational activity]. *Naukovi zapiski Vinnitskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mikhayla kotsyubinskogo. Seriya: Pedagogika ta psikhologiya*. Vinnitsya : TOV Firma «Planer», 2010. № 31. S. 71–74 [in Ukrainian].
3. Kramarenko T. G., Kolchuk T. V. Pro formuvannya piznavalnoi aktivnosti uchniv u protsesi navchannya geometrii z vikoristanniam IKT [On the formation of cognitive activity of students in the process of teaching geometry using ICT]. *Didaktika matematiki: problemi i doslidzhennya : mizhnarodniy zbirnik naukovikh robot*. Donetsk, 2009. Vip. 32. S. 34–37 [in Ukrainian].
4. Krasnoperov V. I., Krasnoperova L. A. Razvitie poznatel'noy aktivnosti uchashchikhsya na urokakh matematik [Development of cognitive activity of students in mathematics lessons]. *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* Kazan: Buk, 2014. S. 180–183 [in Russian].
5. Lozova V. I. Tsilisniy pidkhid do formuvannya piznavalnoi aktivnosti shkolyariv [A holistic approach to the formation of cognitive activity of students]. Kharkiv : «OVS», 2000. 175 s. [in Ukrainian].
6. Shcherbakova N. M. Shlyakhi formuvannya piznavalnoi samostiynosti uchniv [Ways of formation of cognitive independence of students]. *Naukovi zapiski NDU im. M. Gogolya. Psikhologo-pedagogichni nauki*. 2013. № 1. S. 156–159 [in Ukrainian].

Hranovska T. Ya., Prokopenko A. I. Analysis of ways of forming cognitive independence in primary school students in studying the cycle of fine and natural sciences

The article analyzes and generalizes the notion of cognitive independence of students. The author defines its role and importance in the study of natural sciences by students of primary school. The basic features of cognitive independence in students are described and the conditions for its successful formation in the study of natural sciences are outlined. The genesis of the concepts of cognitive activity and autonomy is analyzed. The interdependence of these concepts is determined, and their differences are analyzed.

Possible ways of forming cognitive independence are analyzed in the article. The most effective ways of forming the cognitive independence of primary school students in the study of natural sciences are determined by the use of heuristic methods of teaching, the creation of problematic situations in lessons, the introduction of elements of curiosity and game forms of work with students in the educational process, involving students in research activities. The article emphasizes the importance of involving adolescents in active educational activities and forming a cognitive interest in the study of natural sciences.

An important way at the current stage of education is the continuous use of information and communication technologies, which are able to diversify the educational process and make it more evident. It is stated that the use of ICT helps to increase the motivation for learning, as well as the development of cognitive independence of students through the ability to perform various tasks in the process of science.

Particular attention should be paid to mobile technologies, which provide ample opportunity for students to learn in different settings. The article gives examples of the practical use of heuristic and play forms and methods in life cycle lessons. It is stated that playing activity is one of the main aspects of formation of cognitive independence.

The author proposes the basic aspects of the use of information and communication technologies, in particular, mobile ones for activating and forming the cognitive independence of students in science lessons. The article outlines prospects for future pedagogical research.

Key words: cognitive autonomy, cognitive activity, exact and natural disciplines, forms and methods of teaching, information and communication technologies, mobile technologies.

УДК 81'243:378.147.091

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.20>

Денисенко І. І., Тарасюк А. М.

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Розглядаються аспекти формування професійної мобільності майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції засобами іноземної мови. Автор розглядає поняття «академічна мобільність» як один із компонентів соціальної мобільності, як інтегративну якість готовності та здатності студента до якісного і швидкого опанування основними (інваріантними) та професійними (варіативними) компетенціями; безперервне підвищення рівня своєї компетентності в різноманітних видах майбутньої професійної діяльності, успішному кар'єрному зростанні; визначення власної траєкторії професійного розвитку й ефективної діяльності в різних соціально-професійних спільнотах, самореалізацію студента в майбутній професії та житті.

Зазначається, що потенціал іноземної мови не використовується повною мірою, оскільки навчання цієї дисципліни ведеться практично окремо з формуванням професійної компетенції майбутнього фахівця, спостерігається відсут-

ність навчально-методичного забезпечення цілеспрямованого формування професійної компетентності студентів засобами іноземної мови.

На основі аналізу практичного досвіду викладання курсу іноземної мови в закордонних вищих навчальних закладах на базі предметно-мовленого інтегрованого навчання CLIL (Content and Language Integrated Learning) розглядаються переваги інноваційного навчання, яке спрямоване на задоволення професійно-освітніх потреб студентів, розвиток професійної мобільності і творчого мислення. Указано на деякі проблеми, що виникають під час упровадження технології в навчальний процес, і виділено певні вимоги до викладача іноземної мови та організаційного процесу.

Зроблено висновок, що вивчення іноземної мови та немовного предмета водночас є додатковим засобом для досягнення високих освітніх результатів, технологія CLIL є інноваційним підходом до навчання іноземних мов у вищій школі, що дає можливість вирішити не тільки проблему формування професійної мобільності майбутнього фахівця, а й істотно підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, сформувані в них навички свідомо й вільно застосовувати іноземну мову в процесі професійної комунікації; розширити кругозір студентів, знання та прийняття інших культур і цінностей; сформувані й удосконалити лінгвістичні та комунікативні компетенції за допомогою вивчення іноземної мови, подолати мовлений бар'єр як у студентів, так і у викладачів.

Ключові слова: академічна мобільність, євроінтеграція, європейська перекладна й накопичувальна система кредитів, предметно-мовлене інтегроване навчання, комунікативна компетенція, іноземна мова, вищий навчальний заклад.

У світовій спільноті сьогодні спостерігається інтеграція абсолютно всіх сфер діяльності людини, що відбивається й на системі вищої професійної освіти в Україні. Відбувається формування єдиного освітнього простору, в якому більша частина освітніх стандартів вищих навчальних закладів різних країн повинна мати єдине значення.

Сьогодні академічна мобільність студентів має вагомe значення не тільки як механізм успішної інтеграції українських вищих навчальних закладів у міжнародний освітній простір, а й те, що вона надає доступ до більш прогресивних освітніх програм і гарантує багато дослідницьких можливостей; стає фактором, який сприяє поліпшенню якості вищої освіти, а також формуванню нових трудових ресурсів. В умовах інтенсивного розвитку світового ринку праці мобільність насамперед розглядається як конкурентна перевага фахівця. Різні види мобільності (соціальна, кар'єрна, освітня, професійна тощо) сприяють підвищенню ефективності розподілу трудових ресурсів. У міжнародній спільноті мобільність є суттєвою ресурсною характеристикою майбутнього фахівця як на ринку праці, так і в освітньому процесі, оскільки різні види мобільності певним чином впливають на зростання ефективності розподілу трудових ресурсів.

Однією з основних цілей Болонських перетворень (упровадження дворівневої концепції «бакалавр – магістр») є формування Європейського простору вищої освіти, що створює сприятливі умови для підготовки студентів за програмами бакалаврату й магістратури протягом одного або декількох семестрів, проходження підготовки за певним курсом, вивчення окремих модулів та отримання подвійного диплома у вищому навчальному закладі іншої країни. Узгодження освітніх програм і планів української вищої школи з іноземними, впровадження кредитно-модульної системи навчальних дисциплін дає можливість у повному обсязі скористатися студентам такими перспективами. European Transfer and Accumulating System (ECTS) – європейська перекладна й накопичувальна система кредитів ґрунтується на оцінюванні навчальної діяльності студента та вважається необхідним компонентом для досягнення цілей навчання за певною програмою. Ця система призначається для підвищення прозорості освіти і сприяє мобільності студентів у Європі через накопичення та переведення кредитів.

Україна залучилася до процесу створення загальноєвропейського простору вищої освіти тоді, коли в Європейських країнах уже кілька десятків років активно функціонували програми академічної мобільності, що виконуються за допомогою підтримки федеральних структур і незалежних академічних фондів. Усього лише кілька років тому українські дослідники стали розглядати професійну мобільність як особливу професійно значущу якість особистості випускника вищої школи й необхідну характеристику на ринку праці.

Натепер проведення аналізу здійснення інтеграційних механізмів, порівняння їх результативності розглядається дослідниками цього питання як один із пріоритетних напрямів. Українські студенти мають можливість проводити науково-дослідну роботу, навчатися та співпрацювати з відомими вищими навчальними закладами Європи. Оскільки сучасне суспільство вимагає від фахівців абсолютно нових знань і навичок, вільного володіння іноземними мовами в рамках партнерства із закордонними країнами, Європейська Комісія не тільки поліпшує чинні освітні програми, а й активно впроваджує нові. Завдяки таким міжнародним академічним програмам, як «Erasmus Mundus», «Tempus», «Socrates», «Jean Monnet», які забезпечують активізацію міжнародного партнерства й сприяють професійній мобільності, українські вчені, викладачі, студенти можуть проходити навчання і працювати за кордоном [2, с. 20–24].

Низка сучасних авторів розглядає професійну мобільність студента як якість, що інтегрує конкретні знання, вміння й навички, які дають йому змогу успішно реалізовувати активну професійну позицію. Так само в це визначення можна включити інформованість про перспективи професійного розвитку та професійної мобільності; наявність теоретичних знань у сфері майбутньої професії; комплекс таких умінь, як критичне ставлення до інформації, яку надає Інтернет і масмедіа; пошук і раціональне використання професійно важливої інформації; організацію, структурування безперервної академічно-професійної діяльності; самостійне визначення та швидке вирішення проблемних завдань; оперативне перемикавання з одного виду академічно-

професійної діяльності на іншій. Однак навички ділової та професійної комунікації, вміння працювати в колективі, групі або професійній команді, володіння передовими інформаційними та комунікаційними технологіями, навички професійно-орієнтованої усної та письмової комунікації іноземною мовою, на наш погляд, набувають пріоритетного значення. У цьому контексті дисципліна «Іноземна мова» є засобом формування комунікативного складника інформаційної культури студентів вищої школи в процесі пошуку професійно значущої інформації та дослідницької діяльності з іншомовними інформаційними джерелами, під час використання інформаційних і комунікаційних технологій.

З метою успішного формування професійної мобільності майбутніх фахівців насамперед необхідно переглянути традиційний підхід до викладання іноземної мови у вищій школі й організувати навчальний процес так, щоб засоби іноземної мови гарантували майбутньому фахівцю міцну іншомовну платформу і стали стимулом щодо його кар'єрного зростання. Навчальний процес варто будувати на основі поділу дисциплін і посилення спеціалізації, на паралельній інтеграції в процесі вивчення єдиних визначень з метою отримання цілісного уявлення про досліджувані об'єкти.

Проведене дослідження сучасних науково-методичних робіт стосовно проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в українських вищих навчальних закладах указує на те, що потенціал іноземної мови не розкривається в повному обсязі, спостерігається відсутність навчально-методичного забезпечення цілеспрямованого формування професійної компетентності студентів засобами іноземної мови; навчальний процес із дисципліни «Іноземна мова» проходить фактично окремо від процесу формування професійної компетенції студента, у результаті призводить до того, що він не має цілісного поняття про зміст майбутньої професійної діяльності [3, с. 93].

Мета статті – дослідити роль вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі в процесі формування професійної мобільності майбутнього фахівця, виявлення переваг і недоліків упровадження методики CLIL (предметно-усне інтегроване навчання) в освітній процес, спрямованого на задоволення професійно-освітніх потреб студентів і розвиток їхньої професійної мобільності.

Проведений аналіз науково-методичної літератури дає нам можливість розглядати поняття «академічна мобільність» як один із компонентів соціальної мобільності, як інтегративну якість готовності й здатності студента до якісного та швидкого опанування основними (інваріантними) та професійними (варіативними) компетенціями; безперервне підвищення рівня своєї компетентності в різноманітних видах майбутньої професійної діяльності, успішне кар'єрне зростання; визначення власної траєкторії професійного розвитку й ефективної діяльності в різних соціально-професійних спільнотах, самореалізацію студента в майбутній професії та житті.

Дослідники цього питання підкреслюють, що академічна мобільність є комплексним і багатоплановим процесом інтелектуального просування, обміну не тільки науковими та культурними знаннями, а й різними ресурсами, технологіями, що дають студентам змогу самостійно формувати свій професійно-освітній потенціал. Відповідно, крім зовнішнього фактору вагомості академічної мобільності, ми можемо виділити й внутрішній фактор, а саме особисту зацікавленість і бажання студента мислити по-іншому, стати суб'єктом міжкультурної та академічної погодинної комунікації, визначати прогалини в конкретному розділі власних знань або, навпаки, бути носієм нової наукової інформації.

Розглядаючи дисципліну «Іноземна мова» як інструмент розширення знань і можливостей у професійній сфері, насамперед варто відзначити важливість застосування інноваційних освітніх технологій у процесі навчання іноземних мов у вищій школі, які орієнтовані на креативне виховання особистості студента в інтелектуальному та емоційному вимірі. Розвивальне навчання, проектування, проблемне навчання, рівнева диференціація, тестова система, навчання в грі, занурення в іншомовну культуру, навчання у співпраці, здоров'язбережувальні, дослідні, інформаційно-комунікативні та особистісно-орієнтовані технології стають пріоритетними в навчальному процесі. За такої цільової установки пізнавальні універсальні дії розглядаються як ключові елементи освітнього стандарту. Це пояснюється тим, що одним із компонентів психічного розвитку особистості вважається його пізнання, яке передбачає сформовану наукову картину світу, здатність організувати свою інтелектуальну діяльність, знання стратегій і засобів навчання, формування репрезентативного, символічного, логічного, креативного мислення, продуктивної уяви, пам'яті, уваги й рефлексії. Однією з таких перспективних інноваційних технологій вважається предметно-мовне інтегроване навчання CLIL (Content and Language Integrated Learning).

CLIL розглядає вивчення іноземної мови як інструмент для вивчення інших дисциплін, що формує в студента потребу в навчальному процесі, даючи йому можливість переглянути і сформувати власні комунікаційні навички в тому числі рідною мовою. Дослідники цієї технології надають таке визначення: CLIL – «дидактична методика, що дає змогу сформувати лінгвістичні та комунікативні іншомовні компетенції в студента в такому ж навчальному контексті, в якому в них формуються й розвиваються загально-навчальні знання й уміння» [5].

Сьогодні багато європейських вищих навчальних закладів ефективно застосовують методику CLIL в академічному процесі, що дає можливість готувати не лише фахівців у певній професійній сфері, а й фахівців, які володіють іноземною мовою на високому рівні.

Практичний досвід закордонних вищих шкіл використання цієї технології дає змогу виділити такі переваги її впровадження в освітній процес:

– спостерігається очевидне підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Навчальний процес стає більш цілеспрямованим, оскільки іноземна мова застосовується з метою вирішення певних комунікативних завдань. Потрапляючи в ситуації комунікації іноземною мовою, студенти не можуть повною мірою продемонструвати свої знання в профільних сферах, не маючи достатнього рівня знань іноземної мови, унаслідок чого вони не можуть спілкуватися на професійні теми. Тому іншомовні комунікативні уміння в професійному контексті стають пріоритетним напрямом у сучасній вищій освіті;

– студенти мають можливість поповнити свої знання щодо культури мови, що вивчається, що призводить до розвитку їхньої соціокультурної компетенції. Студент отримує досить значний обсяг мовленого матеріалу, що є повноцінним зануренням у природне мовлене середовище;

– робота над різними темами дає можливість студентам вивчити специфічні терміни, конкретні мовлені конструкції та кліше, що не тільки допомагає поповнити словниковий запас предметною термінологією, а й готує їх до подальшого вивчення та використання набутих знань і вмінь;

– також перевагами методики CLIL є націленість на задоволення професійно-освітніх потреб студентів, їхню професійну мобільність і креативне мислення. Методична підтримка навчального процесу будується на застосуванні варіативних навчальних програм, активних форм і методів навчання, особистісно-орієнтованого та диференційованого підходів до навчального процесу.

Але, крім низки переваг методики CLIL, упровадження технології в навчальний процес має деякі недоліки:

– спостерігається недостатність знань із конкретної профільної дисципліни у викладачів іноземної мови. Тому з метою успішної реалізації таких програм у вищій школі необхідно збільшити кількість кваліфікованих викладачів, які можуть проводити лекційні, практичні, семінарські та лабораторні заняття на досить високому рівні іноземною мовою. Одним із засобів розв'язання цієї проблеми є навчання іноземної мови викладачів профільних дисциплін і консультації їх у процесі підготовки лекцій і навчально-методичних матеріалів викладачами кафедр іноземних мов;

– недостатній рівень володіння іноземною мовою студентами є також проблемою, оскільки призводить до збільшення навантаження студентів, до певних психологічних проблем, які безпосередньо пов'язані із засвоєнням навчального матеріалу іноземною мовою;

– спостерігається нестача навчально-методичних програм і підготовки навчального матеріалу, який би повною мірою задовольняв усі потреби студентів.

У процесі застосування методики CLIL висуваються певні вимоги й до самого викладача іноземної мови. На думку дослідників цієї технології, викладач повинен не тільки успішно організувати міждисциплінарні зв'язки, а й визначити стратегії колегіальності з викладачами профільних дисциплін для застосування спеціальної професійної термінології, текстів, макетів документів [6]. Для ефективного формування в студентів компонентів професійної мобільності від студентів вимагається не тільки вивчення необхідного академічного матеріалу, а й активне прийняття самої ідеї професійної готовності, що передбачає знання іноземної мови на досить високому рівні.

Методика CLIL вимагає також нового підходу до організації та проведення занять. Викладачам варто активно застосовувати різноманітні форми презентації навчального матеріалу, організацію навчального процесу, який орієнтований на індивідуальну та креативну діяльність студентів. Процес вивчення основних профільних дисциплін буде викликати більшу зацікавленість студентів і стане набагато ефективнішим, якщо буде проводитися в контексті діяльнісного й комунікативного підходу, властивого заняттям з іноземної мови.

Висновки. Академічна мобільність розглядається як необхідний компонент інтернаціоналізації вищої освіти в сучасних умовах, ключовий аспект розвитку міжнародної діяльності вищих навчальних закладів в Україні та підвищення їхньої конкурентоспроможності на міжнародній освітній і науковій арені. Активна участь у програмах академічної мобільності й міжнародних проектах вимагає високого рівня іншомовної підготовки, тому, попри перераховані вище недоліки використання CLIL, ця технологія є інноваційним підходом до навчання іноземних мов у вищій школі, що дає можливість вирішити не тільки проблему формування професійної мобільності майбутнього фахівця, а й істотно підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, сформувати в них навички свідомо та вільно застосовувати іноземну мову в процесі професійної комунікації; розширити кругозір студентів, знання і прийняття інших культур і цінностей; сформувати й удосконалити лінгвістичні та комунікативні компетенції за допомогою вивчення іноземної мови, подолати мовлений бар'єр як у студентів, так і у викладача.

Використана література:

1. Гурье Л. И., Маркина Л. Л. Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности. *Высшее образование в России*. 2009. С. 91–95.
2. Мирончук Н. М. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий освітній простір. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* / за ред. проф. С. С. Вітвицької, доц. Н. М. Мирончук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 20–24.
3. Менш Е. А. Инновационное моделирование как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции. *Высшее образование в России*. 2013. № 10. С. 90–97.
4. О рекламе : Федеральный закон. URL: <http://base.garant.ru/12145525/>.

5. Что такое Академическая мобильность? URL: <http://edugid.ru/spravochnik-abiturs/499-chto-takoe-akademicheskaya-mobilnost>.
6. Coyle D. (2015). Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>.
7. Marsh D. (2002). Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. URL: (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html> (Access Date: 30.01.2015).

References:

1. Gure, L. I., & Markina, L. L. (2009). Podgotovka prepodavateley vuza k innovatsionnoy professionalno-pedagogicheskoy deyatelnosti [Training university professors for innovative professional pedagogical activity]. Russia «Vyisshie obrazovanie» [in Russian].
2. Myronchuk, N. M. (2014). Akademichna mobilnist yak faktor intehtatsii Ukrainy u svitovyi osvittii prostir [Academic mobility as a factor of Ukraine's integration into the world educational space]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom – Modernization of higher education in Ukraine and abroad.*; S. S. Vitvytskoi, N. M. Myronchuk (Ed.). Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
3. Mensh, E. A. (2013). *Innovatsionnoe modelirovanie kak sredstvo formirovaniya professionalnoy inoyazychnoy kompetentsii [Innovative modeling as a means of forming professional foreign language competence]*. Russia «Vyisshie obrazovanie» [in Russian].
4. Federalnyi zakon «O reklame» [Federal Law «On Advertising»]. (n.d.). [base.garant.ru](http://base.garant.ru/12145525/). Retrieved from <http://base.garant.ru/12145525/> [in Russian].
5. Chto takoe Akademicheskaya mobilnost? [What is academic mobility?]. (n.d.). [base. edugid.ru](http://edugid.ru/spravochnik-abiturs/499-chto-takoe-akademicheskaya-mobilnost) Retrieved from <http://edugid.ru/spravochnik-abiturs/499-chto-takoe-akademicheskaya-mobilnost> [in Russian].
6. Coyle D. (2015). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. Retrieved from (<http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>).
7. Marsh D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Retrieved from (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html> (Access Date: 30.01.2015).

Denysenko I. I., Tarasiuk A. M. Foreign language as a tool for professional mobility development under european integration

The article deals with the aspects of professional mobility formation of future specialists in the conditions of European integration by means of a foreign language. The author considers the term «academic mobility» as one of the components of social mobility, as an integrative quality of the student's readiness and ability to qualitatively and quickly master basic (invariant) and professional (variational) competences; continuous increase of the competence level in various types of the future professional activity, successful career development; definition of own trajectory of professional development and effective activity in different socio-professional communities, student's self-realization in future profession and life.

It is noted that the potential of foreign language is not fully used, since the training of this discipline is conducted almost separately with the formation of professional competence of the future specialist, there is a lack of educational and methodological support for the purposeful professional competence formation of students by means of a foreign language.

Based on the analysis of the practical experience of foreign language course teaching in foreign higher educational establishments on the basis of content-language integrated learning CLIL (Content and Language Integrated Learning), the advantages of innovative learning aimed at meeting the vocational and educational needs of students, the development of professional mobility and creative mobility are considered.

It is concluded that the study of foreign language and non-linguistic subject is at the same time an additional tool for achieving high educational results, CLIL technology is an innovative approach of teaching foreign languages in high school, which allows to solve not only the problem of professional mobility of future professionals, but also will significantly increase students' motivation to learn a foreign language, develop their skills to knowingly and freely use a foreign language in the process of professional communication; expand students' outlook, knowledge and acceptance of other cultures and values; to form and improve linguistic and communicative competences through the study of foreign language, to overcome the speech barrier both for students and for teachers.

Key words: *academic mobility, European integration, European Transfer and Accumulating System (ECTS), Content and Language Integrated Learning (CLIL), communicative competence, foreign language, higher educational establishment.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.21>

Дмітрієва Н. С.

ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ

Розглядається питання застосування імітаційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Установлено, що реалізація системи імітаційних технологій навчання для формування практичної компетентності в майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії являє собою цілісний процес поетапного й систематичного застосування імітаційних методів неігрової та ігрової професійної підготовки, де професійна діяльність фізичного терапевта й ерготерапевта представлена системою вирішення проблемних ситуацій, ситуаційних завдань в умовах імітації; використання сукупності мотиваційно-цільового, когнітивного, діяльсного та рефлексивно-оцінного компонентів шляхом трансформації навчально-пізнавальної діяльності в навчально-професійну, які реалізуються в контексті основних пріоритетів модульно-компетентнісного, особистісно-діяльсного й контекстного підходів і виявлених під час дослідження педагогічних умов ефективного застосування імітаційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Ключові слова: імітаційні технології навчання, фахівець, фахівець з фізичної терапії та ерготерапії, фізична терапія, ерготерапія, професійна підготовка, педагогіка вищої школи, педагогічні підходи, педагогіка, навчально-професійна діяльність.

Професійна підготовка, навчання, основане на імітаційних (симуляційних) технологіях, – одна з найбільш перспективних галузей освіти в галузі «Фізична терапія, ерготерапія» [3]. Застосування імітаційних технологій у світовій медицині почалося із середини 60-х років ХХ століття.

Результати попереднього дослідження виявляють, що сьогодні підготовка фахівців з фізичної терапії та ерготерапії потребує використання імітаційних технологій. Так, імітаційні (симуляційні) технології дають змогу моделювати будь-які морфологічні та функціональні стани пацієнта/клієнта.

Мета статті – розглянути питання застосування імітаційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Навчання проводиться з використанням новітніх високотехнологічних манекенів типу імітаторів пацієнта і спеціалізованих тренажерів, комп'ютерних програм, а також імітаційних сценаріїв.

Переваги навчання на імітаційних технологіях: відсутній ризик для здоров'я пацієнта/клієнта; об'єктивність під час оцінювання знань і навичок; можливість контролю технології виконання професійних дій фізичного терапевта й ерготерапевта; робота із симуляторами дає змогу відпрацювати терапевтичні та прогностичні методи будь-якої складності [3].

Компетентнісно-орієнтована професійна освіта як об'єктивне явище в освіті, що викликане соціально-економічними, політико-освітніми й педагогічними передумовами, сприяє трансформації компетентнісного підходу в модульно-компетентнісний під час вивчення професійних модулів, оптимально поєднує теоретичний і практичний складники навчання, інтегруючи їх [4]. Професіоналізм, здатність і готовність до діяльності, відповідальність, затребуваність – ось критерії, що визначають новий погляд на освіту, виховання й розвиток майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Одним зі складників професіоналізму є професійна компетентність, яка в Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 «Охорона здоров'я», затверджену Наказом Міністерства охорони здоров'я України від 29.03.2002 № 117 (із змінами) [3], розглядається як показник якості освіти й характеризується вмінням фізичного терапевта, ерготерапевта застосувати в професійній діяльності комплекс компетенцій, оволодіння якими здійснюється через систему знань, умінь і навичок практичного досвіду та важливих для професійної діяльності якостей особистості. Високі вимоги до фізичного терапевта й ерготерапевта, творче виконання різнопланової діяльності цих фахівців як під час роботи з пацієнтами та їхніми родичами, так і в діяльності з колегами актуалізують необхідність формування в них практичної компетентності, що позиціонується як інтегральна якість особистості, яка характеризується готовністю і здатністю синтезувати сукупність професійних знань, умінь, навичок практичного досвіду і професійно важливих якостей особистості під час здійснення професійної діяльності. Під практичною компетентністю при цьому ми розуміємо результат теоретичного і практичного навчання, як наслідок, процесів саморозвитку, самоосвіти, мотиваційно-ціннісного ставлення до освоєння й узагальнення особистісного досвіду майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Інтегральний показник практичної компетентності представлений сукупністю мотиваційно-цільового, когнітивного, діяльсного та рефлексивно-оцінного компонентів, формування яких здійснюється через оволодіння загальними і професійними компетенціями [2; 4].

За результатами аналізу науково-методичної літератури автором установлено, що імітаційні технології навчання в рамках реалізації пріоритетів компетентнісного підходу сприяють підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії під час формування практичної компетентності за рахунок створення умов імітації професійної діяльності, ігрового характеру навчання в процесі вирішення проблемних ситуацій [1; 3]. Імітаційні методи поділяються на:

– неігрові (рішення ситуативних і виробничих завдань, аналіз конкретних ситуацій, розбір кореспонденції, моделювання ситуацій, дія за інструкцією (алгоритмом), виконання імітаційних вправ), об'єднані в методи ситуаційного навчання; їх основа представлена проблемною ситуацією, під час вирішення якої відбувається активізація розумової діяльності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, розвиваються навички аналізу і критичного мислення, вміння висловлювати свою точку зору, тим самим формуються загальні та професійні компетенції, необхідні для здійснення практичної діяльності в галузі фізичної терапії та ерготерапії;

– ігрові (розігрування ситуацій (інсценування), рольові, організаційно-діяльні, ділові ігри), представлені у вигляді методів симуляції навчання, є ефективними в плані придбання навичок практичного досвіду, формування професійних умінь діяти в екстремальних ситуаціях, надавати допомогу пацієнтові в тих ситуаціях, коли відпрацювання навичок на пацієнтах неможливе; при цьому активізація та інтенсифікація навчально-пізнавальної діяльності студентів відбуваються через виконання ними певних ролей та імітацію професійної діяльності, коли дії в ігровій ситуації перестають бути грою й перероджуються в практичну діяльність, у чому, на думку вчених [1], і полягає призначення та сенс імітаційного навчання.

Отже, перевагами імітаційних методів, неігрового (ситуаційного) й ігрового (симуляційного), професійної підготовки є формування навичок практичного досвіду майбутніми фахівцями з фізичної терапії та ерготерапії без заподіяння шкоди здоров'ю пацієнта й забезпечення власної інфекційної безпеки в процесі відпрацювання маніпуляцій на муляжах і симуляторах; високий рівень засвоювання навчального матеріалу, формування загальних і професійних компетенцій, необхідних для здійснення практичної діяльності за рахунок створених імітаційних умов професійного середовища. Перелічені вище переваги імітаційних методів професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії доводять їх високу освітню цінність і дають змогу вважати їх ефективними для формування практичної компетентності в майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

Трансформація навчально-пізнавальної діяльності під час імітації професійної діяльності фізичних терапевтів та ерготерапевтів здійснюється шляхом послідовного впровадження неігрових та ігрових методів у комбінації в процесі формування загальних і професійних компетенцій, а трансформація її в навчально-професійну діяльність, у процесі якої відбувається вдосконалення професійних компетенцій під час оволодіння навичками самостійного практичного досвіду, здійснюється в процесі роботи в умовах навчально-імітаційних центрів або у відділенні охорони здоров'я. Для ефективності цього процесу трансформації необхідні такі умови: систематичність, послідовність і реалізація педагогічних умов упровадження імітаційних методів навчання.

Під час реалізації системи імітаційних методів навчання для формування практичної компетентності виділено основні етапи.

Перший етап – навчально-пізнавальний – здійснюється формування навчально-пізнавальної діяльності за допомогою знайомства із суб'єктами, засобами, способами й умовами майбутньої професійної діяльності, в процесі організації якої відбувається оволодіння загальними та професійними компетенціями (теоретичні знання, практичні вміння й навички) за допомогою методів ситуаційного навчання (метод вирішення та самостійне проектування типових і ситуаційних завдань, аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи й дії).

Другий етап – симуляційний – відбувається становлення й удосконалення компетенцій, необхідних для імітації професійної діяльності. Тут триває подальше впровадження методів ситуаційного навчання з переходом на їх комбіноване поєднання з методами ігрового навчання. Організація освітнього процесу з вивчення професійного модуля в цьому випадку здійснюється в умовах кабінетів доклінічної практики та навчально-імітаційного центру, обладнаного відповідно до умов професійного середовища, де студенти виробляють професійні навички з виконання різних технологій послуг з фізичної терапії та ерготерапії, необхідні для подальшої практичної діяльності.

Третій етап – навчально-практичний – відбувається формування навчально-професійної діяльності, коли розвиток і вдосконалення загальних і професійних компетенцій у майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії відбувається в процесі організації навчальних і виробничих практик у навчально-імітаційних центрах і у відділеннях реабілітаційних центрів.

Формування практичної компетентності здійснюється на основі таких компонентів:

– мотиваційно-цільового: усвідомлення важливості й затребуваності професійної діяльності фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, прийняття цінностей професійної діяльності; життєві установки (наміри і схильності), пов'язані з обраною професійною діяльністю, прагнення працювати за фахом з переважанням мотивів, що забезпечують ефективність виконання майбутньої професійної діяльності;

– когнітивного: розуміння навчального матеріалу, пізнавальна активність (осмислення, аналіз, класифікація, узагальнення, перетворення навчальної інформації), аналіз самостійної діяльності;

– діяльнісного: високий рівень практичних дій; ступінь сформованості когнітивних, конструктивних і комунікативно-організаційних умінь і навичок;

– рефлексивно-оцінного: оцінне ставлення до результатів власної діяльності й установка на постійне самовдосконалення як фахівця, так і особистості.

Для виявлення рівня сформованості компонентів практичної компетентності в майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, високого (творчого), середнього (продуктивного), низького (репродуктивного), які потім ми об'єднали в інтегральний показник «практична компетентність», необхідне розроблення контрольно-оцінних засобів у вигляді тестових завдань, умов ситуаційних завдань і конкретних професійних ситуацій з еталонами відповідей, сценарієм рольових і ділових ігор.

Висновки. Отже, реалізація системи імітаційних технологій навчання для формування практичної компетентності в майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії являє собою цілісний процес поетапного й систематичного застосування імітаційних методів неігрової та ігрової професійної підготовки, де професійна діяльність фізичного терапевта й ерготерапевта представлена системою вирішення проблемних ситуацій, ситуаційних завдань в умовах імітації; використання сукупності мотиваційно-цільового, когнітивного, діяльницького та рефлексивно-оцінного компонентів шляхом трансформації навчально-пізнавальної діяльності в навчально-професійну (через імітацію професійної діяльності), які реалізуються в контексті основних пріоритетів модульно-компетентнісного, особистісно-діяльницького й контекстного підходів і виявлених під час дослідження педагогічних умов ефективного застосування імітаційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Використана література:

1. Горшков М. Д. Обзор литературы по симуляционному обучению. *Виртуальные технологии в медицине*. 2011. № 1 (5). С. 7–11.
2. Дмитрієва Н. С., Копочинська Ю. В. Наукове обґрунтування застосування інтегративного підходу у підготовці фахівців з фізичної терапії. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 420–424.
3. Дмитрієва Н. С., Копочинська Ю. В. Сучасні педагогічні технології у професійній підготовці фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. *Вісник Прикарпатського університету. Серія «Фізична культура»*. 2019. № 32. С. 64–70.
4. Крупа В. В. Визначення сутності та змісту формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації. *Педагогічні науки. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*: збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. 2014. № 4 (73). С. 176–187.

References:

1. Horshkov M. D. (2011) «A review of the literature on simulation training», *Vyrtualnye tekhnolohyy v medytsyne*, No 1(5), pp. 7–11 [in Russian].
2. Dmitriiieva N. S., Kopochnynska Yu. V. (2018) «Scientific substantiation of the application of the integrative approach in the training of specialists in physical therapy», *Molodyi vchenyi*. 2018. No 12., pp. 420–424. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-96> [in Ukrainian].
3. Dmitriiieva N. S., Kopochnynska Yu. V. (2019) «Modern pedagogical technologies in the professional training of specialists in physical therapy and ergotherapy», *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Serii: Fizychna kultura*, No 32, pp. 64–70. DOI: 10.15330/fcult.32.64-70 [in Ukrainian].
4. Krupa V. V. (2014) «Determination of the essence and content of the formation of professional competence of future specialists in physical rehabilitation», *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedahohichni ta psykholohichni nauky*, No 4 (73), pp. 176–187 [in Ukrainian].

Dmitriiieva N. S. Application of imitation technologies of professional preparation of properties from physical therapy and ergotherapy

The article deals with the application of imitation technologies for the professional training of future specialists in physical therapy and ergotherapy. It was established that the implementation of the system of simulation training technologies for the formation of practical competence in the future specialists in physical therapy and ergotherapy is a coherent process of phased and systematic application of simulation methods of non-gaming and game training, where the professional activity of a physical therapist and ergotherapist is represented by a system of problem-solving, situational tasks under simulation conditions; the use of the totality of motivational, target, cognitive, activity and reflexivity-valued components through the transformation of educational and cognitive activities into educational-professional, which are realized in the context of the main priorities of modular-competence, personal-activity and context-based approaches and identified during the study of pedagogical conditions of effective application imitative technologies of professional preparation of future specialists in physical therapy and ergotherapy.

Key words: simulation technologies of training, specialist, specialist in physical therapy and ergotherapy, physical therapy, ergotherapy, professional training, pedagogy of higher education, pedagogical approaches, pedagogy, educational and professional activity.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНШОМОВНОЇ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Обґрунтовано, що метою підготовки дитини в сучасній школі є формування творчої, всебічно розвинутої, духовно збагаченої особистості з науковим світоглядом, ґрунтовними професійними знаннями. Виходячи із цього, зміст сучасної професійної підготовки повинен бути спрямованим на формування вчителя, здатного працювати в системі, що характеризується взаємодією різних культур, відповідно до вимог сучасного соціуму, відродження особистості, відновлення загальнолюдських цінностей.

Під педагогічним потенціалом ми визначаємо здатність певного елемента педагогічної системи ефективно досягати певної мети шляхом реалізації означених завдань. Педагогічний потенціал англomовної дитячої літератури полягає у здатності сприяти навчанню, розвитку та вихованню дитини. Гарно, кваліфіковано підібрана дитяча книжка завжди є сильним засобом розумового виховання й формування художньо-естетичних уподобань і смаків дитини. Дитяча література може бути використана в процесі морального, економічного, екологічного виховання. Дитяча англomовна література – це художня, науково-популярна, науково-фантастична, науково-художня література, створена спеціально для дітей, що включає найкращі класичні, фольклорні, поетичні та прозові твори, написані англійською мовою. Сучасна англomовна література для дітей – кращі зразки сучасної художньої, науково-популярної, науково-фантастичної, науково-художньої літератури, написані англійською мовою з урахуванням жанрового розмаїття англomовної літератури.

Культура – поняття багаторівневе і складне, інтегрує в собі елементи менталітету, релігійних вірувань, побутових і політичних характеристик цього суспільства, його історії та її впливу на сьогодення. Вітчизняні педагоги відзначають, що вчителі мають бути готові залучати дітей до скарбів світового мистецтва через знайомство з культурою окремих цивілізацій чи країн. Педагоги сучасності наголошують на тому, що виховний потенціал окремих предметів шкільного курсу залишається поза увагою вчителів, зокрема мова йде про такий компонент іноземної мови, як соціокультурна компетенція.

У статті визначено, що соціокультурна компетенція є обізнаністю учня з культурою та соціально-побутовим устроєм того народу, мова якого вивчається, що має привести до подальшого розуміння філософських та естетичних характеристик мови і стимулювати подальший інтерес до вивчення мови.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, дитяча література, іноземна мова, педагогічна компетенція, підготовка фахівця, англomовна література, культура, молодший школяр.

Література завжди є одним із визначальних чинників культури народу, вивчення літератури сприяє розширенню загального світогляду учня. Вивчаючи будь-яку мову, дитина засвоює не тільки слова, їх сполучення та видозміни, а й безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, художніх образів, логіку й філософію мови. Уже з моменту, коли дитина уперше знайомиться з дитячою книжкою, вона залучається до культури народу, мову якого вона вивчає.

Мета статті полягає у визначенні педагогічного потенціалу, тих можливостей, які має англomовна дитяча література у формуванні соціокультурної компетенції учнів молодших класів.

Культура – поняття багаторівневе і складне, інтегрує в собі елементи менталітету, релігійних вірувань, побутових і політичних характеристик цього суспільства, його історії та її впливу на сьогодення. Вітчизняні педагоги Д. Джола й А. Щербо відзначають, що вчителі мають бути готові залучати дітей до скарбів світового мистецтва через знайомство з культурою окремих цивілізацій чи країн. Педагоги сучасності наголошують на тому, що виховний потенціал окремих предметів шкільного курсу залишається поза увагою вчителів, зокрема мова йде про такий компонент іноземної мови, як соціокультурна компетенція. Соціокультурна компетенція є обізнаністю учня з культурою та соціально-побутовим устроєм того народу, мова якого вивчається, що має привести до подальшого розуміння філософських та естетичних характеристик мови і стимулювати подальший інтерес до вивчення мови [6]. У цьому контексті Н. Грудова пише: «Вивчення історії, географії, звичаїв і традицій, нарешті культури даного народу, носія мови, що вивчається, є потужним стимулюючим фактором процесу виховання одночасно. Виховний аспект формування соціокультурної компетенції, зважаючи на сутність практичного, освітнього та розвиваючого аспектів процесу покликаній:

– виховувати в учнів повагу до народу – носія іноземної культури;

– забезпечити у процесі навчання спілкування у формі діалогу, усвідомлення кожним учнем образу «я» як носія певної культури та духовних цінностей свого народу, сприяти тим самим розумінню загальнолюдських цінностей та пріоритетів, формуванню світогляду учнів;

– виховувати культуру спілкування, прийнятну у сучасному цивілізованому світі;

– стимулювати і розвивати пізнавальну активність учнів, формувати у них культуру розумової праці;

– виховувати в учнів розуміння іноземної мови як засобу інтернаціонального спілкування та джерела ознайомлення з новою національною культурою» [3, с. 171]. Цілі виховного аспекту формування соціокультурної компетенції перегукуються зі ст. 29 Конвенції про права дитини, Концепцією національного виховання дітей у національній системі освіти («... освіта дитини повинна бути спрямована на розвиток особи,

талантів дитини в їх якнайповнішому обсязі, ... підготовці дитини до свідомого життя у вільному суспільстві, в душі розуміння терпимості ... та дружби між усіма народами, етнічними та релігійними групами, а також особами з корінного населення»). Важливим чинником соціокультурного виховання особистості в процесі вивчення англійської мови є література [7].

Швидкий результат взаємодії героїв та обставин у дитячому художньому творі спрощує для дитини необхідне проведення паралелей між дією та протидією, вчинком і розплатою за нього. Це дає дитині змогу отримати уявлення про речі, які можна робити, і про речі, які не можна робити, про шляхи вирішення певних морально-етичних протиріч, із якими стикається людина упродовж свого життя [5]. Залежно від культури, суб'єктом якої створено твір для дитини, він буде містити елементи етносу (моральні норми поведінки, звичаї, традиції). Про мову загалом К. Ушинський писав, що це «плоди і думки, і почуття тисяч поколінь.» В одному з добре відомих творів, що має назву «Рідне слово», педагог так формулює мету вивчення іноземної мови взагалі: «Перша мета – ознайомлення з літературою того народу, мову якого вивчають. Друга мета – дати засіб логічного розвитку розумові, бо засвоєння організму кожної мови дає щодо цього засоби найкращої розумової дисципліни, особливо, коли ця мова розвинена так органічно, як мова Греції та Риму. По-третє, іноземні мови вивчаються як засіб словесно чи мовно вступати в стосунки з людьми тієї нації, мову якої ми вивчаємо, і, нарешті, по-четверте, для того, щоб розмовляти чи листуватися цією мовою з нашими земляками, які володіють практично тими ж самими іноземними мовами» [9, с. 129].

Знайомство з дитячою англійською книжкою найчастіше розпочинається з фольклору, казок, легенд. Праматір'ю всіх фольклорних жанрів (пісень, обрядових пісень, приказок, забавок, казок, легенд, переказів) є міфологія. Залежність фольклорних творів від міфології простежується дуже чітко й визначається мовним фактором. Найбільш показовою є залежність казки (як улюбленого дітьми жанру фольклору) від міфу, може бути окреслена певними параметрами. Природа народних казок становить невід'ємну частину мовно-інформаційного аспекту самотності країни, бо будь-яка національна мова є «основним засобом згуртування етносу, його розвитку, зрештою, його самоусвідомлення, як нації» [1, с. 64]. Невичерпний духовний потенціал слова й мови, за О. Братком-Кутинським, передбачає для мовця необхідне пізнання самого себе, людську доконечну потребу пізнати життя слова в собі лише як одухотвореної істоти, що прирівнюється до духовно-релігійного поняття «Бог», бо «кожне слово має свою історію та міфологічне коріння, і в такий спосіб кожна мова є своєрідним джерелом і матеріалом для ресторації первісного світоглядного етносу» [1, с. 91]. Таке формулювання перегукується з біблійними: «Споконвіку було Слово, і Слово було у Бога, і Слово було Бог». Тенденційною є поляризація укладу життя, котра виразно простежується в прислів'ях, nursery rhymes, казках, піснях. Мова етносу загалом, а отже, мова народних казок, зберігаючи загальну структуру, перебуває в постійному розвитку, коли етимологічне значення деяких слів принципово змінюється. Органічним є зв'язок мови фольклору з національним менталітетом, насамперед із давніми обрядами, віруваннями, звичаями тощо [4]. Також ознакою фольклору є специфічні просторово-часові виміри, які значно перевершують реальні просторові параметри: наявність поняття «нікуди» (де-не-де, коли-не-коли, once upon a time ...). Сучасний педагог В. Буренко, досліджуючи проблему сприймання дитиною художньої літератури, доходить висновку, що однією з показових ознак дитячого фантазування є відсутність факторів часу та простору [2, с. 82]. Суто літературним питанням є генезис та еволюція жанру казки. На думку А. Митаренко, казка народилася з міфу: «... казка не є щось меншшартівне у порівнянні з міфом, від якого вона виникла» [8, с. 358].

Логічним є твердження, що казку треба вивчати у порівнянні з текстами міфів, вичленовуючи неодмінно обряд і ритуал, запозичені казкою від міфу, а також релігійну основу та містичну функцію мови. Моментом відокремлення казки од міфу вчений вважає перетворення священного сюжету на сюжет профанаційний, тобто художній. З другого боку, набувши автономності і втративши елементи обряду та ритуалу, казка в мовному плані набуває ігрової форми, котра «... захоплює як дорослого, так і дитину» [8, с. 142].

На особливу педагогічну увагу заслуговують такі аспекти казки:

- нашарування інформації різних історичних епох;
- той факт, що для дитячого аналізу є придатними естетичний ідеал твору, мовні образи, символіка, підтекст;
- моральним ядром казки, як і будь-якого фантастичного твору, є завжди таємничість, художній вимисел, сутність якого полягає в манері показування достовірності подій і фактів.

Казка є твором, що його створено для дитини, привабливим для педагога з погляду використання його потенціалу в педагогічному процесі через низку особливих рис, а саме:

- зрозуміло викладений сюжет (не складний, із наявністю невеликої кількості героїв і можливістю простих взаємин між ними);
- книжка є невеликою за обсягом;
- обов'язково чітко простежується наявність зав'язки – кульмінації – розв'язки;
- обов'язково показовою є розв'язка;
- легко простежується зв'язок між діями головних героїв твору та результатом;
- оптимістична кінцівка;
- позитивізм (завжди любов і добро є сильнішими за ненависть і зло);
- наявність чарівного елемента, технічно незрозумілого, але привабливого водночас (чарівна паличка, чоботи-скороходи), що само собою передбачає, «кодує» наявність Вищого розуму, сили, що є недосяжною

для пересічної людини, до якої людина може залучитися лише через великі страждання або велику любов. Така сила також підлягає поляризації (добре – зло), але єдиним непоборним фактором чарівної сили є любов, що завжди є доброю. Це, у свою чергу, перегукується з біблійним висловом «Бог є любов», створюючи підґрунтя до появи та виховання в людини віри в добро, у світло. Виховання віри в добро, у світло, у любов до Бога є одним із найважливіших завдань морального, релігійного, етичного виховання [7].

Особливої актуальності як чинник соціокультурного виховання дитяча книжка набирає в Україні через те, що матеріальне становище середніх навчальних закладів зазвичай не дає змоги придбати якісні відео-, аудіо-, комп'ютерні курси іноземної мови, а кількість інформації, яка щоденно проходить через мозок пересічної дитини іноземною мовою, надзвичайно мала, вона є значно меншою за кількість подібної інформації в країнах Західної Європи. Більш-менш доступними є лише мультфільми, у яких герої спілкуються іноземною мовою, і низка нескладних комп'ютерних ігор, що не є безпосередньо орієнтованими на вивчення мови. Вітчизняний науковець А. Митаренко наголошує: «Літературному твору притаманні всі засоби виразності мистецтва, в цілому він є носієм емоцій, почуттів, йому властиві форма і ритм, композиція. Мистецтво слова – чарівне, розумне, добре, здатне докорінно змінити духовний світ дитини. Вплив художнього слова подібний до впливу музики на особистість. Спілкування з літературною спадщиною з дитячих років допомагає нормальному розвитку художнього світу дитини» [8, с. 4].

Вагомим стимулом до читання книжки для дитини є ілюстрація. Вона допомагає дитині співвіднести колір зі звуком, образ зі словом, що підсилює естетичне враження від книги. Ілюстрація також дає оцінку (морально-естетичну) певним героям чи подіям (кольором, спеціальною художньою технікою виконання малюнка, композиційним його вирішенням). Відбувається асоціація прекрасного з добрим, потворного зі злим. Поширені категорії «добре – зло», «прекрасне – потворне» є одними з найперших, які засвоюють діти в процесі особистісного розвитку. Вони є водночас найскладнішими, оскільки їх змістові характеристики прямо пропорційно залежать від релігійних, суспільних, політичних етнокультурних пріоритетів соціуму, в якому зростає дитина. Дитяча художня література через свою специфіку (доступність, простоту, відсутність складного психологічного аналізу, чітку мету твору) завжди є спрямованою на загальнолюдські цінності, які не є змінюваними залежно від епохи, політичних колізій і місця проживання людини [2].

Свою першу інформацію про наявність економічних відносин у суспільстві людини та засоби їх реалізації дитина отримує також із дитячої літератури, адже в реальному житті вона не має змоги взяти участь в економічній сфері діяльності людства через відсутність власного капіталу, юридичної дієздатності й необхідних правових знань. Дитяча книжка частково компенсує брак відповідних знань. Її можна вважати важливим фактором розумового, естетичного, художнього, морально-етичного виховання, етнокультурного економічного виховання, що спонукає до пошуку і створює широкі можливості для дитячої творчості. Відома шведська письменниця А. Ліндгрєн, авторка багатьох відомих творів для дітей, лауреат Нобелівської премії, неодноразово писала про те, що діти можуть творити – і вони це роблять, коли читають.

Висновки. Література завжди є одним із визначальних чинників культури народу, вивчення літератури сприяє розширенню загального світогляду учня. Вивчаючи будь-яку мову, дитина засвоює не тільки слова, їх сполучення та видозміни, а й безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, художніх образів, логіку й філософію мови. Уже з моменту, коли дитина вперше знайомиться з дитячою книжкою, вона залучається до культури народу, мову якого вона вивчає. Учителі мають бути готові залучати дітей до скарбів світового мистецтва через знайомство з культурою окремих цивілізацій чи країн. Соціокультурна компетенція є обізнаністю учня з культурою та соціально-побутовим устроєм того народу, мова якого вивчається, що має привести до подальшого розуміння філософських та естетичних характеристик мови і стимулювати подальший інтерес до вивчення мови.

Використана література:

1. Братко-Кутинський О. Феномен України. Київ : Газета «Вечірній Київ», 1996. 300 с.
2. Буренко В. М. Особливості навчання англійської мови учнів першого класу. *Іноземні мови в сучасній школі*. 2012. № 2. С. 7–9.
3. Грудова Н. Творчий потенціал соціокультурного компоненту процесу вивчення іноземної мови / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. *Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів* : збірник матеріалів другої Всеукраїнської науково-практичної конференції (17–18 жовтня 2001 р.). С. 170–175.
4. Дубасенюк О. А. Провідні мікрочинники соціалізації підлітка. *Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український журнал*. 2003. С. 203–213.
5. Казанцева І. Творча діяльність як засіб формування міцності знань школярів. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 26–28.
6. Кравченко І. М. Методичні рекомендації вчителю, який викладає в 1 класі. *Англійська мова в початковій школі*. 2012. № 10. С. 5–7.
7. Кульчицька О. І. Дізнаємося про вікові особливості дітей дошкільного віку. *Обдарована дитина*. 2002. № 1–2. С. 24–31.
8. Митаренко А. Національне художнє виховання. Проблеми та перспективи. *Шкільний світ*. 1999. № 5. С. 4.
9. Ушинський К. Д. Рідне слово. *Вибрані педагогічні твори* : у 2 т. Київ : Рад. шк., 1983. Т. 1. С. 121–133.

References:

1. Bratko-Kutynskiy, O. (1996), Fenomen Ukrainy [Ukrainian Phenomenon], Hazeta Vechirniy Kyiv, Kyiv, Ukraine.
2. Burenko, V. M. (2012), Osoblyvosti navchannia anhliiskoi movy uchniv pershoho klasu [Features of teaching English to first grade students] *Inozemni movy v suchasniy shkoli*, № 2.

3. Hrudova, N. (2001) Tvorchyi potentsial sotsiokulturnoho komponentu protsesu vyvchennia inozemnoi movy [The creative potential of the sociocultural component of the foreign language learning process] Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. M. Kotsiubynskoho. Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti vchytelia pochatkovykh klasiiv. Zbirnyk materialiv drugoi Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii.
4. Dubaseniuk, O. A. (2003) Providni mikrochynnky sotsializatsii pidlitka [Leading micro-factors of adolescent socialization] Polsko-Ukrainskyi zhurnal. Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia.
5. Kazantseva, I. (2001) Tvorchia diialnist yak zasib formuvannia mitsnosti znan shkoliariv [Creative activity as a means of forming the strength of students' knowledge] Ridna shkola, № 2.
6. Kravchenko, I. M. (2012) Metodichni rekomendatsii vchytelvi, yakyi vykladaie v 1 klasi [Guidelines for the teacher who teaches in the 1 form] Anhliiska mova v pochatkovii shkoli, №10.
7. Kulchytska, O. I. (2002) Diznaiemosia pro vikovi osoblyvosti ditei doshkilnoho viku [We learn about the age characteristics of preschool children] Obdarovana dytyna. № 1, 2.
8. Mytarenko, A. (1999) Natsionalne khudozhnie vykhovannia. Problemy ta perspektyvy [National Art Education. Problems and prospects] Shkilnyi svit, № 5.
9. Ushynskyi, K. D. (1983) Ridne slovo [Native word] Radianska shkola, Kyiv, Vol. 1.

Dovhopolova H. G. Pedagogical potential of foreign language children's literature in the formation of sociocultural competence of younger students

In the article it is substantiated that the purpose of preparing a child in a modern school is to form a creative, comprehensively developed, spiritually enriched personality with a scientific outlook, thorough professional knowledge. On this basis, the content of modern vocational training should be aimed at the formation of a teacher who is able to work in a system characterized by the interaction of different cultures, in accordance with the requirements of modern society, the revival of personality, the restoration of human values.

The pedagogical potential we define as the ability of a certain element of the pedagogical system to achieve a certain goal by accomplishing these tasks effectively. The pedagogical potential of English-language children's literature is its ability to promote the learning, development and upbringing of the child. A well-crafted, well-selected children's book is always a powerful tool for the mental education and formation of artistic and aesthetic preferences and tastes of the child. Children's literature can be used in the process of moral, economic, environmental education. Children's English literature is a non-fiction book designed specifically for children, featuring the finest classical, folk, poetic and prose works written in English. Contemporary English-language literature for children includes the best examples of contemporary fiction, non-fiction, science fiction written in English, taking into account the genre diversity of English literature.

Culture is a multilevel and complex concept that integrates elements of the mentality, religious beliefs, everyday and political characteristics of a society, its history and its impact on the present. Domestic educators point out that teachers should be prepared to involve children in the treasures of world art through familiarity with the culture of particular civilizations or countries. Modern teachers emphasize that the educational potential of some school subjects is left out of the attention of teachers, in particular it is a component of a foreign language such as sociocultural competence.

The article identifies that sociocultural competence is the student's awareness of the culture and socio-everyday life of the people whose language is being learned, which should lead to a further understanding of the philosophical and aesthetic characteristics of the language and stimulate further interest in language learning.

Key words: *socio-cultural competence, children's literature, foreign language, pedagogical competence, specialist training, English-language literature, culture, younger students.*

УДК 378.147: 656.071.1

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.23>

Желясков В. Я.

**ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Подано аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії. Для аналізу обрано країни Європейського регіону, які належать до Міжнародної асоціації морських університетів (IAMU), – Хорватії, Німеччини, Румунії. Зазначено, що провідні морські університети, які забезпечують морську освіту для морських фахівців, ґрунтовану на таких положеннях: урахування процесів глобалізації в судноплаванні; безпека й захист навколишнього середовища, є вирішальними для морського сектору, а людські ресурси є найважливішим елементом. Забезпечення та збереження висококваліфікованих кадрових ресурсів у морській галузі можливі шляхом ефективного навчання, розвитку, зв'язку між практичними навичками, технікою управління та якістю. Проаналізовано особливості підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії в зазначених країнах. Визначено загальні тенденції та інноваційні ідеї для впровадження у вітчизняній системі підготовки морських фахівців. Позитивною є участь студентів у програмі Erasmus+, що дає змогу отримати закордонний досвід і розширити професійні знання, а також студенти навчаються працювати в складних умовах і швидко приймати рішення, працювати в особливих для життя умовах на морі, набувають уміння й навички адаптуватися до різних ситуацій, брати на себе відповідальність і бути гнучкими в міжкультурній спільноті, що дуже важливо для морського фахівця. Доведено, що в розвинених країнах світу, крім професійних технічних дисциплін, важливою частиною навчання є гуманітар-

на підготовка. У країнах, що розглядаються, спільним є те, що в процесі навчання професійної комунікативної взаємодії значну увагу приділено дисциплінам, спрямованим на відпрацювання мовних навичок судноводіїв, роботи в команді, міжкультурної комунікації.

Ключові слова: професійна комунікативна взаємодія, мовна підготовка, майбутні судноводії, європейські країни, IAMU.

Для дослідження професійної мовної підготовки морських фахівців необхідно звернутися до досвіду зарубіжних країн, виявити загальні тенденції та ідеї для впровадження у вітчизняну систему підготовки. Для аналізу зарубіжного досвіду підготовки морських фахівців відібрано деякі країни Європейського регіону, які належать до Міжнародної асоціації морських університетів (IAMU), – Хорватію, Німеччину, Румунію, оскільки вони локально перебувають поряд з Україною, в цю групу входить найбільша кількість країн.

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії.

Підготовка морських фахівців у Хорватії відбувається в університеті Спліту на факультеті морського навчання (Faculty of Maritime Studies) і в університеті Рієки на морському факультеті. Ці два навчальні заклади є найважливішими вищими навчальними закладами в галузі морської справи в Республіці Хорватія.

Навчальні програми морського спрямування в університеті Спліту для ступеня «бакалавр» відбуваються за такими спеціальностями: морська інженерія («Nautical engineering»); корабельне машинобудування («Marine engineering»), морська електротехніка та інформаційні технології («Marine electrical engineering and information technologies»); яхтові та морські технології («Marine yacht and marina technologies»), морський менеджмент («Maritime management»).

Кількість і наповнення дисциплін, а також кількість годин, відведених на навчання, фактично однакові в обох університетах. На кожній із зазначених спеціальностей професійна комунікативна взаємодія вивчається в таких професійних дисциплінах [1] (таблиця 1).

Таблиця 1

Дисципліни, у яких вивчається професійна комунікативна взаємодія на факультеті морського навчання за навчальними програмами для освітнього ступеня «бакалавр» (університет Спліту, Хорватія)

Назва дисципліни	Спеціальності				
	Морська інженерія (PN)	Корабельне машинобудування (BS)	Морська електротехніка та інформаційні технології (PEIT)	Яхтові та морські технології (PTJM)	Морський менеджмент (PM)
Морська англійська мова	285	240	180	285	285
Морська комунікація	75		75	75	75
Зв'язок				30	30
Організація роботи на борту	45	45	45		
Психосоціологія	30			30	30
Італійська мова	60			210	
Німецька мова				210	180

У Німеччині навчання морських фахівців відбувається в Міському університеті прикладних наук, в Університеті Візмар прикладних наук, технології, бізнесу та дизайну, в Університеті прикладних наук Джейда Вільгельмсхафен Ольденбург Ельсфлет, на факультеті морських і логістичних досліджень.

Навчання морських фахівців для ступеня бакалавра відбувається на факультеті науки та інженерії за двома спеціалізаціями: міжнародна програма судноплавства (морська наука) (International Degree Programme Ship Management B.Sc. (Nautical Science); міжнародна програма судноплавства та фрахтування (International Degree Programme Shipping and Chartering).

Цікавим є той факт, що для навчання в університеті потрібно мати високий рівень знань і навичок з німецької мови (рівень C1). Для підтвердження рівня треба скласти іспит TestDaF (тест із німецької мови як іноземної) з оцінкою 16 балів та отримати міжнародний сертифікат в офіційній установі. Проте навчання за програмами морського спрямування відбувається англійською мовою. Для цього студенту треба скласти міжнародний іспит з англійської мови (рівень B2) та отримати міжнародний сертифікат.

Процес навчання складається з 5 модулів професійних дисциплін. Усього на семестр відведено 30 кредитів, порівню на кожну дисципліну – 6 кредитів [2].

Навчання професійної комунікативної взаємодії відбувається за такими професійними дисциплінами: «Морська комунікація», «Управління морським персоналом», «Несення вахти», «Управління флотом», «Управління безпекою», «Практика на борту» (весь 5-й семестр). З огляду на те що навчання відбувається англійською мовою, студенти мають можливість опанувати професійні дисципліни за допомогою англійської мови.

Аналогічно відбувається навчання за Міжнародною програмою судноплавства та фрахтування (International Degree Programme Shipping and Chartering) [3].

Зауважимо, що за цією навчальною програмою навчання професійної комунікативної взаємодії відбувається за допомогою таких дисциплін: «Англійська мова для перевезення вантажу», «Професійна морська англійська мова», «Організаційна поведінка», «Управління флотом та екіпажем», «Бізнес комунікація та зв'язки з громадськістю», а також семінар по кейсах щодо випадків морського арбітражу й у додаткових дисциплінах за вибором – «Пасажир», «Кроскультурний менеджмент», «Корпоративна соціальна відповідальність» (таблиця 2).

Таблиця 2

Розподіл кількості навчальних годин дисциплін, спрямованих на вивчення професійної комунікативної взаємодії, за Міжнародною програмою судноплавства й Міжнародною програмою судноплавства та фрахтування в Університеті прикладних наук (Бремен, Німеччина)

Назва дисципліни	Кількість навчальних годин		
	Аудиторна робота	Самостійна робота	Кількість кредитів ECTS
Англійська мова для перевезення вантажу	60	120	6
Професійна морська англійська мова	60	120	6
Організаційна поведінка	60+15	120	6
Управління флотом та екіпажем	60+15	120	6
Бізнес комунікація та зв'язки з громадськістю	60+15	120	6
Кейси щодо випадків морського арбітражу	60+15	120	6
Пасажир	60+15	120	6
Кроскультурний менеджмент	60+15	120	6

Дисципліна «Англійська мова для перевезення вантажу» передбачає розширення загальних знань з англійської мови з елементами вивчення базової морської термінології, розвиток базових ділових навичок (зустрічі, переговори, презентації, комерційне листування).

Дисципліна «Професійна морська англійська мова» побудована на основі дисципліни «Англійська мова для перевезення вантажу» та є її продовженням навчання мови, зокрема формування когнітивних навичок. Після закінчення курсу студент повинен уміти вести переговори щодо юридичних, технічних, фінансових і трудових питань, а також читати, розуміти і створювати документацію англійською мовою, що стосується морської галузі; вести переговори та використовувати англійську мову під час дипломатичного спілкування з іноземними партнерами; знати технічні терміни права й економіки та їх практичне застосування.

Дисципліна «Організаційна поведінка» фокусує увагу на вивченні поведінки в організаціях. Ефективні менеджери повинні бути здатними зв'язувати людей, групи й формальні структури для потреб організації. Ця дисципліна займається вивченням поведінки особистості на груповому та організаційному рівнях. Вона складається з трьох частин: I – організаційна поведінка й можливості; II – індивідуальні процеси та поведінка; особистість і сприйняття; ставлення, емоції та етика; мотивація на роботі; управління навчанням та ефективністю; стрес на роботі; III – міжособистісні процеси й поведінка; спілкування; робочі групи; політична поведінка; лідерство та послідовність; управління кар'єрою.

Дисципліна «Управління флотом та екіпажем» передбачає вивчення людських ресурсів та управління. Після завершення цього модуля студенти отримують таке: базові знання з усіх взаємопов'язаних галузей взаємодії та управління морського персоналу, а також здатність передати ці знання в бізнес програмі в транспортній компанії; лідерство: керування екіпажем загалом і мультикультурним екіпажем зокрема, стилі управління, дисциплінарні заходи; лідерство й поведінка людей у надзвичайних ситуаціях; адекватна поведінка в конфліктних ситуаціях і стратегії вирішення конфліктів; дії, які потрібно вжити в разі зловживання алкоголем та іншої неадекватної поведінки.

Дисципліна «Бізнес комунікація та зв'язки з громадськістю» вивчає проблеми корпоративного й ділового спілкування, що дає змогу опанувати широке та цілісне розуміння корпоративної комунікації в морському й судноплавному бізнесі. Після завершення цього модуля студенти можуть розуміти ділове спілкування; розуміти управління корпоративним спілкуванням; організаційну структуру спілкування й організаційну культуру; пояснити функції та структуру організаційних зв'язків; пояснити значення організаційної культури в корпоративному спілкуванні; опанувати лідерство, корпоративний зв'язок та управління комунікацією; знати, як відбувається створення репутації в морській спільноті (цінність для клієнтів, підвищення репутації в засобах масової інформації та пресі (управління ЗМІ та пресою; запобігання зниженню репутації (управління й мінімізація ризику репутації, відповідальність за корпоративну репутацію)).

Кейси щодо випадків морського арбітражу спрямовані на практичне відпрацювання деяких випадків, коли судоводій мусить захистити себе в повноважних органах. До таких навичок зараховано вміння

самостійно розв'язати правові конфлікти, що найчастіше виникають у чартерних договорах та інших морських правових операціях, адекватно представляти договірну сторону й за необхідності забезпечити виконання прав договірної сторони; вміти вести дискусії зі спірними сторонами з таких питань – основи морського арбітражу; статут партії; морський контракт; оплата фрахту або прокату; спори претензії щодо якості й оплати; розподіл заявок на вантажі (NYPE ICA); невиконання вимог; агентські спори; застава на вантаж, бункер або судно; арешт вантажу; суперечки щодо термінів і затримок; заявки на фрахт судна; маршрутизація/законні та неправомірні проблеми з відхиленням/піратством; розірвання контракту; розрахунок збитків за статутом; спори щодо купівлі-продажу судів; правові наслідки екологічних катастроф тощо.

Після вивчення додаткової дисципліни за вибором – «Пасажи́р», студент може виконати аналіз ризиків для експлуатації пасажирського судна; охарактеризувати поведінку людей у надзвичайних ситуаціях; назвати принципи лідерства й управління; скласти план екстрених заходів на пасажирських судах; проводити спілкування в аварійних ситуаціях; навчити персонал принципів керівництва в надзвичайних ситуаціях; вміти описати принципи післяопераційної хірургії, лікування та першої психологічної допомоги.

У процесі вивчення дисципліни «Кроскультурний менеджмент» студент може охарактеризувати інструменти й підходи лідерства в міжкультурних робочих контекстах; обговорювати культурні цінності зарубіжних країн; охарактеризувати потенційні проблеми і труднощі в діяльності персоналу іноземного походження; вплив культурного середовища та очікування керівництва; професійне мислення під впливом культури; поведіння з культурно неоднорідними групами персоналу; роботу в команді та лідерство в різних культурних контекстах. Отже, опановуючи ці дисципліни, морські фахівці навчаються ефективно розв'язувати проблеми й формувати ефективну кроскультурну команду, а також управляти конфліктами в міжкультурних робочих відносинах.

У Румунії морських фахівців готують у Морському університеті Константа на факультеті навігації та морського транспорту, який забезпечує підготовку й удосконалення фахівців для річкового транспорту та судноплавства, суднобудівної галузі, суднобудування, фахівців для галузі військово-морського машинобудування й навігації, а також для суміжних галузей (промислового машинобудування, інженерії та управління).

Навчання професійної комунікативної взаємодії за навчальною програмою «Навігація та морський транспорт англійською мовою» передбачено в різних дисциплінах [4] (таблиця 3).

Таблиця 3

Розподіл кількості навчальних годин дисциплін, спрямованих на вивчення професійної комунікативної взаємодії за навчальною програмою «Навігація та морський транспорт англійською мовою» в Морському університеті Константа (Константа, Румунія)

Назва дисципліни	Загальна кількість годин	
	Самостійна робота (в годинах)	Кількість кредитів ECTS (у тому числі самостійна робота)
Морська англійська мова	110	10
Англійська мова	156	15
Індивідуальний захист і соціальна відповідальність	20	2
Елементи комунікації на борту	22	2
Культура й цивілізація	22	2
Менеджмент і комунікація	20	2
Управління судновим екіпажем	40	4

Інший навчальний заклад у Румунії, в якому готують морських фахівців, є Військово-морська академія «Migsea cel Batran». Академія має розвинену матеріальну базу, яка складається з такого обладнання: 61 тренажер, лабораторії, спеціалізовані приміщення з відповідним сучасним обладнанням, корабельний маневровий симулятор, навчальні судна, в тому числі навчальне судно «Мірча», моторні катери, навчальна база для моряків, навчальний центр із пожежогасіння, IT-центр, кафедра мікробіології та практичної підготовки; сучасний спортивний комплекс (включаючи стадіон, 5 спортзалів з різними можливостями, 18 майданчиків для польових ігор, 4 полігони тощо), басейн, приміщення для навчання (4 навчальні аудиторії, 6 лекційних аудиторій, 76 кімнат для семінарських занять, спеціально обладнані кабінети).

Фахівці за освітнім рівнем «Бакалавр» проходять навчання професійної комунікативної взаємодії на факультеті морської інженерії й факультеті навігації та морського управління за спеціальностями [5] (таблиця 4).

Висновки. Отже, у контексті дослідження розглянуто досвід окремих зарубіжних країн щодо формування готовності до професійної комунікативної взаємодії – Хорватії, Німеччини, Румунії. У країнах, що розглядаються, спільним є те, що в процесі навчання приділено значну увагу гуманітарним дисци-

плінам, спрямованим на відпрацювання мовних навичок судноводіїв, роботи в команді, міжкультурної комунікації. Цікавим є досвід університетів Хорватії, у яких велику увагу приділено іноземним мовам у процесі навчання майбутніх судноводіїв – англійській, італійській і німецькій. Також позитивною є участь студентів у програмі Erasmus+, що дає змогу отримати закордонний досвід і розширити професійні знання.

Таблиця 4

Розподіл кількості навчальних годин дисциплін, спрямованих на вивчення професійної комунікативної взаємодії за навчальними програмами у Військово-морській академії «Migsea sel Vatran» (Константа, Румунія)

Назва дисципліни	Спеціалізації					
	Навігація, гідрографія та морське обладнання	Морська електромеханіка (для Військово-морських сил)	Морська електромеханіка (для торгового флоту)	Електромеханіка	Морська та річкова навігація і транспорт	Морська та портова техніка й управління
Англійська мова	16	16	28	18	12	8
Комунікативні стратегії	2					
Морська англійська мова та міжособистісна комунікація			2	2	15	
Англійська мова для підготовки до іспиту STANAG	4					
Військова термінологія англійською мовою		4				
Друга іноземна мова – військова термінологія	2	8	12	5	4	
Друга іноземна мова						16
Комунікація та зв'язки з громадськістю	2	2	2	2		
Військові і політичні міжнародні відносини		3				
Військова психологія та соціологія	2	2	2	1		
Лідерство	2	3			2	
Морська комунікація GMDSS	3				4	
Морська комунікація						5
Управлінська комунікація						5

Щодо досвіду Німеччини вважаємо, що підготовка майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії відбувається на високому рівні. Зокрема, дисципліна «Кейси щодо випадків морського арбітражу» забезпечує корисні практичні знання та способи розв'язання правових проблем, які можуть виникнути в професійній діяльності судноводія. В університетах Румунії найбільша кількість дисциплін, спрямованих на навчання професійної комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв. Уважаємо це дуже позитивним, оскільки професійна комунікативна взаємодія охоплює широкий спектр завдань, які треба вміти вирішити професійно. Наприклад, дисципліна «Англійська мова для підготовки до іспиту STANAG» розкриває особливості технічних процесів, озброєння та військової техніки, термінології за стандартами НАТО.

Використана література:

1. Graduate Degree Programme. University of Rijeka, Faculty of Maritime Studies. URL: https://www.pfri.uniri.hr/web/en/graduate_degree_programme.php (дата звернення: 15.09.2019).
2. International Degree Program Ship Management (Nautical Sciences). Bremen University of Applied Sciences. URL: <http://www.hs-bremen.de/internet/en/studium/stg/nautik/verlauf/> (дата звернення: 14.09.2019).
3. International Degree Program in Shipping and Chartering. Course sequence. Bremen University of Applied Sciences. URL: <http://www.hs-bremen.de/internet/en/studium/stg/issc/verlauf/> (дата звернення: 14.09.2019).
4. Curriculum academic year 2018-2019. Constanta Maritime University. URL: <https://cmu-edu.eu/navigatie/wp-content/uploads/sites/18/2018/12/Plan-invatomant-Nav-Licen%C8%9B%C4%83-eng.pdf> (дата звернення 13.09.2019).

5. Study Program Marine Engineering and Navigation. Navy Faculty of the «Mircea cel Batran» Naval Academy. URL: https://www.anmb.ro/eng/files/pstudy/descrieri/bachelor/FMM/NM/NM_description_en.pdf (дата звернення: 13.09.2019).

Zheliaskov V. Ya. Foreign experience of preparation of future navigators for professional communicative interaction

The article presents an analysis of foreign experience in preparing future skippers for professional communicative interaction. For analysis, selected countries of the European region belonging to the International Association of Maritime Universities (IAMU) – Finland, Croatia, Germany, Romania. It is noted that the leading maritime universities providing marine education for marine professionals, based on the following provisions: taking into account the processes of globalization in navigation; safety and environmental protection are crucial issues for the maritime sector and human resources are a crucial element; securing and retaining highly qualified personnel in the maritime industry is possible through effective training, developing a link between practical skills, management techniques and quality. The features of preparing future skippers for professional communicative interaction in these countries are analyzed. The general trends and innovative ideas for implementation in the domestic system of training of marine specialists are determined. Students' participation in the Erasmus + program is positive, enabling them to gain international experience and enhance professional knowledge, as well as learn to work in complex environment and make quick decisions, to work in special marine environments, to acquire the skills and abilities to adapt to different situations. It is proved that in developed countries of the world, in addition to professional technical disciplines, an important part of training is humanitarian training. In the countries considered, it is common that in the process of training professional communicative interaction considerable attention is paid to disciplines aimed at developing the language skills of boatmasters, teamwork, and intercultural communication skills.

Key words: professional communication, language training, future navigators, European countries, IAMU.

УДК 37.07

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.24>

Журавська Н. С., Яцук С. П., Сальвенчук С. С.

**ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРАЦІВНИКА:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР**

Визначальна роль керівника пов'язана з наділенням його владними повноваженнями, через які він впливає на колектив. Суб'єктивний елемент стилю керівника містить рівень професійної підготовки керівника, особливості характеру й темпераменту, моральні цінності, комунікативні здібності, поведінкові аспекти. Стиль управління менеджера не може бути особистою справою керівника, у зв'язку з тим що стиль впливає на діяльність усієї системи, так як є формою реалізації економічних і соціально-психологічних відносин у процесі керівництва колективом. Тому стиль керівника характеризується як соціальне явище в силу відображення в ньому переконань менеджера, постійно аналізується, оцінюється, сприймається підлеглими й формує певну систему відносин на всіх рівнях ієрархії. Керівники, виховані в різних національних традиціях та умовах, дотримуються різних думок щодо поведінки й управління: участі в прийнятті рішень (данські й фінські керівники частіше за британських, німецьких і французьких колеґ, зокрема, в соціальній сфері залучали до процесу прийняття рішень підлеглих); автономності підлеглих (підлегли данських і фінських керівників частіше, ніж підлегли британських, німецьких і французьких, зокрема, в соціальній сфері брали участь у процесі прийняття рішень); винагороди (данські керівники найчастіше відзначали необхідність винагороди для підлеглих); чіткого визначення ролі (британські керівники частіше, ніж їхні колеґи з північних країн, уважали необхідним чітко визначення ролей керівників і підлеглих); управління конфліктом (британські, німецькі та французькі керівники, зокрема, в соціальній сфері більше, ніж фінські й данські, підкреслювали роль керівника в управлінні конфліктом); індивідуалізму (британські та данські керівники надають більшого значення, ніж фінські, німецькі, шведські, потребам конкретних співробітників).

Ключові слова: особистість, компетентність, розвиток, поведінка, керівник, управління, національні традиції, творчий потенціал.

Стиль керівництва – типовий вид поведінки керівника в стосунках із підлеглими в процесі досягнення поставленої мети. Стиль керівництва за своєю природою є звичною манерою поведінки керівника щодо підлеглих [3, с. 156–158]. Ступінь делегування повноважень, тип влади, налаштованість на процес, результати чи взаємини між людьми – все це відображає стиль і характер керівництва.

Аналіз категорії «стиль управління» дав змогу виявити, що в науці його розглядають і використовують у двох сенсах. Перший підхід пов'язаний із визначенням стилю управління як загальної системи форм і методів управління в організації, що характеризують планування, формування цілей, певну організаційну структуру, характер кадрової політики, специфіку здійснення контролю і стимулювання результатів праці, поведінкові аспекти, естетичне оформлення приміщення. Це широке значення категорії «стиль управління» аналогічне поняттю «організаційна культура».

Другий, більш вузький, зміст категорії пов'язаний із визначенням типової для керівника системи діяльності, що використовується ним у роботі з людьми, яка проявляється у ставленні до людей, у підготовці, прийнятті й реалізації рішень, в організації праці колективу підприємства. Отже, в цьому випадку під сти-

лем управління розуміються специфічні особливості діяльності керівника та характерні риси роботи персоналу [2, с. 109–117]. Таке значення цієї категорії аналогічно за змістом поняттю «стиль керівництва». Однак у зв'язку з неоднозначністю вживання цих категорій у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях ми допускаємо їх використання як синонімів.

Дослідження базується на наукових працях із проблем розвитку творчого потенціалу працівників (С. Амеїна, Л. Вікторова, Н. Журавська, С. Кубицький, С. Калаур, Л. Карамушка, М. Михайліченко, С. Ніколаєнко, Л. Скібіцька, С. Фролова, В. Шинкарук, Г. Дреано (G. Dreano), П. Карстаньє (P. Carstagnier), Н. Кремер (H. Kremer) та ін.). Водночас проблема розвитку творчого потенціалу працівників в окремих країнах залишається не дослідженою, що зумовило вибір теми статті.

Мета статті – обґрунтування ролі керівника в розвитку творчого потенціалу працівників.

Формування стилю є усвідомленою потребою пошуку методів і форм переходу від емоційного, ірраціонального до раціонального пізнання середовища, умов діяльності, подолання протиріч у процесі постановки й досягнення цілей [1, с. 86]. До об'єктивних складників належать такі: специфіка сфери діяльності, закономірності процесу управління, соціально-психологічні особливості виконавців, рівень ієрархії управління тощо.

У розрізі дослідження стилю керівництва в освітніх установах дослідники мають на увазі систему методів, прийомів, засобів впливу на працівників закладу освіти, властиву лише їй керівнику – директору школи. Як зазначає Л. Карамушка, поняття «стиль керівництва» і «стиль управління» не є тотожними. Стиль управління, на думку Л. Карамушки, виявляється в процесі розв'язання організаційно-управлінських і психологічних ситуацій, тоді як стиль керівництва – лише у вирішенні суто психологічних ситуацій, до того ж лише тих, що пов'язані зі здійсненням впливу на людей, із налагодженням міжособистісних стосунків [5, с. 19–45].

Відомий голландський дослідник П. Карстаньє (P. Carstagnier) визначає, що як види діяльності директорів можна виокремити адміністративно-орієнтованих та освітньо-орієнтованих керівників. Адміністративно-орієнтовані директори шкіл акцентують увагу на фінансових та адміністративних питаннях, освітньо-орієнтовані роблять акцент на самому процесі навчання, модернізують його зміст, турбуються про підвищення професійного рівня педагогічного складу тощо. На думку П. Карстаньє (P. Carstagnier), освітньо-орієнтований керівник приділяє велику увагу таким сферам діяльності, як постановка місії школи, складання навчального плану, забезпечення ефективного викладання.

Суттєва роль відводиться розвитку людських ресурсів, раціоналізації та оптимізації освітнього процесу. Реалізація завдань освітньо-орієнтованого директора вимагає особливих навичок, а саме: формулювання конкретних стратегічних і тактичних цілей; знання шляхів, способів і методів досягнення кінцевої мети; вміння виділяти головне та другорядне в плануванні роботи закладу тощо, зокрема, в соціальній сфері [4, с. 33–339].

Науковий доробок із питання стилів управління в закладах освіти підкріплений також певними здобутками в ході науково-дослідної та дослідно-експериментальної роботи закордонних науковців. Уважаємо за потрібне охарактеризувати найбільш визначні з них.

Наприкінці ХХ століття в Гарвардському університеті Р. Гоулдхаммером, Р. Андерсоном та Р. Краєвським розроблена й упроваджена програма «Клінічний нагляд», сутність якої полягала в систематичній роботі з учителями. Учені розробили унікальний метод – керівне інтерв'ю, який, на жаль, не здобув широкого розповсюдження та досить рідко використовується нині в системі освіти, через те що передбачає інтерактивну взаємодію та розрахований на професіоналів [4, с. 333–339].

Визначний дослідник Р. Лікерт (R. Likert) у 1967 році в ході дослідження поведінки директора школи та його стилю управління визначив відмінності в моделях поведінки ефективних і неефективних управлінців. На основі дослідження вчений виокремив типові поведінкові риси ефективних керівників. Такі керівники, зазначає вчений, підтримують своїх підлеглих, демонструють упевненість у них і віру в їхні здібності, раціонально панують та організують роботу школи, мотивують педагогічний колектив до саморозвитку, самовдосконалення й підвищення рівня професійної майстерності тощо [8].

Одним із найбільш знаменитих є експеримент, проведений К. Левінім разом із американськими колегами С. Ліпсетом (S. Lipset) та У. Уайтом (W. White) у 1939 році, щодо з'ясування впливу авторитарного й демократичного стилів управління на внутрішньогрупові взаємини. В одному випадку лідер цілком визначав діяльність групи, він повинен був говорити, що і як робити, розподіляти завдання, формувати працюючі пари, оцінювати і критикувати роботу; одним словом, домінувати над групою – так створювалася атмосфера авторитарного лідерства [10].

У другому випадку цілі й засоби їх досягнення встановлювалися в результаті групового обговорення, учасники завжди мали право вибору дій, самі розподіляли роботу й підбирали собі напарників; в оцінках керівник прагнув до об'єктивності та намагався бути швидше членом команди, ніж її керівником, що загалом, на думку дослідників, і становило сутність демократичного стилю лідерства.

У Сполучених Штатах Америки всередині ХХ століття проводилися лонгїюдні дослідження поведінки керівника закладу освіти. У результаті досліджень визначено два типи керівництва: структуроване, або «орієнтоване на завдання»; дбайливе, або «орієнтоване на людей» [7].

З позиції теорії управління стиль керівництва – це типова для керівника система прийомів впливу на підлеглих.

З погляду соціології стиль управління є набором рис і форм взаємодії керівника з колективом, що формується під впливом як об'єктивних, так і суб'єктивних умов і професійно-особистісних особливостей керівника.

Аналіз теоретичних і практичних досліджень дає змогу виявити основні елементи, що формують той чи інший стиль управління керівника. На переконання С. Фролова, стиль керівництва – не особистісна характеристика керівника, а інтеграційне системне явище, в якому виявляються такі чинники: інституційні (характер організації, її особливості); функціональні (виробничо-економічні, соціально-демографічні, соціально-психологічні особливості колективу); індивідуально-психологічні властивості керівника (професійний рівень, освіту, моральні якості); ситуаційні (характер робіт, економічне і фінансове становище) [5, с. 19–45].

Досить розгорнуту систему чинників формування стилю управління запропонувала відома дослідниця Л. Скібіцька [1, с. 24–37]. До основних чинників формування стилю управління вчена зараховує такі як соціальна природа суспільства; світогляд, ідеали та переконання менеджерів, стать і вік керівників; рівень соціальної підготовки управлінських кадрів; інтереси та потреби кадрів управління; знання й характер використання методів управління; характер керівника та його особистісні якості; стан об'єкта й системи керування; соціально-психологічний клімат трудового колективу; стиль роботи державних, територіальних, галузевих і вищих органів управління та їхніх керівників; традиції в управлінні конкретним об'єктом.

Американський дослідник Генрі Мінцберг (G. Mintzberg) сформулював 10 ролей керівника та класифікував поведінкові правила, що відповідають конкретній установі або конкретній посаді в межах трьох великих категорій:

- міжособистісні ролі, інформаційні ролі, ролі з прийняття рішень: головний керівник; лідер; зв'язкова ланка;
- приймач інформації – оброблення всієї пошти, здійснення контактів, пов'язаних переважно з одержанням інформації (періодичні видання, ознайомлювальні поїздки);
- поширювач інформації – розсилання пошти в організації з метою одержання інформації, вербальні контакти для передавання інформації підлеглим (огляди, бесіди);
- представник (передає інформацію для зовнішніх контактів організації щодо планів, політики, дій, результатів роботи організації, діє як експерт у своїй галузі) – участь у засіданнях, звернення через пошту, усні виступи, передавання інформації в зовнішні організації та іншим особам;
- підприємець – участь у засіданнях з обговоренням стратегії, ініціювання, розроблення проектів, удосконалення діяльності;
- той, хто усуває порушення, – обговорення стратегічних і поточних питань, зокрема проблем і криз;
- розпорядник ресурсів – складання графіків, визначення повноважень, розроблення бюджетів, програмування роботи підлеглих;
- відповідальний учасник переговорів (відповідальний за представництво організації на всіх значущих і важливих переговорах) – проведення переговорів [9].

Дослідник, успішний американський менеджер Девід Уолш (D. Walsh) підібрав 10 ознак поганого керівника, розставивши їх у довільному порядку:

- ставить власну персону вище, ніж результат. Керівник, який занадто пишається своїм титулом, привілеями або владою, – жалюгідний;
- звик діяти обхідними маневрами. Керівник, який вирішує проблему в обхід своїх безпосередніх підлеглих, не вселяє довіри;
- прислухається до думки однієї людини. Такі люди прекрасно оснащені всією необхідною екіпіровкою, щоб вийти на дорогу в нікуди;
- оперує розповідями про минуле. Занадто велика залежність від минулого – справжній шлях до віддалення від сьогоденних співробітників;
- влаштує публічні езекуції. Це буває часто-густо, і це дуже й дуже погано;
- ображає людей і використовує ненормативну лексику в спілкуванні з ними. Керівник, який пристрасно захоплений своєю справою, – це добре. Якщо керівник погарячкував – це простимо. Але керівник, який проклинає людей, абсолютно не підходить на цю посаду;
- нешанобливо ставиться до чужого часу. Як керівник, Ви повинні бути зразком ефективного тайм-менеджменту у своїй компанії;
- переміщується тільки в супроводі свити. Егоцентризм, насолода владою;
- загострює конфлікти та підбурює співробітників. Здорові конфлікти корисні, але цілеспрямоване налаштування людей один проти одного не призведе до хороших результатів;
- не тримає руку на пульсі. Тут мова йде про те, що керівник повинен не ловити людей на помилках, а більше звертати увагу на те, що вони роблять правильно. Виробляйте правильні навички вже зараз, і тоді Ви будете хорошим керівником на будь-якому рівні [9].

Ліберальний стиль керівництва педагогічним колективом передбачає дещо інфантильну поведінку керівника закладом освіти, зокрема соціальних шкіл у Франції [6]. Так, наприклад, ліберальний керівник сподівається, що будь-яка проблемна ситуація само собою владнається. Ліберальний керівник не сприяє проявам активності, ініціативності педагогів, не вимагає чіткої звітності, відповідальності за делеговану справу.

Висновки. Отже, як теоретики, так і практики вітчизняного й зарубіжного освітнього менеджменту розкривали питання стилю управління в освіті, як результат, більшість із них дотримуються думки про пріоритетність у реалізації демократичних і гуманістичних ідей в управлінні освітою.

Будь-який стиль управління є унікальною, цілісною системою методів, способів і прийомів, яка суттєво відрізняє одного керівника від іншого та впливає на розвиток творчого потенціалу працівників, зокрема, і в соціальній сфері.

Використана література:

1. Журавська Н. С. Методологія проектування інтерактивних курсів на основі європейського досвіду : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий центр НАУ, 2010. 143 с.
2. Кубицький С. О. Формування творчої особистості курсанта: синергетичний аспект. *Нові технології навчання* : науково-методичний збірник. Київ, 2004. Вип. 38. С. 109–117.
3. Шинкарук В. Д. Аспекти українсько-польської співпраці в галузі освіти і науки. *Україна – Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 бер. 2017 р.). Київ, 2017. С. 156–158.
4. Яшук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2016. № 253. С. 333–339.
5. Хміль Ф. Основи менеджменту : підручник. Київ : Академвидав, 2003. С. 19–45.
6. Dreano G. 2009. Guide de l'éducation spécialisée – Acteurs et usagers – Institutions et cadre réglementaire – Pratiques professionnelles. Dunod, Collection : Guides Santé Social4ème édition.
7. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: European higher education in the world : 11.7.2013, COM(2013) 499 final, Brussels / European Commission. 2013. 499 p. URL: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/EN/1–2013–499–EN–F1–1.Pdf> (application date: 30.04.2019).
8. Education and Training: Monitor 2015 / European Commission. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/monitor15_en.pdf (application date: 30.04.2019).
9. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 2010 : COM/2010/2020 final / Communication from the Commission. Eur-lex.europa.eu. European Commission. 2010. 32 p. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020> (application date: 30.04.2019).
10. Walsh D. 2010. Signs of a bad leader. URL: <https://www.linkedin.com/today/post/article/20140916131903-4132378-10-signs-your-ceo-is-not-that-good> (application date: 11.09.2019).

References:

1. Zhuravska N. S. (2010) Metodologhija proektuvannja interaktyvnykh kursiv na osnovi jevropejskogho dosvidu. [Methodology for designing interactive courses based on European experience]. Navchaljno-metodychnyj posibnyk. Kyjiv: Vydavnychyj centr NAU, 2010. 143 s. [in Ukrainian].
2. Kubicjkyj S. O. (2004) Formuvannja tvorchoji osobystosti kursanta: synerghetychnyj aspekt. [Formation of creative personality of the cadet: synergetic aspect]. Naukovo-metodychnyj zbirnyk «Novi tekhnologhiji navchannja», Kyjiv, 2004. Vyp. 38. S. 109–117 [in Ukrainian].
3. Shynkaruk V. D. (2017) Aspekty ukrajinsjko-poljsjkoji spivpraci v ghaluzi osvity i nauky. Ukrajina – Poljsjsha: strategichne partnerstvo v systemi gheopolitychnykh koordynat: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Aspects of Ukrainian-Polish cooperation in the field of education and science. Ukraine – Poland: Strategic Partnership in the Geopolitical Coordinate System: International Materials]. (Kyjiv, 16–17 ber. 2017 r.). Kyjiv, 2017. S. 156–158 [in Ukrainian].
4. Yashchuk S. P. (2016) Formuvannja profesijno-pravovoji kompetentnosti studentiv. [Formation of professional and legal competence of students]. Naukovyj visnyk Nacionaljnogho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannja Ukrainy. Ser.: Pedagoghika, psykhologhija, filosofija. 2016. № 253. S. 333–339 [in Ukrainian].
5. Khmilj F. (2003) Osnovy menedzhmentu. [Fundamentals of Management]. Pidruchnyk. Kyjiv: Akademvydav, 2003. S. 19–45 [in Ukrainian].
6. Dreano G. 2009. Guide de l'éducation spécialisée – Acteurs et usagers – Institutions et cadre réglementaire – Pratiques professionnelles. Dunod, Collection : Guides Santé Social4ème édition.
7. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: European higher education in the world : 11.7.2013, COM(2013) 499 final, Brussels / European Commission. 2013. 499 p. URL: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/EN/1–2013–499–EN–F1–1.Pdf> (application date: 30.04.2019).
8. Education and Training: Monitor 2015 / European Commission. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/monitor15_en.pdf (application date: 30.04.2019).
9. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 2010 : COM/2010/2020 final / Communication from the Commission. Eur-lex.europa.eu. European Commission. 2010. 32 p. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020> (application date: 30.04.2019).
10. Walsh D. 2010. Signs of a bad leader. URL: <https://www.linkedin.com/today/post/article/20140916131903-4132378-10-signs-your-ceo-is-not-that-good> (application date: 11.09.2019).

Zhuravska N. S., Yashchuk S. P., Salvenchuk S. S. Aspects of development employer's creative potential: a European dimension

The defining role of the leader is related to his authority, through which he influences the team. The subjective element of style of the leader contains: the level of professional training of the leader; features of character and temperament, moral values, communicative abilities, behavioral aspects. Management style cannot be a personal matter of the manager due to the fact that style affects the activity of the whole system, as it is a form of economic and social-psychological relations in the process

of leadership of the team. Therefore, the style of the leader is characterized as a social phenomenon, due to the reflection of the manager's beliefs, constantly analyzed, evaluated, perceived by subordinates and forms a certain system of relations at all levels of the hierarchy. Leaders educated in different national traditions and conditions have different opinions about behavior and management: participation in decision-making (Danish and Finnish leaders, more often than British and German and French, particularly in the social sphere, have involved colleagues in the decision-making process of employees); autonomy of employees (employees of Danish and Finnish leaders more often than employees of British, German and French, in particular in the social sphere, participated in the decision-making process); remuneration (Danish supervisors most often noted the need for remuneration for employees); a clear definition of the role (more often than not their counterparts in the Nordic countries considered it necessary to have a clear definition of the roles of leaders and employees); conflict management (British, German and French leaders, in particular in the social sphere, more than Finnish and Danish, emphasized the role of the leader in conflict management); individualism (British and Danish leaders attach more importance than Finnish, German, Swedish, to the needs of specific employees).

Key words: personality, competence, development, behavior, leader, management, national traditions, creative potential.

УДК 611.1-057.875

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.25>

Загородній В. В., Ярославська Л. П., Твардовська Т. В., Лопатіна Л. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Проведено дослідження й оцінювання функціонального стану серцево-судинної системи студентів Черкаського державного технологічного університету впродовж перших трьох років навчання. У процесі дослідження використовувалися теоретичні методи (аналіз та узагальнення наукової літератури), методи дослідження функціонального стану серцево-судинної системи (вимірювання частоти серцевих скорочень, систолічного й діастолічного артеріального тиску, виміри часу відновлення частоти серцевих скорочень після фізичного навантаження), методи математичної обробки даних. У результаті проведених досліджень встановлено, що функціональний стан серцево-судинної системи студентів знижений і має негативну динаміку протягом перших трьох років навчання. Серед факторів, які негативно впливають на функціональний стан студентів, є фактори робочого середовища (фізичний, фізіологічний, соціальний, психологічний, біологічний, естетичний); фактори соціального середовища в поєднанні з цілями робочої діяльності; фактори процесу роботи (тяжкість та інтенсивність роботи); індивідуальні особливості студентів. Результати досліджень свідчать, що під час фізичного навантаження (функціональна проба) в обстежених студентів виявляється вегетативне напруження, яке проявляється в підвищенні систолічного й діастолічного артеріального тиску, у високих значеннях амплітудних показників (приріст частоти серцевих скорочень) за погіршення часових (час відновлення серцевих скорочень і рівня артеріального тиску). Це свідчить про недостатню рухову активність студентів і низьку ефективність 2-годинних занять на тиждень фізичним вихованням, відсутність позитивного впливу їх на функціональний стан серцево-судинної системи, необхідність їх фізичного вдосконалення та формування в них свідомого ставлення до власного й суспільного здоров'я. Запровадження чотирьох годин на тиждень на дисципліну «Фізичне виховання», на нашу думку, певною мірою може виправити цю ситуацію, але необхідно формувати в студентів свідоме ставлення до власного й суспільного здоров'я, «прищеплювати» моду на здоров'я і фізичну досконалість.

Ключові слова: функціональний стан, частота серцевих скорочень, систолічний і діастолічний артеріальний тиск, фізичні навантаження.

Проблема здоров'я студентської молоді стає все більш гострою, про що свідчать такі дані. Уже після зарахування на перший курс виявляється високий відсоток молодих людей із різними суттєвими порушеннями в стані здоров'я. Частішають неврози, захворювання серцево-судинної системи (далі – ССС), погіршуються функції органів зору, травлення тощо. Усе частіше зустрічаються хвороби, які раніше були в осіб середнього й похилого віку: гіпертонія, інфаркт міокарду, атеросклеротичні процеси [2].

Серед факторів, які негативно впливають на функціональний стан студентів, є фактори робочого середовища (фізичний, фізіологічний, соціальний, психологічний, біологічний, естетичний); фактори соціального середовища в поєднанні з цілями робочої діяльності; фактори процесу роботи (тяжкість та інтенсивність роботи); індивідуальні особливості учнів [6].

Під час навчання стресорами для студентів можуть бути велике інтелектуальне навантаження, недостатність часу, в тому числі на відпочинок і сон, стресові перевтоми, необхідність адаптації до нової організації навчального процесу, невизначеність майбутнього працевлаштування в умовах постійних змін ринку праці [4]. Значним стресовим фактором молоді є екзаменаційна сесія. Відомо, що екзаменаційний стрес негативно впливає на нервову, серцево-судинну систему студентів. За даними вчених, у період екзаменаційної сесії в студентів реєструються виражені порушення вегетативної регуляції ССС, які проявляються в підвищенні частоти серцевих скорочень (далі – ЧСС), підвищенні артеріального тиску (далі – АТ), зростанні м'язової, психоемоційного напруження [5].

Усе це негативно впливає на нормальний перебіг фізіологічних процесів в організмі студентів, підвищує ризик негативних змін у стані їхнього здоров'я.

Студентська молодь України становить науковий, культурний та оборонний потенціал держави, тому проблема збереження і зміцнення стану здоров'я студентів має бути однією з пріоритетних.

У наш час адаптація студентів до навчання є актуальною проблемою й потребує інтегрованого підходу до її вирішення. Ціла низка сучасних робіт присвячена дослідженням функціонального стану ССС студентів, її реакції на сучасні інформаційні, фізичні та психоемоційні навантаження [1; 3; 4; 7; 8].

Ураховуючи все вище зазначене, необхідно об'єднати дослідження багатьох науковців із цього напрямку та розробити заходи, які б сприяли покращенню функціонального стану і здоров'я студентів.

Мета статті – вивчити й оцінити показники функціонального стану ССС студентів упродовж перших трьох років навчання.

Відповідно до мети дослідження, використовувалися такі методи: теоретичні (аналіз та узагальнення наукової літератури); методи дослідження функціонального стану ССС (вимірювання частоти серцевих скорочень, систолічного та діастолічного артеріального тиску, час відновлення частоти серцевих скорочень після фізичного навантаження); методи математичної обробки даних.

Дослідження проводилися на базі кафедри фізичного виховання і здоров'я людини Черкаського державного технологічного університету протягом 2018–2019 навчального року, у ньому брали участь 233 студенти I–III курсів.

Таблиця 1

Показники функціонального стану ССС студентів-юнаків

Показники		I курс n=54	II курс n=52	III курс n=61
Частота серцевих скорочень, уд./хв.	M=	76,8	74,2	71,9
	±m	1,45	1,35	2,64
	±σ	10,28	10,47	11,27
Систолічний тиск, мм рт. ст.	M=	123,2	124,1	124,4
	±m	1,54	2,59	3,18
	±σ	11,02	21,24	22,23
Діастолічний тиск, мм рт. ст.	M=	82,0	80,01	77,6
	±m	1,07	1,15	1,57
	±σ	7,31	9,12	9,48
Ппульсовий тиск, мм рт. ст.	M=	41,2	44,0	46,8
	±m	1,09	1,24	1,32
	±σ	7,92	9,81	9,08
Середній тиск, мм рт. ст.	M=	95,7	94,6	93,4
	±m	1,06	1,37	1,61
	±σ	7,42	10,49	11,18
Систолічний об'єм крові, мл	M=	51,2	51,6	53,3
	±m	0,68	0,84	0,82
	±σ	0,76	6,59	5,89
Хвилиний об'єм крові, мл	M=	4,46	4,56	4,68
	±m	0,12	0,09	0,12
	±σ	0,76	0,97	0,89

Результати визначення функціонального стану ССС (таблиці 1, 2) свідчать, що під час обстеження в стані спокою за період навчання з I до III курсу виявлено ознаки її напруження, що наростає. За характеристикою ЧСС рівень функціонального стану юнаків і дівчат характеризується як середній.

Рівень систолічного ($122,4 \pm 3,18 - 124,1 \pm 2,59$ мм рт. ст.) та діастолічного ($77,6 \pm 1,37 - 82,0 \pm 1,07$ мм рт. ст.) артеріального тиску в юнаків нижчий за середній. Аналогічна картина спостерігається в дівчат ($105,2 \pm 3,18 - 112,1 \pm 2,48$ мм рт. ст. і $65,8 \pm 2,49 - 75,4 \pm 2,43$ мм рт. ст.).

За результатами досліджень АТ отримано статеві розбіжності протягом усіх трьох років навчання: відповідно до років навчання, систолічний тиск у студенток був нижчим, ніж у юнаків, на 16,9 мм рт. ст., 12 мм рт. ст., 17,2 мм рт. ст. Аналогічно нижчим був і діастолічний тиск – на 6,6 мм рт. ст., 8,8 мм рт. ст., 11,8 мм рт. ст.

Низький пульсовий тиск під час обстеження по роках навчання в 13,2%, 19,8%, 7,1% юнаків та у 12,8%, 32,1%, 28,7% дівчат.

Систолічний об'єм крові за середньостатистичними показниками характеризувався як задовільний у юнаків і добрий у дівчат. Хвилиний об'єм крові визначався в межах задовільних величин, але забезпечувався в основному за рахунок підвищеної ЧСС.

Таблиця 2

Показники функціонального стану серцево-судинної системи студенток

Показники		I курс n=21	II курс n=19	III курс n=26
Частота серцевих скорочень (ЧСС), уд./хв.	M=	75,1	76,9	75,8
	±m	3,49	1,89	2,28
	±σ	13,78	9,79	10,54
Систолічний тиск, мм рт. ст.	M=	106,3	112,1	105,2
	±m	3,95	2,48	3,18
	±σ	13,45	12,13	13,47
Діастолічний тиск, мм рт. ст.	M=	75,4	71,3	65,8
	±m	2,42	1,64	2,43
	±σ	11,08	7,96	10,28
Пулсовий тиск, мм рт. ст.	M=	30,9	40,8	39,4
	±m	2,14	1,49	2,24
	±σ	8,57	7,3	9,67
Середній тиск, мм рт. ст.	M=	85,7	84,9	78,9
	±m	2,13	1,82	5,14
	±σ	9,14	8,84	21,52
Систолічний об'єм крові, мл	M=	64,8	65,3	68,87
	±m	2,54	1,71	1,92
	±σ	9,96	8,43	8,24
Хвилиний об'єм крові, мл	M=	46,68	5,06	5,17
	±m	0,31	0,21	0,24
	±σ	1,36	1,04	1,09

Для характеристики функціонального стану ССС більш інформативними були результати індивідуального й поглибленого аналізу отриманих розрахунковими методами показників, ніж середньостатистичні показники. З наведених у таблиці 3 даних видно, що зі збільшенням терміну навчання зростає частка студентів із гіпертонічним типом реакції ССС. У 47% студентів виявляються дуже низькі показники хвилиного об'єму крові, причому якщо в юнаків відбувається зниження частки студентів із таким типом реакції з першого до третього курсів, то в дівчат такого зниження не відбувається.

Таблиця 3

Оцінка показників функціонального стану серцево-судинної системи студентів
(% від загальної кількості обстежених, M+m)

Показники	I курс n=75	II курс n=71	III курс n=87
Частота серцевих скорочень (ЧСС):			
– брадикардія	3,2±2,04	5,1±2,44	4,9±2,82
– середні величини	75,9±5,28	72,1±4,56	74,4±1,68
– тахікардія	20,9±4,56	22,8±4,38	20,7±4,94
Артеріальний тиск:			
– гіпотонічна реакція	9,8±3,47	36,4±5,21	49,4±5,00
– нормостенічна реакція	66,7±5,42	42,5±5,48	44,2±7,0
– гіпертонічна реакція	23,5±4,24	21,1±4,37	15,4±4,34
Систолічний об'єм крові:			
– низький	13,2±3,54	9,6±3,91	9,1±3,32
– задовільний	60,7±5,38	77,1±4,58	74,2±5,51
– добрий	26,1±1,48	13,3±3,84	15,7±4,21
Хвилиний об'єм крові:			
– низький	47,3±5,07	47,1±5,32	49,9±5,14
– задовільний	34,3±5,43	31,8±5,22	31,3±5,62
– добрий	19,4±4,04	21,1±4,16	18,8±4,51
Показник якості реакції на фізичне навантаження:			
– низький	24,1±4,23	28,6±4,57	23,1±5,42
– задовільний	34,2±5,36	35,1±5,23	50,9±6,17
– добрий	41,1±5,82	35,3±5,35	26,0±5,40
Час відновлення ЧСС після фізичного навантаження, рівень:			
– низький	59,9±5,36	52,9±5,41	55,2±6,03
– нижчий за середній	11,2±3,77	21,5±5,52	16,9±4,36
– середній	25,9±5,44	21,1±5,54	24,1±5,21
– вищий за середній	3,0±2,09	4,5±2,14	2,0±1,91
– високий	–	–	1,8±1,12

Свідченням незадовільної тренуваності ССС та ознаками слабкості серцевого м'яза є низькі показники під час короткочасного фізичного навантаження (функціональна проба з 20 присіданнями за 30 секунд) (таблиці 4, 5).

Таблиця 4

Вплив фізичного навантаження на показники функціонального стану серцево-судинної системи студентів

Обстежена група		Відсоток підвищення після дозованого фізичного навантаження (%)							Показник якості реакції	Адаптаційний потенціал	Час відновлення ЧСС, с
		Частота серцевих скорочень (ЧСС)	Систолічний тиск, мм рт. ст.	Діастолічний тиск, мм рт. ст.	Пульсовий тиск, мм рт. ст.	Середній тиск, мм рт. ст.	Систолічний об'єм крові, мл	Хвилинний об'єм крові, мл			
I курс n=75	M=	35,1	28,9	14,1	49,1	14,4	26,1	49,9	1,31	2,11	226,52
	±m	2,73	2,16	1,15	4,76	1,65	2,87	3,73	0,16	0,04	11,68
	±σ	19,21	18,58	2,31	33,51	10,57	19,76	20,12	1,18	0,26	82,08
II курс n=71	M=	28,2	25,6	14,3	44,69	13,7	28,9	49,1	1,23	2,23	211,01
	±m	1,87	1,79	1,05	5,59	1,41	2,05	2,03	0,11	0,07	9,51
	±σ	15,1	14,38	8,61	4,38	10,52	15,64	15,71	1,03	0,46	75,12
III курс n=87	M=	36,7	25,8	14,4	41,5	15,59	28,9	49,5	0,96	1,98	221,1
	±m	2,59	1,79	1,18	5,42	1,92	2,61	1,98	0,11	0,07	12,39
	±σ	18,03	14,38	8,61	37,12	14,11	17,62	17,56	0,59	0,41	85,97

Таблиця 5

Вплив фізичного навантаження на показники функціонального стану серцево-судинної системи студенток

Обстежена група		Відсоток підвищення після дозованого фізичного навантаження (%)							Показник якості реакції	Адаптаційний потенціал	Час відновлення ЧСС, с
		Частота серцевих скорочень	Систолічний тиск, мм. рт. ст.	Діастолічний тиск, мм. рт. ст.	Пульсовий тиск, мм. рт. ст.	Середній тиск мм. рт. ст.	Систолічний об'єм крові, мл	Хвилинний об'єм крові, мл			
I курс n=21	M=	47,5	21,6	14,5	41,18	15,7	21,1	48,4	0,54	2,12	253,6
	±m	7,12	2,45	3,69	6,64	2,99	4,09	5,17	0,11	0,07	16,81
	±σ	27,94	9,88	14,92	26,68	13,29	16,41	20,61	0,41	0,19	67,15
II курс n=19	M=	31,6	17,1	16,86	41,3	14,9	24,9	46,1	0,92	1,99	211,2
	±m	3,41	1,98	1,98	7,78	4,08	4,01	4,21	0,11	0,06	12,48
	±σ	14,69	8,79	8,79	35,69	17,71	17,11	18,19	0,59	0,24	54,68
III курс n=26	M=	9,20	72,6	56,09	37,7	24,1	38,8	51,1	0,71	1,86	226,1
	±m	3,71	2,89	2,71	6,68	3,92	3,19	5,41	0,12	0,08	20,58
	±σ	15,84	12,42	11,49	28,21	16,59	13,54	22,49	0,39	0,26	87,41

Так, питома вага підвищення ЧСС та артеріального тиску перевищували показники, які свідчать про задовільну якість реакції. Підвищення хвилинного об'єму крові було значним і зумовлювалося прискоренням серцевих скорочень. Незадовільний показник якості реакції на фізичне навантаження визначався в 19,8–23,6% юнаків і 18,4–32,6% дівчат. Відновлення ЧСС після навантаження на всіх етапах обстеження перевищувало нормований час як у юнаків, так і у дівчат, коливаючись від 211,1 ± 12,1 до 253,6 ± 16,8. Зазначимо, що тільки в першокурсників виявилися статеві розбіжності цього показника (гірші в дівчат). На наступних курсах навчання показники буди однаковими.

Під час масових обстежень студентів визначення адаптаційного потенціалу системи кровообігу все частіше використовується метод до нозологічної підготовки. Цей метод дає змогу оцінювати рівні здоров'я на основі сучасних уявлень про гомеостаз та адаптацію, адже саме ССС свідчить про кількісну характеристику адаптаційно-приспосувальної реакції цілісного організму. У наших дослідженнях визначення адаптаційного потенціалу виявило напруження адаптації ССС у більшості юнаків (57,8–74,2%), в результаті чого середні величини становили 2,11 ± 0,04 на першому, 2,23 ± 0,07 на другому, 1,98 ± 0,07 на третьому курсах. У дівчат ознаки напруженої адаптації за цим показником виявлені в 49,4% на першому, 26,6% на другому й 24% на

третьому курсі, унаслідок чого середні величини показника були гіршими, ніж у юнаків, і становили, відповідно, $2,12 \pm 0,07$; $1,99 \pm 0,06$; $1,86 \pm 0,08$.

Результати досліджень свідчать, що під час фізичного навантаження (функціональна проба) в обстежених студентів виявляється вегетативне напруження, яке проявляється в підвищенні систолічного й діастолічного артеріального тиску, у високих значеннях амплітудних показників (приріст ЧСС) за погіршення часових (час відновлення серцевих скорочень і рівня артеріального тиску).

Висновки. Функціональний стан ССС студентів знижений і має негативну динаміку протягом перших трьох років навчання в Черкаському державному технологічному університеті. Це, у свою чергу, свідчить про недостатню рухову активність студентів і низьку ефективність 2-годинних занять на тиждень фізичним вихованням, відсутність позитивного впливу їх на функціональний стан ССС. Запровадження чотирьох годин на тиждень на дисципліну «Фізичне виховання», на нашу думку, певною мірою може виправити цю ситуацію, але необхідно формувати в студентів свідоме ставлення до власного й суспільного здоров'я, «прищеплювати» моду на здоров'я та фізичну досконалість.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення функціонального стану інших систем організму студентів і підготовку науково обґрунтованих рекомендацій для покращення функціонального стану студентів.

Використана література:

1. Артеменков А. А. Оценка функционального состояния и резервных возможностей студентов в разные периоды обучения в вузе. *Профилактическая медицина*. 2013. № 3. С. 33–36.
2. Викторов Д. В., Фау С. В. Психопедагогическая коррекция состояния здоровья студентов ЮУРГУ. *Теория і практика фізичного виховання*. 2008. № 1. С. 515–519.
3. Глазков Е. О. Адаптивні можливості серцево-судинної системи організму студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі. *Буковинський медичний вісник*. Чернівці : БДМУ, 2013. Т. 17. № 2 (66). С. 25–28.
4. Дорофеева Н. А. Адаптационная реакция сердечнососудистой системы на современные информационные и информационно-психоемоциональные нагрузки у студентов. *Український медичний альманах*. Луганск : ЛДМУ, 2009. Т. 12. № 5. С. 70–72.
5. Лис Ю. С. Дослідження функціонального стану студентів у процесі навчання. Харків : ХНУПС, 2016. Вип. 3 (48). С. 208–211.
6. Ложкин Г. В., Носкова О. В., Толкунова И. В. Психология здоровья человека. Севастополь : Вебер, 2003. 257 с.
7. Мамотенко А. В., Коваленко Л. П. Дослідження стану серцево-судинної системи студентів за пробою С. П. Летунова. *Фізична культура, спорт та здоров'я*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Скороводи, 2017. С. 275–278.
8. Чичкан О., Шутка Г., Пазычук О. Функціональний стан серцево-судинної системи студентів протягом двох років навчання. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. № 3 (19). С. 260–263.

References:

1. Artemenkov, A.A. (2013). Otsenka funktsionalnogo sostoiania i rezervnykh vozmozhnostei studentov v raznye peryody obucheniia v vuze [Assessment of the functional status and reserve capabilities of students in different periods of study at the university]. *Profilaktycheskaia meditsina – Preventative medicine*. 3, 33–36 [in Russian].
2. Viktorov, D.V., Fau, S.V. (2008). Psikhopedahohicheskaiia korrektsiia sostoianiiia zdorovia studentov YuURHU [Psychopedagogical correction of the health status of students of SUSU]. *Teoriia i praktyka fizychnoho vykhovannia – Theory and practice of physical education*, 1, 515–519 [in Ukrainian].
3. Hlazkov, E.O. (2005). Adaptivni mozhlyvosti sertsevo-sudynnoi systemy orhanizmu studentiv u protsesi navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Adaptive capabilities of the cardiovascular system of the student body in the process of study at a higher education institution]. *Bukovynskiyi medychnyi visnyk – Bukovyna Medical Bulletin*, (Vols. 17. 2 (66)), (pp. 25–28). Chernivtsi : BDMU [in Ukrainian].
4. Dorofeeva, N.A. (2009). Adaptatsionnaia reaktiia serdechno-sosudistoi systemy na sovremennye informatsionnye i informatsionno-psikhoeotsionalnye nahruzki u studentov [Adaptive reaction of the cardiovascular system to modern informational and informational psychoemotional loads in students]. *Ukrainskyi medychnyi almanakh – Ukrainian medical almanac*. (Vols. 12, 5), (pp. 70–72). Luhansk : LDMU [in Ukrainian].
5. Lys, Yu.S. (2016). Doslidzhennia funktsionalnogo stanu studentiv u protsesi navchannia [Study of students' functional status in the learning process]. 3 (48), 208–211. Kharkiv : KhNUPS [in Ukrainian].
6. Lozhkyn, H.V., Noskova, O.V., Tolkunova, Y.V. (2003). Psykholohiia zdorovia cheloveka [Psychology of human health]. Sevastopol : Veber [in Ukrainian].
7. Mamotenko, A.V., Kovalenko, L.P. (2017). Doslidzhennia stanu sertsevo-sudynnoi systemy studentiv za probou S.P. Lietunova [Investigation of the state of the cardiovascular system of students on the sample of SP Letunova]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia – Physical education, sports and health*. (pp. 275–278). Kharkiv : KhNPU im. H.S. Skorovody [in Ukrainian].
8. Chychkan, O., Shutka, H., Pazychuk, O. (2012). Funktsionalnyi stan sertsevo-sudynnoi systemy studentiv protiahom dvokh rokiv navchannia [Functional condition of the cardiovascular system of students during two years of study]. *Fizychno vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi – Physical education, sports and health culture in today's society*, 3 (19), 260–263. Lutsk : Skhidnoevrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].

Zagorodny V. V., Yaroslavskaya L. P., Tvardovskaya T. V., Lopatina L. V. Investigation of the functional state of the cardiovascular system of students of the technological university

During the first three years of studying, the research and evaluation of the functional state of the cardiovascular system was carried out students of Cherkasy State Technological University. Exploring it, we used theoretical methods (analysis and synthe-

sis of scientific literature), methods of studying the functional state of the cardiovascular system (measurement of heart rate, systolic and diastolic blood pressure, measurements of recovery time of heart rate after exercise), methods mathematical processing of data. As a result of the research, it was found that the functional state of the cardiovascular system of students is reduced and has a negative dynamics during the first three years of studying. Among the factors that negatively affect the functional state of the students are: factors working environment (physical, physiological, social, psychological, biological, aesthetic); factors of the social environment in conjunction with the goals of work; factors of the process of work (severity and intensity of work); individual peculiarities of students. The results of researches show that during physical activity (functional test) in the examined students vegetative stress appears, which manifests itself in increasing systolic and diastolic blood pressure, high values of amplitude parameters (increase of heart rate) with deterioration of time (time of restoration of cardiac contractions and level of arterial pressure). This in turn indicates a lack of motor activity of students and a low effectiveness of 2 hours of training per week by physical education, the absence of a positive effect on the functional state of the cardiovascular system, the necessity for their physical improvement and to form a conscious attitude towards their own and public health. The introduction of four hours a week on the discipline «Physical education», in our opinion, to some extent can correct this situation, but it is necessary to form students conscious attitude to their own and public health, «instillate» fashion on health and physical perfection.

Key words: functional state, heart rate contractions, systolic and diastolic blood pressure, physical load.

УДК 37.011.33: 37.013.77

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.26>

Загребельний О. В.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена розгляду суперечностей між швидкоплинними змінами в освіті, пов'язаними з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, і недостатнім використанням педагогічних можливостей цих засобів у процесі формування готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації.

Найбільша кількість учасників (56%) надає перевагу інтерактивним методам і формам навчання та виховання курсантів і студентів, оскільки вони підвищують інтерес до навчання й залучають учасників до навчально-виховного процесу. Серед опитаних викладачів і курсових офіцерів 47% опитуваних наголошують на недостатній навчально-матеріальній базі під час навчального процесу, що перешкоджає ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з курсантами й студентами.

Уперше сформульовано й заповнено анкету для визначення ставлення викладачів і курсових офіцерів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Виокремлено засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які максимально сприяють професійній самореалізації майбутніх офіцерів. Утілено в життя ідейні дослідження, розроблені в Школі молодих викладачів.

На основі аналізу результатів анкетування викладачів і курсових офіцерів ступінь використання інформаційно-комунікаційних технологій під час роботи з курсантами й студентами гуманітарного профілю в закладах зі специфічними умовами навчання не може бути визначена як задовільна. Необхідно ознайомити учасників навчально-виховного процесу щодо сучасних засобів масової інформації та комунікаційних технологій, які сприяють професійній самореалізації. Школа молодих викладачів – це центр підвищення кваліфікації викладачів і курсових працівників із питань формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: готовність особистості, курсанти, освітній процес, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні методи й форми навчання та виховання, соціальні мережі, блог, гаджети.

Нині підготувати випускника для проходження військової служби в підрозділах і частинах Національної гвардії України, здатного до мобільного прийняття обґрунтованих управлінських рішень і міжнародної співпраці, неможливо без інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ). Застосування ІКТ в роботі/під час роботи з курсантами й студентами гуманітарного профілю зумовлено насамперед специфічними умовами навчання в подібних закладах. Такі фахівці мають бути готовими до екстремальної діяльності, сутність якої полягає в спілкуванні й коригуванні поведінки правопорушників, створенні соціально-психологічного клімату у військових колективах, вивченні психологічних і гуманітарних аспектів надзвичайних подій, конфліктів. Окрім сказаного вище, знання й уміння застосовувати ІКТ в правоохоронній діяльності розширюють межі професійної самореалізації військовослужбовців і підвищують їхній імідж.

На основі аналізу наукової літератури [1–13] виокремимо головні ідеї вчених, які суттєво вплинули на дослідження, як-от:

– очевидно є комп'ютеризація всіх галузей людської діяльності, її переваги й практична значущість у розв'язанні багатьох навчальних і професійних завдань, до того ж майбутнім фахівцям необхідно оволодіти комп'ютерною грамотністю (В. Биков, О. Торубара);

– використання засобів ІКТ (соціальні мережі, цифрові освітні ресурси, гаджети, хмарні технології, 3D-моделювання) позитивно впливає на якість освіти, зокрема вітчизняні й іноземні студенти надають перевагу соціальним мережам, завдяки яким вони не лише розв'язують освітні завдання, а й спілкуються, розважаються (У. Бримкулов, Ч. Жумабаєва, О. Кириченко, Ф. Майнаєв, Л. Рибалко);

– готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення є інтегральним утворенням особистості, яке виявляється в цілеспрямованих змінах мотиваційно-особистісної сфери людини, розширенні компетентностей, необхідних для освоєння професії, формуванні здатності до рефлексії й коригуванні власного досвіду (Т. Ковалькова, Е. Остапенко, З. Туряниця);

– підвищення ефективності процесу формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення вимагає створення відповідних педагогічних умов, а саме: забезпечення позитивної мотивації учасників освітнього середовища, використання активних методів і форм роботи в освітньому процесі, створення особистісно зорієнтованого середовища в закладах вищої освіти, доповнення змісту фахових дисциплін для формування знань, умінь щодо здійснення самовдосконалення; організація самостійної роботи студентів засобами ІКТ, підвищення кваліфікації викладачів із питань формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення (Т. Ковалькова, Е. Остапенко, К. Соцький, З. Туряниця, А. Янковець).

Мета статті – розкрити сутність проблеми формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації засобами ІКТ, а завдання – з'ясувати ставлення викладачів і курсових офіцерів до застосування ІКТ в освітньому процесі; розширити знання про засоби ІКТ, необхідні для формування готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації.

У межах педагогічного експерименту на базі гуманітарного факультету Національної академії Національної гвардії України (спеціальність «Філологія», «Психологія») викладачам і курсовим офіцерам (разом 152 особи) із метою з'ясування ставлення до застосування ІКТ в освітньому процесі було запропоновано відповісти на підготовлені запитання. Наведемо приклади запитань і відповідей.

1. Яким методам і формам навчання та виховання курсантів і студентів Ви надаєте перевагу?

Найбільша кількість респондентів (56%) назвала інтерактивні методи й форми навчання та виховання курсантів і студентів, оскільки вони підвищують інтерес до навчання й захоплюють учасників освітнього процесу так, що ті не мають часу на відволікання. До того ж вони формують комунікативну компетентність, що збігається з вимогами гуманітарного фаху. Зазначені викладачами й курсовими офіцерами інтерактивні методи й форми навчання та виховання курсантів і студентів ми об'єднали в такі групи:

а) інтерактивні групові – інтерв'ю, складання колективних історій, розігрування скетчів, інтерактивні лекції, метод проєктів, підготовка презентації до теми доповіді, практичні заняття з чітким наведенням прикладів, проведення бінарних занять з авторитетними особистостями, проблемна лекція, лекція-візуалізація, інтерактивна лекція, лекція з розбором конкретних ситуацій;

б) дискусійні – бесіди, обговорення проблемних питань, метод кейсу, дискусії, переговори, вікторини, круглі столи, семінари, мозковий штурм, конференції;

в) ігрові – інтерактивні ігри, змагання, креативні диктанти, ігри-ходилки, ділові й рольові ігри, комунікативні ігри в групах;

г) виховні заходи – тематичні вечори, позааудиторні екскурсії.

Викладачі впевнені в тому, що варто звертати увагу на актуальність матеріалів і їх відповідність вимогам і викликам сьогодення: неможливо навчити та зацікавити курсантів і студентів заняттями, що базуються на застарілих методах навчання, які нині вважаються неповністю дієвими.

Значно менша кількість респондентів (30%) надала перевагу методам і формам контролю навчально-пізнавальної діяльності курсантів і студентів, як-от: проведення тестів і контрольних робіт, швидкі письмові опитування, розв'язання завдань із тематики змістового модуля, контроль за самостійною підготовкою. Пояснимо це вимогами до організації освітнього процесу, його контрольно-оцінювальної функції.

Невелика кількість респондентів (14%) назвала впровадження дистанційної форми навчання для слухачів заочної форми навчання. Вони переконані, що дистанційне навчання нині стає популярним, оскільки забезпечує систематичне спілкування й навчальні консультації на відстані, економить час і грошові витрати на переїзди. До таких форм роботи зі студентами викладачі зарахували презентації, знімання відеороликів – екскурсій, відеоблог.

2. Які методи й форми навчання та виховання, на Вашу думку, сприяють формуванню готовності курсантів і студентів до професійної самореалізації?

Найбільша кількість респондентів (51%) відповіла, що інтерактивні методи й форми навчання та виховання курсантів і студентів усе більше посідають чільне місце в процесі/під час навчання й викладання. Заняття стають більш цікавими для курсантів і студентів, якщо наповнити їх візуалізацією – відеофрагментами, презентаціями тощо.

Певна кількість респондентів (26%) надає перевагу таким методам і формам навчання й виховання курсантів і студентів, що найбільше впливають на формування професійної комунікативної компетентності й мовленнєвої культури. Вони виокремили такі, як вправи на розвиток монологічного й діалогічного мовлення, лексико-граматичні вправи, інсценування, вправи на розвиток критичного мислення, складання

портфолію, заняття-залік, завдання із завчасно підготовленими помилками, заняття-візуалізація, заняття прес-конференція, заняття-гра «Що? Де? Коли?», заняття-гра «КВК», заняття-гра «Поле чудес», заняття-гра «Брейн-ринг» чи заняття-гра «Що? Де? Коли?», «КВК», «Поле чудес», «Брейн-ринг», заняття-аукціон, заняття вистава, анкетування, соціологічне навчальне дослідження, нові ігри-додатки.

Деякі респонденти (23%) зазначили, що залучають курсантів і студентів до підготування доповідей і комп'ютерних презентацій, створення власних відеофрагментів використання сучасних технологій (додатки, онлайн тести, блоги, інфографіки), а також проводять лекції й заняття з використанням мультимедійної техніки.

3. З якими труднощами Ви стикаєтесь під час застосування ІКТ в роботі з курсантами й студентами?

Респонденти (47%) зауважують на тому, що труднощі створюють не обладнані відповідним чином аудиторії; обмежений доступ до технічних засобів, нерідко технічні засоби не працюють/несправні технічні засоби; «застарілі» форми роботи деяких викладачів і курсових офіцерів.

На жаль, як зазначають викладачі й курсові офіцери (30%), труднощі зумовлені відсутністю в курсантів і студентів бажання навчатися, а також утомленістю службою й браком сили волі, загартуваності, терплячості, витривалості.

Викладачі й курсові офіцери (23%) стверджують, що використання активних методів навчання та виховання курсантів і студентів займає багато часу на підготовку; заважає незрозуміння переваг активного навчання з боку керівництва та формальний підхід із боку організаційних відділів, скорочення годин із року в рік на предмети гуманітарного циклу; гальмує відсутність керівних документів, наказів щодо заохочення інноваційних підходів до освітнього процесу.

Отже, нами з'ясовано ставлення викладачів до застосування ІКТ в освітньому процесі, що характеризується несистемним використанням ІКТ в навчанні та вихованні курсантів і студентів унаслідок слабкого технічного оснащення, скорочення годин на вивчення навчальних дисциплін, надмірного завантаження учасників освітнього процесу.

У Школі молодих викладачів розширено знання викладачів про засоби ІКТ, необхідні для формування готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації. Наведемо фрагмент інформації, наданої нами викладачам.

На основі аналізу наукової літератури [1–13] і власного досвіду зазначимо, що ІКТ не лише впливають на спосіб отримання, передавання й обробки/оброблення інформації, а й зумовлюють виникнення нових способів самореалізації, самовираження й самоствердження особистості, що може відбуватися як on-line, так і off-line.

За цих обставин професійна самореалізація за допомогою засобів ІКТ, на наше припущення, може відбуватися через: 1) власний web-сайт (сторінка в соціальній мережі, сайт, блог); 2) мережні проекти (для освітян – на кшталт «Всеосвіта», «На Урок», «Учительський журнал on-line»); 3) власні продукти ІКТ (презентації, інфографічні й інтерактивні плакати, теги слів, карти розуму). Для фахівців освітньої галузі способом професійної самореалізації є також проведення відеоуроків, відеолекцій, вебінарів.

Найбільш поширеним засобом ІКТ, що сприяє професійній самореалізації фахівця, на нашу думку, є web-сайти (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Види професійної самореалізації фахівця засобами Web-сайтів

Засіб ІКТ	Характеристика засобу ІКТ	Поле професійної самореалізації
1	2	3
Сторінка в соціальній мережі	Електронна сторінка; web-сторінка; інформаційний ресурс, доступний у Всесвітній павутині всім відвідувачам	Самореклама на ринку праці; залучення до комунікативної взаємодії; використання для обміну актуальною інформацією в професійних колах
Сайт	Сукупність електронних документів; сукупність web-сторінок	Презентація професійних умінь і навичок (для освітян – методичні розробки, конспекти, електронні дидактичні ресурси, відеоуроки), результатів діалогу й комунікативної взаємодії (для освітян – із колегами, здобувачами освіти, батьками), здійснення проектів завдяки освітнім платформам
Блог	Електронний щоденник; електронний особистий ресурс; web-сайт у мережі Інтернет, вміст якого регулярно оновлюється	
Оновлений Google-сайт	Сайт, створений на основі додатків Google	Створення портфолію, креативного резюме

Популярність Web-сайтів забезпечує здатність утримувати значну, можна навіть стверджувати, лівову частину інтернет-користувачів. За висловом Ф. Майнаєва [7; 8], створивши серед користувачів ефект ейфорії від участі у віртуальному спілкуванні заради участі на початку свого виникнення, сучасні соціальні мережі стали необхідним інструментом у всіх сферах людської життєдіяльності.

Користувачі, як усіма знані, так і пересічні, відомі обмеженому колу, залишають дописи, розміщують у мережах фото й результати своєї праці (твори, статті, картини, малюнки, поезії, меми, комікси, відеоролики), що, безперечно, сприяє їхній самореалізації, спонукає до саморозвитку.

Серед освітян дедалі популярності набуває блог – інформаційна технологія, яка підтримує функціонування в Інтернеті невеликого Web-сайту, Web-оглядача, що містить особистий щоденник певного автора, його журнал подій у мережі, до якого він додає подані у зворотному хронологічному порядку ті чи інші записи, зображення або об'єкти мультимедіа [1].

Популярність блогів у галузі освіти забезпечує великий педагогічний потенціал; доступність створення, що не вимагає знання мови програмування; легкість у користуванні; автоматичний зворотний зв'язок, який забезпечує обмін повідомленнями про появу нової інформації, пов'язаної з попередніми повідомленнями; безкоштовність, адже поряд із платними платформами для створення блогу існують безкоштовні, наприклад, Google Blogger [8].

Метою ведення блогів авторами-освітянами, як показує аналіз 30 Web-ресурсів, вибраних випадково, є обмін досвідом, надання колегам допомоги в підготовці до проведення занять, виховних і методичних заходів. Серед сторінок у більшості мережеских щоденників є «Візитна картка», «Мої досягнення», «Результативність роботи», «Мої конспекти», «Авторські заняття». Уміння презентувати себе в мережі – новий виклик інформаційного світу майбутньому фахівцеві. Блог є засобом презентації як складника професійної самореалізації автора серед колег (знайомих і незнайомих), здобувачів освіти, батьків, громадськості. Тому випускник закладу вищої освіти повинен бути готовим до професійної самореалізації засобами ІКТ.

Висновки. Отже, готовність майбутнього фахівця до професійної самореалізації є інтегральним утворенням, яке складається з інформаційної обізнаності щодо способів самореалізації, базових умінь і навичок, а також особистісних якостей. На основі аналізу результатів анкетування викладачів і курсових офіцерів ступінь застосування ІКТ під час роботи з курсантами й студентами гуманітарного профілю в закладах зі специфічними умовами навчання не можна назвати задовільним. Практично необхідним є забезпечення інформаційної обізнаності учасників освітнього процесу про сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють професійній самореалізації. Школа молодих викладачів є осередком підвищення кваліфікації викладачів і курсових офіцерів із питань формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

У подальшому варто орієнтуватися на перспективу використання засобів ІКТ в колективній діяльності учасників освітнього процесу, дослідити їх переваги й недоліки, розробити механізми організації такої діяльності.

Використана література:

1. Биков В. Ю. Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання»* : зб. наук. пр. / редрада. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. № 13 (20). С. 3–18.
2. Дидактичні матеріали до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів суспільно-гуманітарного профілю в закладах вищої освіти : навч.-метод. посіб. / уклад. Ф. Майнаєв, Л. Рибалко. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. 66 с.
3. Жумабаєва Ч. Н., Бримкулов У. Н. Социальные сети, цифровые образовательные ресурсы и гаджеты: мнение студентов Кыргызстана и Казахстана. *Международный журнал экспериментального исследования*. 2019. № 1. С. 5–10.
4. Кириченко О. Критерії формування готовності до професійної діяльності інженерів на основі 3D-моделювання. *Освітнологічний дискурс*. 2017. № 3–4 (18–19). С. 296–308.
5. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук / Нац. авіаційний ун-т. Київ, 2016. 390 с.
6. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2017. 282 с.
7. Майнаєв Ф. Я. Використання соціальних мереж у on-line-навчанні. *Innovation solutions in modern science*. Dubai, 2016. Вип. № 2 (2). С. 22–30.
8. Майнаєв Ф. Я. Smart-цілі як інструмент створення навчального блогу. *Освіта і доля нації* : матеріали XVII Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 28–29 жовтн. 2016 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. С. 125–128.
9. Остапенко Е. О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Нац. акад. пед. наук. Ін-т вищ. освіти. Київ, 2016. 22 с.
10. Соцький К. О. Формування готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький. Хмельницький, 2016. 21 с.
11. Торубара О. М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук / Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2009. 374 с.
12. Турияница З. В. Модель формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання. *Науковий огляд*. 2016. Т. 1. № 22. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/676>.
13. Янковець А. В. Експериментальне обґрунтування ефективності підготовки майбутніх військових перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Соціалізація особистості* : зб. наук. праць. Київ : Логос, 2005. Т. XXIV. С. 165–179.

References:

1. Bykov V. Yu. (2012). Problemy ta perspektyvy informatyzatsiyi systemy osvity Ukrainy [Problems and prospects of informatization of educational system in Ukraine]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific chronicles of National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Ser. 2. Computer-oriented system of education: collection of*

- scientific researches. Kyiv. 13 (20). (pp. 3–18). National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov [in Ukrainian].
2. F. Mainaiev, L. Rybalko. (2018) *Dydaktychni materialy do zastosuvannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u navchanni studentiv suspil'no-humanitarnoho profilyu v zakladakh vyshchoyi osvity [Didactic materials to the application of information and communication technologies in the education of students of social and humanitarian profile in higher education institutions]*. Kharkiv, Ukraine: KhNPU named after H.S. Skovoroda [in Ukrainian].
 3. Zhumabaeva Ch. N., Brymkulov U. N. (2019). Sotsial'nyye seti, tsifrovyye obrazovatel'nyye resursy i gadzhety: mneniye studentov Kyrgystana i Kazakhstana. [Social networks, digital educational resources and gadgets: the opinion of students in Kyrgyzstan and Kazakhstan]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo issledovaniya – International Journal of Experimental Research*. 1. (pp. 5–10) [in Ukrainian].
 4. Kyrychenko O. (2017). Kryteriyy formuvannya hotovnosti do profesiynoyi diyal'nosti inzheneriv na osnovi 3D-modelyuvannya. [Criteria of formation of professional readiness of engineers on the basis of 3D-modeling]. *Osvitohichnyy dyskurs – Educational discourse*. 3–4 (18–19). (pp. 296–308) [in Ukrainian].
 5. Kovalkova T. O. (2016). Formuvannya hotovnosti maybutnikh psykholohiv do profesiynoyi diyal'nosti v aviatsiyniy haluzi u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Formation of readiness of future psychologists for professional activity in aviation in the process of professional training]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv. National Aviation University [in Ukrainian].
 6. Kovalchuk M. O. (2017). Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv do zastosuvannya mul'tymediynykh navchal'nykh system u pochatkoviy shkoli [Forming the readiness of future teachers to use multimedia educational systems in elementary school]. Extended abstract of candidate's thesis. Zhytomyr. State University named after Ivan Franko [in Ukrainian].
 7. Mainaiev F. Ya. (2016). Vykorystannya sotsial'nykh merezh u on-line-navchanni. [Use of social networks in on-line training]. *Innovation solutions in modern science*. Dubai. Issue. 2 (2). (pp. 22–30) [in Ukrainian].
 8. Mainaiev F. Ya. (2016). Smart-tsili yak instrument stvorennya navchal'noho blohu. [Smart goals as an Educational Blogging Tool]. *Osvita i dolya natsiyi: materialy XVII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – Education and Destiny of the Nation: Proceedings of the 7th International Conference*. (pp. 125–128). Kharkiv, Ukraine: KhNPU named after H.S. Skovoroda [in Ukrainian].
 9. Ostapenko E. O. (2016). Formuvannya hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do profesiynoho samorozvytku. [Formation of future economists' readiness for professional self-development]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv: Nat. Acad. Ped. Sciences. Inst. Higher Education [in Ukrainian].
 10. Sotskyi K. O. (2016). Formuvannya hotovnosti maibutnikh molodshykh medychnykh spetsialistiv do profesiynoho samovdoskonalennia. [Formation of readiness of future junior medical specialists for professional self-improvement]. Extended abstract of candidate's thesis. Khmelnytsky. Khmelnytskyi National University [in Ukrainian].
 11. Torubara O. M. (2009). Formuvannya hotovnosti u maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia do vykorystannia informatsiynykh tekhnolohii [Formation of readiness of future teachers of labor training to use information technologies]. Extended abstract of candidate's thesis. Chernihiv. State Pedagogical University named after T. H. Shevchenko [in Ukrainian].
 12. Turianytsia Z. V. (2016). Model formuvannya hotovnosti do profesiynoho samovdoskonalennia v maibutnikh maistriv vyrobnychoho navchannia. [Model of formation of readiness for professional self-improvement in future masters of industrial training]. *Naukovyi ohliad. – Scientific review*. 22 (1) Retrieved from URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/676>.
 13. Iankovets A. V. (2005). Eksperymental'ne obruntuvannya efektyvnosti pidhotovky maybutnikh viys'kovykh perekladachiv zasobamy informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy. [Experimental substantiation of the effectiveness of training of future military translators by means of information and communication technologies]. *Sotsializatsiya osobystosti: zb. nauk. Prats – Socialization of personality: collection of scientific researches*. Vol. XXIV. Kyiv. Logos (pp. 165–179).

Zahrebelnyi O. V. Information and communication technologies as a means of forming of future officers 'readiness for professional self-realization in specialized educational institutions

This article is based on the contradiction between the transient changes in education associated with the use of information and communication technologies in the educational process and the lack of use of the pedagogical capabilities of these tools in the process of forming the readiness of future specialists for professional self-realization.

The largest number of respondents (56%) prefer interactive methods and forms of training and education of cadets and students as they increase the interest in learning and involve participants into the educational process. Among surveyed teachers and course officers 47% of these people emphasize the poor technical equipment of the educational process, which impedes the effective use of information and communication technologies in working with cadets and students.

For the first time a questionnaire has been formulated and filled in to define the attitude of teachers and course officers to the application of information and communication technologies. The means of information and communication technologies, which maximally contribute to the professional self-realization of future officers are singled out. The research ideas developed in the work of the School of Young Teachers have been implemented.

Based on the analysis of the results of the questionnaire of teachers and course officers, the degree of the use of information and communication technologies in their work with cadets and students of the humanitarian profile in institutions with specific learning conditions can't be described as satisfactory one. It is practically necessary to ensure the awareness of the participants in the educational process about modern means of information and communication technologies that promote professional self-realization. The School of Young Teachers is the center for the improvement of the skills of teachers and course officers on the issues of forming the readiness of future specialists for professional self-realization through means of information and communication technologies.

Key words: *personality readiness, cadets, educational process, information and communication technologies, interactive methods and forms of training and education, social networks, blogs, gadgets.*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Інтеграція України в Європейський освітній простір вимагає демократизації управління освітніми закладами. Українські дослідники у сфері педагогіки вивчають можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для демократизації управління освітніми закладами. Використання цих технологій в означеному контексті сприяє вдосконаленню процесу демократизації у сфері обміну й поширенню інформації про управління освітніми закладами в Україні. Мета статті – проаналізувати наявну в мережі Інтернет інформацію щодо управління освітніми закладами та охарактеризувати ступінь поширення інформації, що якісно впливає на процес демократизації управління освітніми закладами. У статті наведено аналіз досліджень українських учених, присвячених проблемам використання комп'ютерних технологій у процесі управління закладами післядипломної педагогічної освіти; розроблення системи інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом; створення теоретико-методологічних засад інформаційного менеджменту у сфері освіти тощо. Дослідження містить результати опитування керівників навчальних закладів Полтавської області, яким було запропоновано визначити проблеми, що виникають у процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому закладі. Серед таких названі низький рівень забезпечення шкіл інформаційно-комунікаційними технологіями й іншим обладнанням, недостатня розробленість алгоритму впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес управління освітніх закладів; низький рівень кваліфікації управлінців освітніх закладів у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій; консерватизм у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі; недостатній рівень якості наявного програмного забезпечення.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, управління освітніми закладами, демократизація управління, навчально-виховний процес, комп'ютерно-інформаційні й телекомунікаційні технології.

На сучасному етапі європеїзації освіти поряд із традиційними засобами демократизації управління освітніми закладами в українській педагогічній науці в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій свого поширення набувають нові, які розвиваються в електронному середовищі (сервіси мережі Інтернет). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у контексті демократизації управління освітніми закладами, безумовно, розширило сучасні можливості громадськості в отриманні актуальної та достовірної інформації, що сприяло виведенню процесу демократизації на якісно новий рівень обміну й поширенню інформації щодо управління освітніми закладами в Україні.

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій демократизації управління освітніми закладами шляхом систематизації інформаційного забезпечення управлінської діяльності досліджували в працях В. Гуменюк, В. Драгун, В. Маслов; виділяли рівні управлінської діяльності керівника школи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій такі дослідники, як В. Глушков, Н. Довгань і Ю. Машбиць; займались розробленням напрямів удосконалення праці керівника за допомогою комп'ютерної техніки А. Хроленко, В. Лунячек, І. Підласий, Т. Шамова; питання інформаційної культури досліджували Г. Воронцов, О. Почупайло, Е. Семенюк та ін.

Вивчення змісту праць цих науковців дає змогу стверджувати, що, незважаючи на детальний аналіз різних аспектів проблеми, питання професійної інтерпретації діяльності управлінців за підтримки інформаційно-комунікаційних технологій розроблено недостатньо. Зокрема, не висвітлено питання змісту й рівнів інформаційно-комунікаційної компетентності директора освітнього закладу як управлінця.

Отже, **мета статті** – охарактеризувати наповнення сектору мережі Інтернет інформацією щодо управління освітніми закладами та ступенем поширення інформації, яка сприяє демократизації управління освітніми закладами.

На початку XXI століття в Україні сталися принципові зміни в розвитку теорії і практики демократизації управління освітніми закладами, збільшується кількість публікацій і дисертацій, присвячених демократизації управління освітніми закладами із застосуванням комп'ютерних технологій. Починається інтенсивний процес узагальнення накопичених знань із теорії управління освітніми закладами на основі комп'ютерних технологій і зростає кількість наукових розвідок, присвячених зазначеній проблемі, з'являється низка монографій, проводяться захисти кандидатських і докторських дисертацій.

У 2008 році захищає дисертацію А. Гуралюк, який створює науково обґрунтовану прогностичну модель управління закладом післядипломної педагогічної освіти з використанням комп'ютерних технологій для підвищення ефективності управління.

У 2009 році захистила докторську дисертацію Л. Калініна. У роботі репрезентовано систему інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом, запропоновано нове вирішення проблеми створення теоретико-методологічних засад інформаційного менеджменту у сфері освіти [2].

За результатами дослідження розроблено науково-методичні рекомендації щодо застосування теоретичних положень і технологій інформаційного управління у сфері освіти. Ці рекомендації склалися з навчаль-

них модулів «Інформаційне управління у сфері освіти», «Стратегічне управління освітньою організацією», «Управління людськими ресурсами», робочих зошитів для слухачів і методичних рекомендацій для майстер-тренерів директорів шкіл у рамках субкомпонента «Підготовка керівників шкіл з питань управлінської діяльності» проекту МОН України «Рівний доступ до якісної освіти».

Цього ж року Ж. Сенчук у ході дослідження розробив і науково обґрунтував систему інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу та її автоматизовану базу даних [3].

Низку робіт представила О. Задорожня, яка акцентує увагу на ефективності управління як взаємодії закладів середньої та вищої освіти.

У 2014 році Я. Заворотна дослідила організаційно-педагогічні засади інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Авторка зауважує, що рівень інноваційної діяльності керівника ЗНЗ визначається за допомогою створення вільного доступу до вивчення потреб і запитів суспільства й інших суб'єктів інноваційного управління; нормативно-правового та інформаційно-методичного забезпечення інноваційного управління ЗНЗ [4, с. 119].

Н. Шанідзе наголошує, що демократизація освіти виявляється через проникнення принципів демократії в усі складники системи освіти, зокрема структуру навчальних закладів – це структура мережі навчальних закладів, що інтенсивно модернізується, швидкими темпами формується альтернативний (приватний) сектор надання освітніх послуг – від дошкільних установ до закладів післядипломної освіти, урізноманітнення яких має розширити можливість вибору особою навчального закладу, що відповідає її можливостям і запитам; демократизація передбачає управління через децентралізацію, розширення прав навчальних закладів з одночасним посиленням громадського нагляду за ними, зростання автономії університетів [5]. Отже, децентралізація й посилення участі громадськості є основними показниками демократизації управління освітніми закладами.

У науковців-філософів і педагогів збігаються погляди на визначення та напрями демократизації управління освітніми закладами. Так, у 2009 році М. Яцейко визначила основні напрями демократизації освіти. Дослідниця вважає, що демократизація управління життєдіяльністю навчального закладу передбачає розширення й поглиблення академічної мобільності викладачів і студентів; розширення можливостей вибору студентами навчальних курсів і спецкурсів тощо [6].

Одним із чинників демократизації освіти є її децентралізація, що дає можливість здійснювати соціальний контроль з боку громадянського суспільства за якістю освітніх послуг. Децентралізація управління освітою – характерна риса освітніх систем різних країн. Надання більших повноважень нижчим рівням системи означає перекладання на них відповідальності за визначення того, що вони розуміють під якістю освіти. Модернізація управління освітою передовсім передбачає децентралізацію управління, перерозподіл функцій і повноважень між центральними й місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами.

Охарактеризуємо основні напрями використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі децентралізації управління освітніми закладами. Науковці розглядають категорії централізації та децентралізації на різних рівнях і в різних аспектах. Якщо централізація визначається як таке державне управління, за якого більшість владних управлінських повноважень зосереджена в центральних державних органах, а місцева влада позбавлена можливості самостійно вирішувати багато своїх господарських, соціальних та інших завдань, то децентралізація є більш складним комплексним і багатоаспектним поняттям. Існує чимало його тлумачень, проте вони не відрізняються чіткістю визначень. Децентралізація – це процес переорієнтації в умовах демократизації суспільства повноважень і ресурсів із центрального на регіональний (місцевий) рівень з метою підвищення ефективності й результативності державно-громадського управління.

У багатьох країнах світу, а також в Україні процеси децентралізації є актуальними через недосконалість розподілу управлінських функцій і повноважень між органами управління різних організаційно-правових рівнів. Це має свої переваги й недоліки.

Так, до переваг децентралізації на рівні управління державою науковці зараховують створення передумов для розвитку громадянського суспільства; набуття населенням практичного досвіду в демократії; більш цілеспрямоване використання видатків бюджету на місцеві пріоритети й потреби; розвиток підприємництва та сприяння ринковим перетворенням; сприяння розвитку економіки регіону і стратегічному плануванню; прозорість і спрощення процесу прийняття рішень; створення можливостей більш раціонального й ефективного надання освітніх послуг; підвищення відповідальності місцевих органів управління тощо.

Ми вважаємо, що децентралізація управління освітніми закладами неминуче стикається з такими проблемами, як припустимий рівень децентралізації на місцевому, регіональному рівні, обсяг влади кожного органу на кожному рівні, політичні й адміністративні відносини між різними органами влади на різних рівнях.

Разом із тим децентралізація має й низку негативних наслідків. Причинами цього в багатьох випадках стають неретельне планування й непослідовність у реалізації реформ.

До недоліків децентралізації зараховують ускладнення спроможності впливати на макроекономічну ситуацію на державному рівні й навіть дестабілізацію країни загалом; збільшення ймовірності того, що

виконання делегованих державних функцій може стати менш скоординованим по горизонталі (між адміністративно-територіальними одиницями) й по вертикалі (між рівнями управління); самостійність у діяльності місцевих органів влади може викликати суперечності й перерости в конфлікт із намаганням центральних органів влади зберегти владні повноваження; низький рівень свідомості, культури та обізнаності членів громадянського суспільства за умов децентралізації приховує небезпеку «нетолерантного» й «нечесного» використання влади на фоні недостатньої контрольованості й відповідальності з боку громадянського суспільства, що може мати досить негативні наслідки; диспропорції й нерівномірність у соціально-економічному розвитку адміністративно-територіальних одиниць; гальмування реалізації державних програм на фоні надання більшого значення місцевим політичним пріоритетам; намагання центральними органами влади уникнути відповідальності за надання державних послуг населенню, самоусунення центральних урядів від вирішення нагальних питань; неузгодженість делегованих повноважень та обов'язків із ресурсами для виконання державних функцій. Помилки у здійсненні фінансово-бюджетної децентралізації, які полягають у відсутності належної фінансово-бюджетної автономії та наповнення дохідної частини місцевих бюджетів, ведуть до того, що місцеві органи влади не будуть спроможними виконувати ці функції.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено, що сучасна система управління сферою освіти розвиватиметься як державно-громадська й має враховувати регіональні особистості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг [6, с. 9].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в організаційно-управлінській діяльності установ освіти призводить до появи багатьох переваг, зокрема, для адміністрації школи: оперативне отримання й узагальнення даних про навчальний процес для ухвалення управлінських рішень; ведення алфавітних книг, особистих справ співробітників, учнів, батьків для створення оперативних звітів; моніторинг руху учнів; створення системи шкільного документообігу; автоматизоване складання звітності для управління освіти; для заступника директора, учителів, учнів і батьків: відвідуваність, зокрема створення власних звітів; доступ до щоденника, у якому автоматично виставляються оцінки та зазначається заборгованість із навчання; для вчителів-предметників: ведення класного журналу, календарно-тематичних планів, перегляд звітів; ведення проектів із гнучким налаштуванням прав доступу; для всіх учасників навчально-виховного процесу: формування єдиного середовища обміну даними в рамках школи, що покращує взаєморозуміння й співпрацю між усіма учасниками навчального процесу [7, с. 138].

У процесі дослідження нами проведено опитування керівників навчальних закладів Полтавської області. Респондентам було запропоновано визначити проблеми, які стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому закладі. У результаті отримано такі відповіді:

- по-перше, недостатня забезпеченість школи інформаційно-комунікаційними технологіями й іншим обладнанням – 52%;
- по-друге, недостатня розробленість програмного забезпечення впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес управління освітніх закладів – 29%;
- по-третє, недостатній рівень кваліфікації управлінців освітніх закладів для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій – 24%;
- по-четверте, консерватизм у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі – 11%;
- по-п'яте, недостатня апробованість наявного програмного забезпечення – 5%.

Отже, проаналізувавши відповіді керівників-респондентів, доходимо висновків, що існують проблеми психологічного характеру, оскільки визначено низький рівень готовності керівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітніми закладами. Крім того, більшості керівників бракує інформаційно-комунікаційної обізнаності.

Респонденти вважають, що досить складно просувається інформатизація в адміністративно-організаційному напрямі. Вони вказують на відсутність техніки й підготовлених користувачів, а також програмного забезпечення, що відповідало б потребам адміністрації та персоналу, вимогам чинного законодавства.

Зауважимо, що використання інформаційно-комунікаційних технологій значно спрощує процедуру звітності.

Останніми десятиліттями звітність освітніх закладів щодо їхньої діяльності стає загальнодоступною завдяки впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій і набуває значного поширення.

Висновки. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в організації та плануванні діяльності навчальних закладів і демократизації управління ними сприяє досягненню багатьох переваг, серед яких – підвищення ефективності навчального процесу; можливість управління з оперативним обліком результатів уже здійсненої діяльності; ухвалення ефективніших управлінських рішень; підвищення об'єктивності в оцінюванні діяльності вчителів і учнів; більш ефективне управління пізнавальною діяльністю учнів; можливість уживання обґрунтованих і доцільних заходів, спрямованих на підвищення результативності управління; оперативний адресний доступ до організаційних даних навчального закладу; економія матеріальних і людських ресурсів; збільшення вільного часу; скорочення обсягів рутинної роботи.

Сьогодні Міністерство освіти і науки є активним користувачем ІКТ у вигляді Єдиної державної бази з питань освіти (ЄДЕБО), що є автоматизованою системою збирання, верифікації, оброблення, зберігання та захисту даних, зокрема й персональних, щодо надавачів та отримувачів освітніх послуг з метою забезпе-

чення потреби фізичних і юридичних осіб. Сайти відділів освіти, навчальних закладів містять інформацію про спільну роботу батьківських комітетів, педагогічного й учнівського колективів, органів місцевого самоврядування з питань національно-патріотичного виховання, формування моральних і духовних цінностей, запобігання негативним проявам в учнівському середовищі.

Використана література:

1. Гуралюк А. Управління закладом післядипломної педагогічної освіти із застосуванням комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук / Університет менеджменту освіти НАПН України. Київ, 2008.
2. Калініна Л. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : дис. ... докт. пед. наук / ЛНУ імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009.
3. Сенчук Ж. Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук / Університет менеджменту освіти НАПН України. Київ, 2009.
4. Заворотна Я. Організаційно-педагогічні засади інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом : дис. ... канд. пед. наук / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, Україна, 2014.
5. Шанідзе Н. О. Соціалізація особистості в умовах демократизації освітнього середовища. URL: [\(http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%\)](http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%) (дата звернення: 21.06.2019).
6. Яцейко М. Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації : автореф. дис. ... канд. філос. наук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010.
7. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013.

References:

1. Huraliuk, 'Upravlinnya zakladom pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity iz zastosuvannyam kompyuternykh tekhnolohiy' [Management of postgraduate pedagogical institution with the use of computer technologies], University of Educational Management, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2008 (in Ukrainian).
2. L. Kalinina, 'Systema informatsiynoho zabezpechennya upravlinnya zahal'noosvitnim navchal'nym zakladom' [Information support system of comprehensive educational institution management], PhD, Luhansk Taras Shevchenko National University, 2009 (in Ukrainian).
3. Zh. Senchuk, 'Informatsiynе zabezpechennya upravlinnya innovatsiynoyu diyal'nistyuu pedahohiv zahal'noosvitniyoho navchal'noho zakladu' [Information management support of innovative activity of comprehensive educational institution teachers], University of Educational Management, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2009 (in Ukrainian).
4. Ya. Zavorotna, 'Organizational-pedagogical principles of innovative management of a comprehensive educational institution' [Organizational and pedagogical principles of innovative management of a comprehensive educational institution], Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, 2014 (in Ukrainian).
5. N. Shanidze, Socialization of the individual in the conditions of democratization of the educational environment. Available: [\(http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%\)](http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%) (accessed on Jun 21, 2019) (in Ukrainian).
6. M. Yatseiko, 'Demokratyzatsiya yak zakonornist' modernizatsiyi osvity v konteksti hlobalizatsiyi' [Democratization as a regularity of modernization of education in the context of globalization]. Abstract, National Pedagogical Dragomanov University, 2010 (in Ukrainian).
7. Kryvonos O., *Application of information and communication technologies in education*. Zhytomyr – Zhytomyr Ivan Franko State University, 2013 (in Ukrainian).

Ivanov Ye. V. Information and communication technologies in the context of democratization of educational institutions management

The integration of Ukraine into the European educational space requires democratization of educational institutions management. Ukrainian researchers in the field of pedagogy are exploring the possibilities of using information and communication technologies to democratize the management of educational institutions. The use of these technologies in this context contributes to the improvement of the democratization process in the sphere of exchange and distribution of information about the management of educational institutions in Ukraine. The purpose of the article is to analyze information available on the Internet on the management of educational institutions and to characterize the degree of such information distribution, which qualitatively influences the process of democratization of the management of educational institutions. The article provides the analysis of the research of Ukrainian scientists devoted to the problems of using computer technologies in the management of post-graduate pedagogical educational institutions; development of information management system for management of general educational institutions; creation of theoretical and methodological foundations of information management in the field of education, etc. The study contains the results of a survey of the Heads of educational institutions of Poltava region, who were asked to point out the problems arising in the process of using information and communication technologies in educational institution. Among such problems the following were indicated: low level of schools provision with information and communication technologies and other equipment, insufficient development of the algorithm for introducing information and communication technologies into the management of educational institutions; low level of qualification of managers of educational institutions in the use of information and communication technologies; conservatism in the use of information and communication technologies in the educational process; insufficient quality level of existing software.

Key words: *information and communication technologies, management of educational institutions, democratization of management, educational process, computer information and telecommunication technologies.*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ САМОСТІЙНОГО ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ПИСЬМОВИМ ПЕРЕКЛАДОМ

Аналізується сучасний стан навчання перекладу й подано певні висновки, що лежать в основі сучасних змін щодо підготовки майбутніх перекладачів. Сучасні тенденції ринку перекладацьких послуг зумовлюють зміни в процесі підготовки майбутніх перекладачів, оскільки акцент зміщується на самостійне й активне учіння. Отже, змінюються сучасні підходи до процесу організації самостійного оволодіння студентами-філологами письмовим перекладом. Самостійна діяльність розглядається загалом як багатостороння та поліфункціональна діяльність. Актуальною в цьому контексті є реалізація особистісно-діяльнісного підходу в самостійній роботі майбутніх перекладачів, яка спрямована на створення в освітньому процесі позитивного інтелектуально-емоційного контексту навчальної діяльності. Проаналізовано особистісний і діяльнісний компоненти особистісно-діяльнісного підходу саме в контексті навчання письмового перекладу, його концепцію, основні принципи підходу та центральні категорії в контексті самостійної роботи, якими є вторинна мовна особистість і самостійна, самокерована та продуктивна діяльність студентів. Ефективною вважається реалізація такого підходу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема на основі сучасного освітнього середовища Moodle. У статті визначено й описано освітню, контрольну, мотивувальну, інформативну та комунікативну функції освітнього середовища Moodle. Проаналізовано особливості й переваги використання освітнього середовища Moodle для навчання письмового перекладу студентів-філологів в умовах самостійної роботи, зокрема ергономічність такого засобу навчання, доступність, самодостатність матеріалів, можливість постійного оновлення, професійне спрямування, можливість виконувати письмові завдання, забезпечення якісного керування навчальною, пізнавальною й професійною діяльністю студентів.

Ключові слова: особистісно-діяльнісний підхід, самостійна робота, переклад, перекладач, освітнє середовище, Moodle, студент-філолог, ринок перекладацьких послуг.

У зв'язку з розвитком міжнародних відносин та інтеграцією України в європейське і світове політичне й економічне співтовариство роль перекладацької діяльності є надзвичайно важливою. Науково-технічний прогрес охоплює практично всі сфери життя, зростає кількість різного роду контактів не лише між державами, а й між різномовними спільнотами людей, у тому числі професійними. Рух інформаційних потоків не знає ні меж, ні часу. Нескінченна різноманітність сучасного світу передається за допомогою сучасних засобів інформації у відчуттях та інтерпретаціях численних учасників єдиного міжнародного інформаційного простору, у центрі якого в ролі медіатора постає перекладач. За таких тенденцій життя роль перекладу як засобу комунікації й підтримки економічних, суспільно-політичних, наукових, культурно-естетичних та інших відносин між народами значно зростає.

Сьогодні підготовка перекладачів у вищих закладах освіти України динамічно розвивається. Збільшення обсягу й диверсифікація вимог до перекладу як професійної діяльності призвели до зміни ринку перекладацьких послуг. Змінюються традиційні уявлення про перекладацьку діяльність, ускладнюється професійна модель перекладача, що, у свою чергу, вимагає модернізації самого процесу підготовки майбутніх перекладачів у контексті змін, що відбуваються в освітньому просторі.

Завданням вищих навчальних закладів нині є не лише дати певну суму знань, а й навчити робити самостійні висновки на базі цих знань, творчо мислити, що є надзвичайно важливим фактором успішності в професійній діяльності майбутніх перекладачів. При цьому важливо розвивати вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в потоці різної інформації, що швидко зростає [5]. Тобто акцент переміщується на здатність студентів до автономного навчання як здатності особистості усвідомлювати власні потреби, інтереси й задовольняти їх завдяки вільному вибору методів, форм і засобів навчання, які є ефективними для оволодіння необхідними базовими або додатковими знаннями з конкретної дисципліни [7].

Ми поділяємо точку зору І. О. Зимньої щодо розуміння поняття «самостійна робота». Науковиця характеризує самостійну роботу як навчальну діяльність, яка організовується самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, запропонованої програми і здійснюється ним у раціональний для нього час, самоконтролюється в процесі навчання за умови зовнішнього опосередкованого системного керування з боку викладача (навчальної комп'ютерної програми, дисплейної техніки) [3], тобто підкреслює діяльнісний характер самостійної роботи тих, хто навчається.

Оскільки самостійне оволодіння письмовим перекладом передбачає навчально-пізнавальну діяльність особистості, то сам процес навчання має базуватися на засадах особистісно-діяльнісного підходу.

Використання особистісно-діяльнісного підходу, на нашу думку, є необхідним, тому що процес самостійного оволодіння письмовими видами перекладу передбачає самостійну навчально-пізнавальну діяльність майбутніх філологів у позааудиторних умовах і спрямований на задоволення їхніх навчальних потреб як суб'єктів цієї діяльності й професійних потреб у процесі професійної діяльності.

Отже, **метою статті** є охарактеризувати основні положення особистісно-діяльнісного підходу та проаналізувати його реалізацію засобами навчальної платформи Moodle, базуючись на основних функціях і принципах роботи цієї системи та можливості її використання для навчання письмового перекладу.

Основи особистісно-діяльнісного підходу закладено в психології роботами Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, в яких особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, що, формується у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування [9, с. 75]. Ідеї особистісно-діяльнісного підходу узагальнено та значною мірою розвинуто в роботах І. О. Зимньої [4].

Особистісно-діяльнісний підхід трактується І. О. Зимньою як єдність особистісного й діяльнісного складників, хоча, природно, такий поділ є умовним і проводиться суто з гностичною метою [4].

Особистісний компонент особистісно-діяльнісного підходу орієнтований насамперед на студента як особистість. У контексті мовної освіти йдеться про формування мовної особистості, а в термінах І. І. Халєєвої, вторинної мовної особистості – будь-якого носія тієї чи іншої мови, який характеризується на основі аналізу створених ним текстів із погляду використання засобів цієї мови для відображення навколишньої дійсності (картини світу) [8, с. 60].

Отже, особистісний компонент передбачає розвиток особистості загалом, створення умов для розвитку її якостей, орієнтацію на її індивідуальний досвід, можливості, потреби, інтереси. Особистісний підхід визначає провідним орієнтиром, основним змістом і головним критерієм успішного учіння не лише знання, навички й уміння, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, а й формування низки особистісних якостей: спрямованості, громадянської активності, творчих здібностей і вмінь, волі, емоційної сфери, рис характеру.

Отже, особистісно-орієнтований компонент передбачає формування вторинної мовної особистості, яка характеризується творчістю, самостійністю і здатністю до соціальної взаємодії [4, с. 39].

Діяльнісний компонент у контексті особистісно-діяльнісного підходу базується головним чином на положенні про суб'єкт-суб'єктні стосунки викладача і студентів, активність, у загальнопсихологічному – теорії діяльності О. М. Леонтєва [6].

Діяльнісний компонент передбачає орієнтацію навчання на організацію інтенсивної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка постійно ускладнюється, оскільки лише через власну діяльність, зокрема учіння, студент засвоює науку та культуру, способи пізнання й перетворення світу, формує й удосконалює особистісні якості. У цьому сенсі діяльність є відкритою системою для формування особистості, трактуючи діяльнісний підхід як такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, у якому вони беруть активну участь у навчальному процесі. Організувати навчання потрібно в такому форматі, щоб студенти були активними учасниками, суб'єктами учіння, які усвідомлюють і самі виокремлюють проблему, висувають мету вивчення того чи іншого питання, формулюють завдання, вирішують їх, застосовують набуті знання на практиці.

Слідом за Н. Д. Гальськовою вважаємо, що важливими є забезпечення інтелектуально-емоційного контексту навчальної діяльності, можливість кожного, навіть найслабшого, студента виявити власну активність, креативність і самостійність [2, с. 148–149]. Таке навчання передбачає певну структурну організацію навчальної діяльності студента: розвиток комунікативно-пізнавальної потреби через інтерес до навчання, розвиток потреби покращення результатів діяльності, створення ситуації інтелектуальних труднощів шляхом інтелектуального завдання за змістом, мовленнєвої за способом вирішення й організації рефлексії студентами з приводу власного рівня знань, умінь і визначення причин труднощів, вирішення навчальних завдань (дослідницьких, пізнавально-комунікативних); контроль викладача, який переходить у самоконтроль, оцінка, яка поступово стає самооцінкою.

Діяльнісний компонент передбачає також «рівно партнерське співробітництво <...> викладача і студентів у спільному, організованому <...> викладачем вирішенні <...> студентами навчальних завдань» [6, с. 87], переорієнтацію з філософії впливу на філософію взаємодії, співробітництва, що означає прагнення до спільної мети, активне, зацікавлене ставлення до спільної діяльності. При цьому інформаційно-контролююча функція викладача все більше поступається місцем власне координаційній функції. Л. С. Виготський підкреслював, що викладач віднині стає лише організатором соціального виховного середовища, до завдання якого входить регулювати й контролювати взаємодію кожного студента із цим середовищем [1, с. 192].

Самостійна діяльність розглядається загалом як багатостороння та поліфункціональна діяльність. Якщо з приводу визначення самостійної роботи є багато варіантів, то стосовно її змісту всі дослідники її однозначно інтерпретують як цілеспрямовану, активну, відносно вільну діяльність студента.

У діяльнісному визначенні самостійна робота – це та, яка організовується самим студентом у силу його внутрішніх пізнавальних мотивів, у найзручніший і найбільш раціональний, на його думку, час, яка контролюється ним самим за результатами діяльності опосередкованого управління останньою з боку викладача [4, с. 252].

Діяльнісний компонент має реалізуватися безпосередньо через діяльність майбутніх філологів засобами французької мови для задоволення їхніх навчальних потреб з урахуванням майбутніх професійних ситуацій. Варто відмітити, що використання електронного кейсу сприяє діяльнісному характеру самостійної навчально-пізнавальної діяльності особистості, забезпечує поетапність і логічність в оволодінні анотативним і реферативним видами перекладів.

Отже, центральними категоріями особистісно-діяльнісного підходу в контексті самостійної роботи є вторинна мовна особистість і самостійна, самокерована та продуктивна діяльність студентів, для реалізації якої основними й ефективними засобами навчання науковці вважають електронні засоби навчання.

Отже, центральними категоріями особистісно-діяльнісного підходу в контексті самостійної роботи є вторинна мовна особистість і самостійна, самокерована та продуктивна діяльність студентів, для реалізації якої основними й ефективними засобами навчання науковці вважають електронні засоби навчання.

Аналіз наукової літератури показав, що для організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови, науковцями розробляються навчальні комп'ютерні програми, а саме дистанційні технології, які дають змогу реалізувати цілеспрямоване та методично організоване керівництво навчальною й пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, і базуються на використанні широкого спектру традиційних, інформаційних і комунікаційних технологій. Наприклад, організація навчання на основі сучасного освітнього середовища Moodle, яке дає можливість реалізувати всі принципи й засади особистісно-діяльнісного підходу в процесі навчання письмового перекладу, виконуючи низку важливих функцій, зокрема освітню, контрольну, мотивувальну, інформативну та комунікативну.

Освітня функція є основною й передбачає засвоєння майбутніми перекладачами навчального матеріалу, необхідного та достатнього для оволодіння аотативним і реферативним видами перекладу й формування в них відповідних навичок і вмінь у самостійній позааудиторній роботі.

Контрольна функція реалізується під час самоконтролю майбутніми перекладачами за процесом і результатом засвоєння навчального матеріалу, формуванням навичок і вмінь у письмових видах перекладу. Варто зазначити, що за рахунок самоконтролю відбувається саморефлексія, самоаналіз, що сприяє підвищенню внутрішньої мотивації студента до самонавчання.

Мотивувальна функція забезпечується завдяки професійному спрямуванню навчальних матеріалів електронного кейсу шляхом моделювання професійних ситуацій із тим, щоб робота з ними була цікава студентам і відповідала їхнім потребам у майбутній професійній діяльності.

Інформативна функція реалізується за рахунок наповнення електронного кейсу необхідними та достатніми довідковими навчальними матеріалами з тим, щоб, працюючи в позааудиторних умовах, майбутній перекладач не витрачав часу на пошуки необхідної йому навчальної інформації.

Комунікативна функція реалізується в процесі спілкування викладача зі студентами та студентів між собою за допомогою Інтернет-засобів, представлених у навчальному середовищі Moodle ("Форум", "Чат" тощо).

Поряд із функціями навчальна платформа Moodle характеризується певними особливостями, які уможливають реалізацію саме особистісно-діяльнісного підходу до формування компетентності в письмовому перекладі:

– реалізація засобу навчання за допомогою Інтернет ресурсів (О. М. Шапов), є у вільному доступі в мережі Інтернет, є банком необхідних навчальних матеріалів, які б уможливили досягнення мети навчання – оволодіння письмовими видами перекладу;

– орієнтація на цілі та завдання навчання (О. М. Шапов), забезпечує поетапне формування навичок і вмінь письмового перекладу в умовах самостійної позааудиторної роботи шляхом розміщення в ньому відповідної підсистеми вправ і дотичних навчальних матеріалів, що зумовить досягнення мети навчання;

– професійне спрямування навчально-методичних матеріалів за рахунок моделювання майбутньої професійної діяльності (Н. В. Майер);

– забезпечення якісного керування навчальною, пізнавальною і професійною діяльністю студентів, провідник методів і прийомів навчання (О. М. Шапов): використання різних типів і видів вправ за рахунок набору відповідних ресурсів: "Форум", "Завдання", "Тест" тощо; важливою вимогою є забезпечення можливості постійного оновлення викладачем навчальних матеріалів (на відміну від засобів навчання, представлених на паперових носіях інформації);

– самодостатність навчальних матеріалів (Н. В. Майер): повнота й цілісність системно організованого комплексу професійно орієнтованих навчальних матеріалів, які дають студенту змогу повноцінно з територіальною відокремленістю від викладача засвоїти необхідний матеріал і набути відповідних навичок і вмінь. Весь необхідний навчально-методичний і довідковий матеріал має бути доступний студенту в режимі реального часу, що передбачає його мобільність і самодостатність;

– ергономічність (О. Б. Бігич), зручність у користуванні, структурований контент, легкий, швидкий і дешевий доступ до інформації (Й. Рохе); контент можна структурувати й адаптувати відповідно до моделі здійснення перекладу, простий і зручний у використанні;

– забезпечення можливості в письмовій формі висловлювати власні думки, коментувати та редагувати письмові переклади, можливість укласти власний термінологічний словник аграрної тематики, можливість використовувати не лише тести, а й повноцінні завдання з вільним формулюванням і наповненням, що є зручним для навчання письмового перекладу;

– сприяння формуванню власної стратегії виконання письмового перекладу шляхом самооцінювання, саморефлексії, завдяки коментарям своїх колег, корегування перекладів інших, свідомо ставлячи перед собою реальні цілі, керувати й відповідати за власний процес навчання, активно здобувати знання та неоціненний досвід для майбутньої професії в процесі самостійної роботи, занурюватися за допомогою кейс-завдань у професійні ситуації та знаходити вихід із них.

Отже, діяльнісний підхід до процесу учіння втілюється в усіх вище зазначених принципах використання навчальної платформи Moodle. Крім цього, така електронна навчальна платформа водночас сприяє формуванню індивідуального стилю самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів і зумовлює вдосконалення навичок/розвиток умінь студентів за обраною ними індивідуальною траєкторією учіння. Оскільки студент працює в індивідуальному темпі, за своєю індивідуальною траєкторією учіння, швидкість виконання вправ і стратегія засвоєння навчального матеріалу має обиратися ним самим, залежно від його психологічних особливостей, особистісних якостей і потреб, незалежно від інших учасників навчального процесу, що робить процес навчання особистісно орієнтованим. Забезпечується свобода і гнучкість у плані тривалості й темпу заняття, вибору режиму роботи, вільного планування часу, що підвищує його мотивацію і сприяє інтенсифікації навчання. Постійно підвищується й підтримується позитивна внутрішня мотивація за рахунок заохочення студентів у вигляді неупередженості, позитивних коментарів викладача щодо їхніх навчальних досягнень, що сприяє створенню позитивного емоційного фону за рахунок конфіденційності та об'єктивності оцінювання навчальних досягнень студентів. За таких умов студент оволодіває навчальним матеріалом самостійно на відстані без безпосереднього втручання викладача в процес його навчально-пізнавальної діяльності, а також здійснює самоконтроль, що сприяє формуванню його рефлексивних умінь. Отже, загалом так реалізується особистісний вектор підходу, ставлячи в центр процесу учіння передусім студента як активного і свідомого суб'єкта освітнього процесу.

Висновки. Отже, з метою реалізації сучасних тенденцій гуманізації й гуманітаризації професійної мовної освіти, переорієнтації сучасних векторів освітнього процесу в напрямі до модернізації та підготовки конкурентоспроможного фахівця ефективним вважається застосування особистісно-діяльнісного підходу в організації самостійної роботи студентів на основі навчальної платформи Moodle. Сьогодні це унікальне та разом із тим широкодоступне повноцінне електронне навчальне середовище, яке своїми принципами роботи й виконуваними функціями забезпечує реалізацію як особистісного, так і діяльнісного компонентів інтегрального підходу в освітньому процесі, що вписується безпосередньо в контекст формування компетентності в письмових видах перекладу завдяки своїм ресурсам і можливостям. Подальші дослідження цієї проблеми ми вбачаємо в розробленні окремих методик навчання різних видів письмового перекладу на базі навчальної платформи Moodle.

Використана література:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2 : Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. 504 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. Москва : АРКТИ, 2000. 165 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). Москва : Русский язык, 1989. 210 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второсп., доп., испр. и перераб. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
5. Конишева А. В. К вопросу об особенностях управления самостоятельной работой по иностранному языку студентов технических специальностей. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е «Педагогические науки»*. 2007. № 5. С. 19–23.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
7. Петровська Ю. В. Проблеми автономного навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах. *Міжнародний форум. Мовна освіта: шлях до євроінтеграції*. Київ, 2005. С. 38–39.
8. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов. Москва : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. 746 с.
9. Distance Education: New Perspectives / Eds. K. Richards, P. Roe. L. : Mavmillan Publishers Ltd., 1994. 170 p.

References:

1. Vygotskii, L. S. (1982). *Sobranie sochinenii: Problemy obshej psihologii*. [Collected edition: problems of general pedagogics]. Moscow : Pedagogika [in Russian].
2. Galskova, N. D. (2000). *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Modern methods of teaching foreign languages]. Moscow : ARKTI, 2000 [in Russian].
3. Zimniaia, I. A. (1989). *Psihologia obuchenia nerodnomu yazyku (na materiale russkogo yazyka kak inostrannogo)* [Psychology of teaching foreign language (based on the materials of Russian as foreign language)]. Moscow: Russkii yazyk [in Russian].
4. Zimniaia, I. A. (2000). *Pedagogicheskaia psihologija. Uchebnik dlia vuzov* [Pedagogical psychology. Text book for higher educational establishments]. Moscow: Izdatelskaya korporaciia «Logos» [in Russian].
5. Konyshcheva, A. V. (2007) *K voprosu ob osobennostyah upravlenii samostoyatel'noj rabotoj po inostrannomu yazyku studentov tehnikeskikh special'nostej* [To the question of peculiarities of managing self-study to teach foreign languages to students of technical specialties] *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki* № 5 [in Russian].
6. Leontiev, A. N. (1980). *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya* [Selected psychological works]. Moscow: Politizdat [in Russian].
7. Petrovska, Yu. V. (2005). *Problemi avtonomnogo navchannya inozemnoyi movi u vishih tehnicnih navchalnih zakladah* [Problems of autonomous learning of foreign language at higher technical educational establishments]. *Mizhnarodnij forum. Movna osvita: shlyah do yevrointegraciyi* [in Ukrainian].
8. Shchukin, A. N. (2007) *Lingvodidakticheskij enciklopedicheskij slovar: bolee 2000 slov* [Linguodidactic dictionary: more than 2000 words]. Moscow: Astrel: AST : Hranitel [in Russian].
9. Richards, K., Roe, P. (2004). *Distance Education: New Perspectives*. Mavmillan Publishers Ltd [in English].

Ihnatenko V. D. Modern approaches to teaching students-philologists translation in self-study process

The article analyzes the current state of teaching translation and presents some conclusions that underlie modern changes in the training of future translators. Current trends in the translation services market are driving changes in the training of future translators and the focus shifts to independent and active learning. Thus, modern approaches to the process of organizing self-study of students-philologists are changing. Independent activity is generally regarded as a multifaceted and multifunctional activity. Topical in this context is the implementation of a personal-activity approach in the self-study of future translators, which is aimed at creating a positive intellectual-emotional context of educational activity in the educational process. The personal and activity components of the personal-activity approach are analyzed in the context of teaching translation, its concept, basic principles of approach and central categories in the context of self-study, which are secondary linguistic personality and independent, self-directed and productive activity of students. It is considered effective to implement this approach through information and communication technologies, in particular on the basis of the modern Moodle educational environment. The article identifies and describes the educational, control, motivational, informative and communicative functions of the Moodle educational environment. The peculiarities and advantages of using the Moodle educational environment for teaching philologists translation in self-study are analyzed, in particular, the ergonomics of such a learning tool, the accessibility, the self-sufficiency of materials, the possibility of constant updating, the professional direction, the ability to perform written tasks, the constant high quality management and the students' professional activity.

Key words: personal-activity approach, self-study, translation, translator, educational environment, Moodle, student-philologist, translation services market.

УДК 373.6

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.29>

Кирилюк С. Д.

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

У статті розкривається зміст поняття «педагогічна система». Автором описано ознаки, закономірності і структуру педагогічної системи. Розкрито особливості багатокomпонентної інноваційної педагогічної системи, спрямованої на формування соціальної активності учнів у закладах загальної середньої освіти. Зокрема, розглядаються функціональні та структурні компоненти інноваційної педагогічної системи з формування соціальної активності учнів, їх взаємозв'язок, особливості функціонування. Зазначається, що до структурних компонентів належить діяльність учителів, учнів, адміністрації й органів самоврядування, а також цілі та зміст освіти, способи взаємозв'язку, наукова й навчальна інформація, освітньо-інформаційний простір. До функціональних компонентів належать проєктувальний, прогностично-антиципативний, управлінський, корекційно-оцінний, організаторський, технологічний, конструктивний, комунікативний і соціальний. Також подано формулу інноваційної педагогічної системи, описано особливості управлінської діяльності в умовах інноваційної педагогічної системи, обґрунтовано необхідність корекційно-оцінного компонента. Акцентується увага на тому, що структурні й функціональні компоненти педагогічної системи характеризуються взаємною зумовленістю, парними зв'язками, які не дають змоги системі зруйнуватися. Звертається увага на те, що інноваційна педагогічна система формування соціальної активності учнів є сукупністю пов'язаних мікропросторів, мікросередовищ, що утворюють ієрархічну систему навчального закладу, націлену на досягнення максимального освітнього ефекту й формування соціальної активності учнів. Звертається увага на те, що в інноваційній педагогічній системі діяльність усіх компонентів, окрім загальноосвітніх, спрямована на формування соціальної активності учнів, вона є цілісною та має інтегральні властивості.

Ключові слова: педагогічна система, соціальна активність учнів, функціональні і структурні компоненти, освітньо-інформаційний простір.

У сучасному світі відбувається руйнування усталених соціокультурних структур. Деякі традиційні уявлення перестали відповідати потребам сучасного суспільства. Людина опинилася в ситуації, коли засвоєні в процесі соціалізації ціннісно-нормативні системи ускладнюють процес життєдіяльності. Багаторічна система освіти, яка діяла в Україні, сформувала людину, практично не готову до бурхливих соціальних змін у суспільстві, самостійного прийняття життєво важливих рішень. Потреба суспільства в соціально активних членах зі стійкою особистісно значущою позицією, які вільно орієнтуються в складній соціально-економічній і політичній ситуації, здатних приймати рішення й досягати результату відповідно до поставленої мети, брати на себе відповідальність за свої вчинки, не ущемляючи прав і свобод інших, призводить до необхідності формування соціальної активності особистості [3].

У такому динамічно змінюваному світі сьогодні й формуються особливі вимоги до освітніх закладів з боку соціального державного запиту, активізується необхідність створення інноваційної педагогічної системи з оптимальними умовами освітнього середовища, що впливають на особистісний розвиток підрастаючого покоління. При цьому одним із пріоритетних завдань системи загальної освіти є підготовка соціально активної людини, що володіє гуманістичними цінностями, сформованими особистісними якостями і здатністю до саморозвитку. Тож створення інноваційної педагогічної системи для формування соціально активної особистості сьогодні стало надзвичайно актуальним.

Науково-практична роль педагогічної системи визнається вітчизняними та зарубіжними вченими: Р. Аслановим, І. Блаубергом, О. Вишневським, Л. Новіковою, М. Каганом, В. Каракоським, І. Лернером, І. Сасовою, Н. Селівановою, П. Степановим, Б. Ступариком, Г. Сорокою, В. Семиченко, М. Стельмаховичем та ін.

У контексті досліджуваної проблеми суттєве значення мають праці науковців: С. Архангельського, В. Афанасьєва, В. Беспалька, Б. Бігінаса, І. Васильєва, В. Володька, М. Данилова, В. Загвязинського, Т. Ільїної, Т. Ільясової, В. Краєвського, Ф. Корольова, Н. Кузьміної, Л. Новикової, О. Саранова та інших, які розглядали зміст поняття педагогічної системи, структуру й ознаки. Різні аспекти системного підходу в педагогічному процесі розглянуто в концептуальних роботах В. Безрукової, О. Глузмана, Ю. Конаржевського, Л. Спіріна, В. Садовського, З. Сазонової, В. Серікова, О. Сидоркіна, В. Сластьоніна, А. Урсули, Б. Юдіна, О. Яковенко та ін. Вони зазначають, що системний підхід полягає в обліку й аналізі всіх компонентів системи, які взаємопов'язані так, що виникає певна цілісність і єдність.

Метою статті є висвітлення інноваційної педагогічної системи для формування соціальної активності учнів закладів загальної середньої освіти.

Сьогодні поняття «педагогічна система» в сучасній дидактиці стало займати ключові позиції. Пояснюється ця тенденція значенням системного підходу до успішного вирішення педагогічних проблем, серед яких взаємодія вчителя й учня визначає хід освітнього процесу, орієнтованого на стратегічну мету – формування особистості із заданими властивостями.

Під педагогічною системою В. Беспалько розуміє сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [2]. Крім того, на думку вченого, особливість педагогічної системи виявляється в тому, що в ній відбуваються всі основні освітні процеси, які вимагають створення системи управління. На думку В. Володька, під педагогічною системою можна розуміти безліч взаємопов'язаних структурних компонентів, що об'єднані єдиною освітньою метою розвитку особистості й функціонують у цілісному педагогічному процесі [4]. Ми підтримуємо думку Н. Кузьміної, яка визначає педагогічну систему як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти й навчання підростаючого покоління та дорослих людей [5].

Важливими для дослідження є ознаки педагогічної системи, обґрунтовані В. Кушнір, а саме: наявність складників (елементів, частин), із яких утворюється система; наявність структури, тобто певних зв'язків (взаємодії) між окремими компонентами та всією системою загалом; наявність інтеграційних якостей (системності), тобто таких якостей, якими не володіє жоден із окремо взятих компонентів, які утворюють систему; наявність функціональних характеристик системи загалом та окремих її компонентів; цілеспрямованість системи, адже кожна система створюється для досягнення певної мети; наявність комунікативних якостей, які проявляються у двох формах: взаємодії із зовнішнім середовищем і взаємодії цієї системи із субі суперсистемами, тобто із системами нижчого або вищого порядку; наявність історичності, наступності або зв'язку минулого, сьогодення та майбутнього в системі та її компонентах; наявність управління [6].

На основі дослідження педагогічних систем ми виділили закономірності педагогічної системи, спрямованої на формування соціальної активності учнів: функціональність і мультифункціональність; загальна якість; цілісність; супроводжуваність. Ураховуючи сутність, ознаки та закономірності, педагогічну систему для формування соціальної активності учнів у ЗЗСО ми подаємо у вигляді модифікованої формули Г. Александроєва [1]:

$f(PS) = \Sigma(Y, M, X, Z, F, G)$, де Y – управління педагогічною системою, забезпечення цілісної діяльності всіх елементів; M – включає такі елементи, як учитель, учень, зміст освіти й виховання, засоби навчання й виховання (у нашому випадку спрямовані на формування соціальної активності); X – зв'язки та відношення між цими елементами, що реалізуються у вигляді методів і прийомів, організаційних форм навчання й виховання, а також різноманітних форм і видів спілкування між учителем та учнями, учнями один із одним, відношення учнів до змісту і засобів формування соціальної активності; Z – середовищний фактор, що впливає на весь процес формування соціальної активності учня; F – функція системи, яка визначається як формування соціальної активності й розвиток особистості учня; G – системоутворювальний фактор, яким є соціально спрямована діяльність у ЗЗСО. Педагогічна система є сукупністю пов'язаних мікропросторів, мікросередовищ, що утворюють ієрархічну систему навчального закладу, націлену на досягнення максимального освітнього ефекту й формування соціальної активності учнів.

Ми вважаємо, що інноваційна педагогічна система для формування соціальної активності учнів має бути цілеспрямованою й усі її компоненти перебувають у взаємозв'язку та взаємодії, породжують істотні зв'язки, від яких залежить ефективність вирішення педагогічних завдань. При цьому кожен із компонентів системи може бути розкладений на елементи за ступенем деталізації. Під час розроблення інноваційної педагогічної системи важливо було враховувати, що взаємодія компонентів інноваційної педагогічної системи породжує нові інтеграційні якості, яких не має жоден із окремо взятих компонентів; інтеграційні якості системи не є механічною сумою якостей частин, що її утворюють [5].

Особливостями інноваційної педагогічної системи, спрямованої на формування соціальної активності учнів, є такі: система складається з елементів – об'єктів, частин, компонентів, які взаємозв'язані; система

має властивості – якості, що дають можливість описати систему; певний характер зв'язку елементів у системі свідчить про її структуру як форму організації системи; складники системи керовані та самокеровані, кожен елемент системи існує як частина системи вищого порядку; усі складники системи мають зв'язок із зовнішнім середовищем, а стійкість системи визначається здатністю зберігати на будь-який термін заздалегідь заданий стан; система функціонує, тобто реалізує певні властиві їй функції, а системні функції є наслідком взаємодії елементів через певну структуру, причому функції елементів можуть здійснюватися відносно автономно й мають вплив на системні функції; інноваційна педагогічна система є динамічною та процесуальною [3].

На етапі парадигмальних змін в освіті, коли невизначеність стає реальністю, на наш погляд, ефективною є багатокomпонентна модель педагогічної системи, компоненти якої можуть змінювати зміст залежно від мети й завдань, що ставить перед собою навчальний заклад. Так, у нашій педагогічній системі діяльність усіх компонентів, окрім загальноосвітніх, спрямована на формування соціальної активності учнів. До складу інноваційної педагогічної системи формування соціальної активності учнів входять структурні та функціональні компоненти. Вона є цілісною та має інтегральні властивості [6].

Основу структурних компонентів становлять діяльність учителів, учнів, адміністрації та органів самоврядування, а також цілі й зміст освіти, способи взаємозв'язку, наукова та навчальна інформація, освітньо-інформаційний простір. До функціональних компонентів ми зарахували проєктувальний, прогностично-антиципативний, управлінський, оцінний, організаторський, технологічний, конструктивний, комунікативний і соціальний. Структурно-функціональні компоненти нашої педагогічної системи характеризуються взаємною зумовленістю, парними зв'язками, які не дають системі змоги зруйнуватися. Проєктувальна діяльність в інноваційній педагогічній системі, спрямованій на формування соціальної активності учнів, включає дії суб'єктів діяльності, пов'язані з «вибудовуванням» завдань, адресованих учасникам освітнього процесу, й найбільш загальних стратегій, розрахованих на весь період [3]. У закладах загальної середньої освіти проєктувальна діяльність визначає постановку цілей, акцентує увагу не лише на загальноосвітніх завданнях, а й на формуванні соціальної активності учнів.

Цільовий блок також закладено в структурно-функціональну модель формування соціальної активності, яка є складником технологічної діяльності, пов'язаної з активною позицією педагога щодо формування соціальної активності учнів [3]. Саме технологічна діяльність є найбільш продуктивною, адже суб'єкт (педагогічний колектив) не випускає з уваги образ результату й інші структурні елементи педагогічної системи та взаємозв'язки між ними. Тому діяльність педагогічного колективу лежить в основі реалізації моделі формування соціально активної особистості.

Безпосередньо з технологічною діяльністю пов'язана організаційна, яка включає дії, пов'язані з організацією вчителем своєї та учнівської діяльності для досягнення визначених результатів, у нашому випадку освітніх, і формування соціальної активності [3]. Тож структурним компонентом, відповідно до організаційного, будуть учні, на формування й розвиток яких спрямовані всі зусилля педагогічних працівників.

Проте для учнівського колективу в інноваційній педагогічній системі властива певна самостійність. Тому до моделі інноваційної педагогічної системи формування соціальної активності учнів ми включили компонент соціальної діяльності, яка передбачає цілеспрямовані дії, що базуються на врахуванні потреб, інтересів і дій інших людей, а також чинних у суспільстві соціальних норм, проявів соціальної активності [3]. Найефективнішим структурним компонентом соціальної діяльності, на наш погляд, є нова форма самоврядування – учнівський менеджмент, який найбільше сприяє розвитку соціальної активності учнів.

Важливим компонентом, на нашу думку, у педагогічній системі є прогностично-антиципативний, який необхідний для отримання інформації про об'єкт на основі наукових положень і методів, а також для передбачення її діяльності [3]. У сучасній науці функція передбачення співвідноситься з поняттям «антиципація» як більш тонким «ноосферним» способом передбачати події. У цих функціях різні методи дослідження. Якщо прогностична функція досліджується традиційними педагогічними методами, методами екстраполяції, порівняння, то антиципативна – методом форсайту. По суті, прогностичний компонент у педагогічній системі – це спосіб прогнозування можливого, а антиципативний компонент у педагогічній системі можна вважати наслідком розвитку й поглиблення цієї системи. Саме розвиток забезпечує інноваційний процес, який створює умови ризику та невизначеності й вимагає не тільки аналізу минулого досвіду (прогностичний компонент моделі), а й передбачення, виявлення закономірностей, що сприяють продуктивності педагогічної системи [4].

Ми вважаємо, що функціональний прогностично-антиципативний компонент, якому відповідає структурний компонент – освітньо-інформаційний простір – є новими і необхідними компонентами педагогічної системи [3]. Вони не тільки сприяють ефективній реалізації структурно-функціональної моделі формування соціальної активності учнів ЗЗСО, а й дають змогу досліджувати ймовірнісні моделі майбутнього та можливі напрями розвитку освітньо-інформаційного простору навчального закладу.

Освітньо-інформаційний простір на рівні ЗЗСО забезпечує обмін потоками інформації між усіма учасниками освітнього процесу всередині самої школи, а також обмін інформацією із зовнішніми структурами – освітніми установами, бібліотеками, навчальними й інформаційними центрами та іншими організаціями. Він також забезпечує активну інформаційну взаємодію між учителями, учнями й інформаційними ресур-

сами предметних галузей, у тому числі створеними на базі засобів ІКТ, орієнтованими на оперування цими ресурсами, і здійснення дослідницької, експериментальної та пошукової діяльності учнів; функціонування організаційно-методичних та управлінських структур навчального закладу [3].

Безпосередньо з прогностично-антиципативною діяльністю пов'язана конструктивна діяльність, яка включає дії, пов'язані з композиційною побудовою будь-якої освітньої діяльності, зокрема майбутнього тренінгового заняття, заходу, уроку, екскурсії, програвання різних варіантів їх побудови в умовах ОІП та системи приписів, що диктуються нормативними документами, програмами, підручниками, наявністю наочних посібників, ІКТ, часом, протягом якого повинна бути вирішена конкретне поточне педагогічне завдання [4]. Структурним компонентом, що відповідає конструктивному, є наукова й навчальна інформація. Цей компонент досить повно розкрито в змістовому блоці структурно-функціональної моделі формування соціальної активності учнів. Успішність інноваційної педагогічної системи значною мірою залежить від комунікативного функціонального компонента. Комунікативна діяльність як компонент педагогічної системи є найважливішою педагогічною діяльністю, вона розвивається й управляється за законами комунікації. Вона включає дії, пов'язані з установленням професійно доцільних взаємин між керівником, учителем, учнем, батьками в безпосередньому контакті. Це забезпечує продуктивне мотивування суб'єктів до вирішення освітніх завдань та отримання позитивного результату з дослідно-експериментальної роботи, зокрема формування соціальної активності особистості. Цьому сприяють усі засоби навчальної комунікації [6].

Злагодженою роботу освітньо-інформаційного простору навчального закладу, педагогічного й учнівського колективів забезпечує управлінська діяльність з боку адміністрації. На нашу думку, саме управлінська діяльність є одним із головних чинників, що визначають результативність інноваційної роботи в ЗЗСО. Вона вимагає, з одного боку, системності, а з іншого – неформального підходу. Серед векторів управління ЗЗСО з інноваційною педагогічною системою формування соціальної активності здобувачів освіти визначили такі: упровадження державного компонента змісту освіти, апробація інноваційних проектів і програм, пошуки нових форм і методів організації освіти; освоєння продуктивних технологій навчання та виховання; створення власної системи формування соціально активної особистості; розроблення нових організаційних структур і механізмів управління; поточне діагностування та корегування інноваційного процесу [3].

Важливим для інноваційної педагогічної системи є корекційно-оцінний компонент. Він необхідний для ефективного управління освітньою та експериментальною діяльністю, має виконувати стимулювальну, орієнтувальну, корегувальну та спонукальну функції [5]. Корекційно-оцінний компонент враховує, що кінцевий результат залежить від того, як саме вирішуються поставлені цілі та завдання, а дії та засоби спрямовані цілісною педагогічною системою на досягнення формування соціальної активності учнів можуть бути високо-, середньо-, низькопродуктивними. У такому випадку необхідним буде аудит, який допоможе вирішити, за рахунок яких саме компонентів системи це відбувається.

Висновки. Отже, запропонована нами інноваційна педагогічна система як одна з педагогічних умов є такою, що здатна до саморозвитку й успішного формування соціальної активності учнів.

Використана література:

1. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г. Н. Александров, Н. И. Иванкова, Н. В. Тимошкина, Т. Л. Чшиева. *Educational Technology & Society. National Taiwan Normal University*. 2000. № 3 (2). P. 134–149.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
3. Булаченко С. Д. Освітньо-інформаційний простір для формування соціально-активної особистості : навчально-методичний посібник. Ніжин : ПП Лисенко, 2019. 314 с.
4. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи : навч. посіб. для викл., студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ : Пед. преса, 2000. 198 с.
5. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования* / под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград : ЛГУ, 1980. 12 с.
6. Кушнір В. А. Характеристика особенностей педагогических систем. *Педагогика і психологія*. 1999. № 4. С. 83–91.

References:

1. Aleksandrov H. N., Yvankova N. Y., Tymoshkyna N. V., Chshyeva T. L. (2000). Pedagogicheskiye systemy, pedagogicheskiye protsessy y pedagogicheskiye tekhnolohyy v sovremennom pedagogicheskom znanyu [Pedagogical systems, pedagogical processes and pedagogical technologies in modern pedagogical knowledge]. *Educational Technology & Society – Educational Technology & Society*, 3 (2) [in Taiwan].
2. Bepalko V. P. (1989). *Slahaemye pedahohyeshkoi tekhnolohyy* [Components of pedagogical technology]. Moscow: Pedahohyka [in Russian].
3. Bulavenko S. D. (2019). *Osvitno-informatsiyni prostir dlia formuvannia sotsialno-aktyvnoi osobystosti*. [Educational and informational space for forming a socially active personality]. Nizhyn: PP Lysenko [in Ukrainian].
4. Volodko V. (2000). *Pedahohichna systema navchannia: teoriia, praktyka, perspektyvy* [Pedagogical system of teaching: theory, practice, perspectives]. Kyiv: Ped. Presa [in Ukrainian].
5. Kuzmyna N. V. (1980). Poniatyie «pedahohyeshkoi systemy» y krytery y otsenky [The concept of “pedagogical system” and the criteria for its assessment]. N. V. Kuzmyna (Eds.), *Metody systemnoho pedahohyeshkoho issledovannia – Methods of system pedagogical research*. Lugansk: LHU [in Ukrainian].
6. Kushnir V. A. (1999). *Kharakterystyka osoblyvostei pedahohichnykh system* [Characteristics of features of pedagogical systems]. Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology, 4 [in Ukrainian].

Kyryliuk S. D. Innovative pedagogical system of institution of general secondary education as a condition of formation of social activity of pupils

The article describes the meaning of the concept of "pedagogical system". The author describes the features, patterns and structure of the pedagogical system. The peculiarities of multicomponent innovative pedagogical system aimed at forming social activity of students in general secondary education institutions are revealed. In particular, the functional and structural components of the innovative pedagogical system for the formation of students' social activity, their interconnections, and peculiarities of functioning are considered. It is noted that the structural components include the activities of teachers, students, administration and self-government bodies, as well as the goals and content of education, ways of communication, scientific and educational information, educational information space. Functional components include design, prognostic, anticipative, managerial, correction and evaluation, organizational, technological, constructive, communicative and social. The article also presents the formula of innovative pedagogical system. The article describes the features of managerial activity in the conditions of innovative pedagogical system, the necessity of correction and evaluation component is substantiated. Attention is drawn to the fact that the structural and functional components of the pedagogical system are characterized by mutual conditionality, paired bonds, which do not allow the system to collapse. Attention is drawn to the fact that the innovative pedagogical system of formation of social activity of students is a set of connected micro spaces, microenvironments that form a hierarchical system of educational institution aimed at achieving maximum educational effect and formation of social activity of students. The article draws attention to the fact that in the innovative pedagogical system the activity of all components, except general education, is aimed at forming the social activity of students, it is holistic and has integral properties.

Key words: pedagogical system, social activity of students, functional and structural components, educational and information space.

УДК 378.018.8:33-051

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.30>

Кірдан О. П.

**ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ
У КОНТЕКСТІ АКРЕДИТАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ І РОЗВИТКУ
ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Досліджено актуальні проблеми функціонування внутрішнього механізму забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти в контексті нових вимог до акредитації освітніх програм. Досягнення мети дослідження уможливило використання загальнотеоретичних методів: аналізу, синтезу, конкретизації, порівняння, узагальнення. Проаналізовано та схарактеризовано сучасне нормативно-законодавче поле й новації в проведенні акредитаційної експертизи освітніх програм; наголошено на зміні вимог до цільових, змістових, процесуальних, технологічних аспектів освітньої діяльності з реалізації освітніх програм професійної підготовки майбутніх економістів. На основі аналізу змістового наповнення понять «акредитація освітньої програми», «якість вищої освіти» та «якість освітньої діяльності» надано авторське визначення поняття «якість професійної підготовки майбутніх економістів» як сукупності набутих здобувачами вищої освіти інтегральної, загальних і фахових компетентностей, професійних знань, умінь і навичок, високого рівня готовності до розв'язання складних спеціалізованих завдань і практичних проблем в економічній сфері, що уможливають максимально повну професійну самореалізацію, професійне зростання, самовдосконалення й саморозвиток. Запропоновано та обґрунтовано шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутніх економістів у контексті акредитації освітніх програм, а саме: сформувати й підтримувати на рівні закладу вищої освіти дієву систему внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності, налагодити внутрішньоуніверситетську субординацію, забезпечити її документальне та програмне підкріплення; регулярно проводити опитування студентів економічних спеціальностей (у тому числі онлайн) щодо якості освітньої діяльності й задоволення їхніх освітніх потреб, поширення позитивного досвіду студентоцентрованого навчання, викладання й оцінювання тощо; сприяти професійному розвитку викладацького персоналу шляхом упровадження внутрішньоуніверситетської системи підвищення кваліфікації.

Ключові слова: акредитація освітніх програм, внутрішня система забезпечення якості, професійна підготовка, якість професійної підготовки, майбутні економісти, освітній процес, заклади вищої освіти.

Система професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти потребує врахування сучасних освітніх викликів, системних інновацій і стратегічних напрямів розвитку вищої освіти, одним із яких є впровадження нового механізму акредитації освітніх програм. Різноманіття змін, упроваджуваних у діяльність закладу вищої освіти, істотно ускладнює процеси управління його розвитком, визначає необхідність розроблення інноваційних підходів до забезпечення якості професійної підготовки як складника внутрішньої системи забезпечення якості.

У дослідженнях вітчизняних учених: С. А. Калашнікової, С. М. Квіта, О. Л. Кірдан, В. Г. Кременя, В. І. Лугового, О. Ю. Оржель, Ж. В. Таланової та ін. – неодноразового наголошено на першочерговому завданні діяльності сучасних закладів вищої освіти – забезпеченні якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. У статті Т. Ю. Погорелової обґрунтовано важливість контролю якості освітнього процесу у ЗВО та виокремлено роль взаємодії викладача і студента як центральних суб'єктів навчального процесу

[4, с. 68–74]. Водночас, попри належне опрацювання вітчизняними вченими теоретичних засад забезпечення якості професійної підготовки фахівців, проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів у контексті акредитації освітніх програм і розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності дотепер не була предметом наукового аналізу. З огляду на напрацьоване нормативно-законодавче поле з акредитації освітніх програм, це завдання набуває надзвичайної актуальності, адже нині суттєво змінено акценти з формальних показників забезпечення акредитаційних і ліцензійних вимог до провадження освітньої діяльності на цільові, змістові, процесуальні, технологічні аспекти діяльності закладів вищої освіти щодо реалізації освітніх програм.

Мета статті – виокремити й обґрунтувати шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутніх економістів у внутрішньоуніверситетській системі забезпечення якості освітньої діяльності.

Нормативно-законодавче поле акредитації сформовано Законами України «Про освіту» і «Про вищу освіту», статутом Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО), Положенням про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, тощо. Упродовж 2019 р. НАЗЯВО напрацьовано необхідний організаційний і науково-методичний супровід щодо практичного втілення нового механізму акредитації освітніх програм.

Метою акредитації, відповідно до Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2019 р.), є:

- 1) установлення відповідності якості освітньої програми та освітньої діяльності за цією програмою визначеним критеріям;
- 2) допомога закладам вищої освіти у визначенні сильних і слабких сторін освітньої програми й освітньої діяльності за цією програмою;
- 3) надання всім заінтересованим сторонам інформації про якість освітньої програми й освітньої діяльності за освітньою програмою;
- 4) посилення довіри до вищої освіти в Україні;
- 5) сприяння інтеграції українських закладів вищої освіти до Європейського простору вищої освіти [5].

У Положенні конкретизовано поняття «акредитація освітньої програми» як «оцінювання якості освітньої програми та освітньої діяльності закладу вищої освіти за цією програмою на предмет відповідності стандарту вищої освіти, спроможності виконання вимог стандарту, а також досягнення заявлених у програмі результатів навчання відповідно до критеріїв оцінювання якості освітньої програми» [5]. Принагідно зазначимо, що в Національному освітньо-науковому глосарії визначено поняття «якість вищої освіти» як відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти й/або договором про надання освітніх послуг [2, с. 99], і «якість освітньої діяльності» як рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти й відповідає вимогам, установленим законодавством і/або договором про надання освітніх послуг [2, с. 99].

Аналіз змістового наповнення понять «акредитація освітньої програми», «якість вищої освіти» та «якість освітньої діяльності» уможливує надати авторське тлумачення поняття «якість професійної підготовки майбутніх економістів» як сукупність набутих здобувачами вищої освіти інтегральної, загальних і фахових компетентностей, професійних знань, умінь і навичок, високого рівня готовності до розв'язання складних спеціалізованих завдань і практичних проблем в економічній сфері, що уможливають максимально повну професійну самореалізацію, професійне зростання, самовдосконалення й саморозвиток.

Отже, якість професійної підготовки майбутніх економістів є результатом освітньої діяльності закладу вищої освіти з реалізації освітньої (освітньо-професійної, освітньо-наукової) програми професійної підготовки майбутніх економістів на певному освітньому рівні. Вона залежить від ступеня досяжності критеріїв оцінювання якості освітньої програми підготовки майбутніх економістів; відповідності освітньої програми стандарту вищої освіти; спроможності ЗВО виконання вимог стандарту й досягнення заявлених в освітній програмі результатів навчання тощо.

Нова процедура акредитації освітніх програм вимагає від закладів вищої освіти швидкого реагування на низку нововведень, основними з яких критерії, що застосовуються закладом вищої освіти для підготовки відомостей про самооцінювання освітньої програми, а також НАЗЯВО, його галузевими експертними радами й експертами під час проведення акредитації; забезпечення ефективності внутрішньої системи забезпечення якості; розроблення низки нових документів (силабус тощо) з організації освітнього процесу тощо. На наш погляд, розроблення силабусу сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх економістів, упровадженню студентоцентрованого, результат-орієнтованого та компетентнісного підходів, адже він передбачає озвучення вимірюваних цілей, які викладач ставить перед своєю дисципліною, орієнтує освітній процес на опанування компетентностей, набуття здатностей. Аналіз нормативних документів щодо нової процедури акредитації дає змогу констатувати, що визнання освітніх програм з підготовки фахівців економічних спеціальностей акредитованими гарантуватиме належну якість професійної підготовки.

На основі аналізу Рекомендацій Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти стосовно запровадження внутрішньої системи забезпечення якості [7], Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [8], Рекомендацій для покращення якості вищої освіти в Україні [6], саморефлексії власної адміністративної та викладацької діяльності нами виокремлено актуальні про-

блеми внутрішнього забезпечення якості освітніх програм з економічних спеціальностей та освітньої діяльності закладу вищої освіти з їх реалізації й окреслено шляхи їх удосконалення, а саме:

1. Якість професійної підготовки майбутніх економістів залежить від сформованості й підтримання на рівні закладу вищої освіти внутрішньої системи забезпечення якості.

Одним із найдоцільніших шляхів побудови внутрішньоуніверситетської системи забезпечення якості освіти є створення спеціального підрозділу. Наприклад, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини з 26.01.2015 започатковано діяльність Центру забезпечення функціонування системи управління якістю освітньої діяльності, основними завданнями діяльності якого є:

– реалізація політики університету щодо забезпечення якості освітніх послуг, практична реалізація плану впровадження системи управління якістю;

– розроблення пропозицій, проєктів документів для ректора та вченої ради щодо вдосконалення нормативно-правової бази організації навчально-виховного процесу й системи управління якістю освітньої діяльності;

– участь у розробленні й удосконаленні методик: рейтингування кафедр університету; рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників університету; моніторингу якості підготовки фахівців тощо;

– використання досвіду й потенціалу провідних вітчизняних і закордонних ЗВО щодо формування системи управління якістю освітньої діяльності;

– координація діяльності кафедр, факультетів, інститутів щодо забезпечення якості вищої освіти;

– якісне і своєчасне надання інформації про офіційні вимоги до якості освітньої діяльності, а також про ступінь відповідності діяльності університету цим вимогам;

– надання методичної допомоги в проведенні ректорських контрольних робіт, комплексних контрольних робіт тощо;

– збирання, аналіз та узагальнення інформації про якість освітніх послуг;

– проведення перевірок стану управлінської діяльності із забезпечення якості освіти в структурних підрозділах університету;

– аналіз результатів і підсумків навчання студентів і роботи екзаменаційних комісій;

– організація проведення контролю залишкових знань студентів, ректорських контрольних робіт; дослідження рівня об'єктивності оцінювання знань студентів тощо [3, с. 207–208].

2. Наявність і дієвість внутрішньоуніверситетської субординації в забезпеченні належного рівня функціонування системи забезпечення якості; документальне та програмне підкріплення внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти. Заслуговує на увагу рекомендація щодо розподілу повноважень, «оскільки забезпечення якості виступає завданням для цілої університетської громади та всіх структурних підрозділів ЗВО, відповідно викладацький персонал, здобувачі вищої освіти, представники адміністрації і допоміжних служб – всі розділяють відповідальність за якість університету в рамках своїх повноважень» [7]. З огляду на викладене вище, доречним є закріплення на рівні внутрішньоуніверситетських документів особливостей взаємодії між структурними підрозділами. Наприклад, у практиці діяльності із забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів Центр забезпечення функціонування системи управління якістю освітньої діяльності УДПУ в межах своїх функціональних компетенцій та з метою успішного виконання покладених на нього завдань взаємодіє з кафедрами Навчально-наукового інституту економіки та бізнес-освіти – з питань організації освітньої діяльності, моніторингу якості вищої освіти; з навчально-методичним відділом, науково-методичною радою університету, науково-методичною комісією інституту, кафедрами – з питань моніторингу, звітності, проєктування й координації із забезпечення якості освітньої діяльності; з відділом ліцензування, акредитації та моніторингу якості освіти – з питань організації проведення контролю залишкових знань і ректорських контрольних робіт студентів економічних спеціальностей; дослідження рівня об'єктивності оцінювання знань майбутніх економістів; з відділом інформаційних технологій, центром дистанційного навчання тестових технологій – з питань діяльності комп'ютерного класу з тестування й діагностики знань студентів економічних спеціальностей; з відділом кар'єрного зростання та профорієнтаційної роботи – з питань моніторингу якості формування контингенту студентів економічних спеціальностей; з відділом кадрів, відділом заочного та дистанційного навчання, відділом по роботі з іноземними студентами та іншими службами університету – з питань, що входять до компетенції зазначених структурних підрозділів [3, с. 209–210].

3. Проведення регулярних опитувань студентів економічних спеціальностей (у тому числі онлайн) щодо якості освітньої діяльності й задоволення освітніх потреб здобувачів вищої освіти, поширення позитивного інноваційного досвіду навчання, викладання й оцінювання, усунення негативних практик тощо. Досвід власної науково-педагогічної та адміністративної діяльності в закладі вищої освіти довів ефективність проведення опитувань на початку кожного семестру й/або перед проведенням семестрового підсумкового контролю.

Результати опитувань студентів економічних спеціальностей Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини були предметом обговорень на засіданнях кафедр, інституту, університету (навчально-методична рада, вчена рада й інших зібраннях) із обов'язковим залученням представників орга-

нів студентського самоврядування, здобувачів вищої освіти, інших стейкхолдерів. Отже, необхідним вважаємо створення рівних можливостей і напрацювання єдиних підходів до проведення онлайн опитувань для здобувачів вищої економічної освіти вітчизняних закладів вищої освіти.

Ефективним шляхом налагодження комунікації з випускниками економічних спеціальностей вітчизняних закладів вищої освіти є діяльність Асоціації випускників закладу вищої освіти, святкування Дня випускника тощо. Проведення опитувань, анкетувань і робота фокус-груп випускників економічних спеціальностей дає змогу не тільки внесення коректив і перегляд освітніх програм економічних спеціальностей, а й рівні університету сформувати дієву стратегію професійної підготовки майбутніх економістів; забезпечити конкурентоспроможність випускників на ринку праці; сприяти формуванню комунікативних, соціальних тощо компетентностей, а тому й успішне кар'єрне зростання випускника ЗВО.

4. Внутрішньоуніверситетська система підвищення кваліфікації та професійного розвитку викладацького персоналу. За рекомендаціями НАЗЯВО, «у контексті запровадження внутрішньої системи забезпечення якості це стосується насамперед навичок викладання. Підвищення кваліфікації викладачів є інституційним обов'язком ЗВО. Може організовуватися як самим ЗВО, так і в співпраці з іншими ЗВО, професійними вітчизняними та міжнародними партнерами. Відповідні програми підвищення кваліфікації затверджуються Вченими радами ЗВО з пізнішою видачею сертифікатів» [7]. У публікаціях вітчизняних науковців деталізовано особливості діяльності Центру професійного розвитку викладачів УДПУ імені Павла Тичини [1] тощо. Закріплення в чинному освітньому законодавстві автономії закладів вищої освіти дає змогу використовувати й апробувати найефективніші форми, методи та засоби підвищення кваліфікації та професійного розвитку викладацького персоналу.

Висновки. Для підвищення якості професійної підготовки майбутніх економістів у контексті акредитації освітніх програм вважаємо доцільним сформувати й підтримувати на рівні закладу вищої освіти дієву систему забезпечення якості освітньої діяльності, налагодити внутрішньоуніверситетську субординацію та забезпечити її документальне й програмне підкріплення; регулярно проводити опитування студентів економічних спеціальностей (у тому числі онлайн) щодо якості освітньої діяльності й задоволення освітніх потреб, поширення позитивного досвіду студентоцентрованого навчання, викладання та оцінювання, усунення негативних практик тощо; сприяти професійному розвитку викладацького персоналу шляхом упродовження внутрішньоуніверситетської системи підвищення кваліфікації.

Подальшими перспективами дослідження в зазначеному напрямі є визначення й обґрунтування підходів, показників і критеріїв оцінювання якості вищої освіти й освітньої діяльності в умовах європейської інтеграції.

Використана література:

1. Кірдан О. Л. Система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти: досвід Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. *Управління якістю підготовки фахівців* : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. Одеса : ОДЕКУ, 2019. С. 78–80.
2. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ : Конвіпрінт, 2018. 524 с.
3. Організація освітнього процесу у ВНЗ : зб. норматив. докум. за 2015 р. / уклад. О. І. Безлюдний, А. М. Гедзик, О. Л. Кірдан, О. М. Коберник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. Т. 1. 211 с.
4. Погорелова Т. Ю. Сутнісні характеристики якості вищої освіти як основа управління процесом професійної підготовки сучасного фахівця. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56/57. С. 68–74.
5. Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 11.07.2019 № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19>.
6. Рекомендації для покращення якості вищої освіти в Україні. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Додаток-2.-Рекомендації-для-покращення-якості-вищої-освіти-в-Україні.pdf>.
7. Рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти стосовно запровадження внутрішньої системи забезпечення якості. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Рекомендації-НАЗЯВО-стосовно-внутрішнього-забезпечення-якості.pdf>.
8. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. 32 с.

References:

1. Kirdan, O. L. (2019) Systema pidvyshchennia kvalifikatsii naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladu vyshchoi osvity: dosvid Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny [Advanced Training System for Scientific-Pedagogical Workers of Higher Education Institution: Experience of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]. *Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Metodical Conference «Quality Management Training»* (pp. 78-80). Odesa: ODEKU [in Ukrainian].
2. National Health Scientific Glossary (2018) [in Ukrainian].
3. Bezliudnyi, O. I., Hedzyk, A. M., Kirdan, O. L. & Kobernyk, O. M. (2017) *Orhanizatsiia osvitnoho protsesu u VNZ: zb. normatyv. dokum.* [Organization of educational process in universities: Coll. standard. document.]. (Vol. 1). Uman: Vizavi [in Ukrainian].
4. Pohorielova, T. Yu. (2017) Sutnysni kharakterystyky yakosti vyshchoi osvity yak osnova upravlinnia protsesom profesiinoi pidhotovky suchasnoho fakhivtsia [Essential characteristics of the quality of higher education as the basis for the management of professional education of a modern specialist]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Poblems of engineering pedagogic education*, 56/57, 68–74 [in Ukrainian].
5. Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh proqram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity, zatverdzhenoho nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 11.07.2019 r. № 977 [Regulations on the accreditation of

- educational programs for the preparation of higher education applicants] Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19> [in Ukrainian].
6. Rekomendatsii dlia pokrashchennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini [Recommendations for improving the quality of higher education in Ukraine] Retrieved from <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Dodatok-2.-Rekomendatsii-dlia-pokrashchennia-iakosti-vyshchoi-osvity-v-Ukraini.pdf> [in Ukrainian].
 7. Rekomendatsii Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity stosovno zaprovadzhennia vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti [Recommendations of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education regarding the implementation of the internal quality assurance system] Retrieved from <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Rekomendatsii-NAZiAVO-stosovno-vnutrishnoho-zabezpechennia-iakosti.pdf> [in Ukrainian].
 8. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area ESG-2015. Kiyv: TOV «Poligraf plyus», 2015. [in Ukrainian].

Kirdan O. P. The quality of professional training of future economists in the context of the accreditation of education programs and development of the internal provision of security

The actual problems of internal mechanism of quality assurance of future economists' professional training in higher education institutions of Ukraine in the context of accreditation of educational programs are investigated. The achievement of the research purpose made possible the use of general theoretical methods: analysis, synthesis, specification, comparison, generalization, classification. The current regulatory and legislative field of accreditation examination is characterized; stressed on changing requirements for targeted, substantive, procedural and technological aspects of educational activities for the implementation of educational programs for the training of future economists. On the basis of content analysis of the concepts of «the accreditation of the educational program», «the quality of higher education» and «the quality of educational activity», the concept of «the quality of training of future economists» is defined. Proposed and substantiated ways to improve the quality of training of future economists, namely: to form and maintain an effective system of internal quality assurance of higher education at the level of higher education institutions; to establish the internal university subordination, to provide its documentary and programmatic support; the regularly conduct surveys of students of economic specialties (including online) on the quality of educational activities and the satisfaction of their educational needs, the dissemination of positive innovative learning experiences, teaching and assessment, the elimination of negative practices, etc.; promote the professional development of teaching staff through the introduction of an in-service training system.

Key words: accreditation of educational programs, internal quality assurance system, vocational training, quality of vocational training, future economists, educational process, institutions of higher education.

УДК 37.013.42(438)«2004/2012»

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.31>

Козым С. Я.

**РОЗВИТОК НАУКОВИХ НАПРЯМІВ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ (2004–2012 РР.)**

У статті представлено ретроспективний аналіз розвитку наукових напрямів педагогіки праці Республіки Польща (2004–2012 рр.). Висвітлено наукові бачення щодо означеного питання польських учених, зокрема К. Жегналека, Т. Новацького, С. Качора, Р. Герлаха та С. Квятковського. Окреслено десять напрямів педагогіки праці за Т. Новацьким (телеологічні питання, професієзнавство, зміст освіти, система освіти, теоретичні основи методологічних досліджень, професійна орієнтація, професійна підготовка і професійний розвиток, навчально-методичне забезпечення, управління процесом підготовки, професійна майстерність). Зауважено, що науковець С. Квятковський, урахувавши зміни на ринку праці, розробив систематизацію напрямів досліджень, які звелися до професієзнавства; професійного консультування; стандартів професійних кваліфікацій; неперервного навчання. Стисло розглянуто ідею Національних і Європейських рамок кваліфікацій (ЄРК). Окреслено рамку кваліфікацій для вищої освіти Польщі. Зауважено, що на Національні рамки кваліфікацій поклали подвійну функцію: ідентифікувати й урахувати особливості наявних у країні підходів до опису кваліфікацій і стати інструментом змін там, де кваліфікації не відповідали тогочасним потребам і цивілізаційним викликам, а отже, положенням Європейських рекомендацій щодо побудови рамок кваліфікацій.

Подано статистику безробіття Республіки Польща (2004–2014 рр.). Відмічено, що безробіття – це ситуація, у якій люди працездатного віку, що здатні й готові працювати в типових умовах, залишаються безробітними, незважаючи на пошуки праці. Водночас порушено проблему еміграції заробітчан-поляків. Наголошено, що відкриття ринку праці ЄС варто трактувати як форму вдосконалення, підвищення професійної кваліфікації поляків, а не як ґрунтовну програмну пропозицію ЄС для Польщі.

Ключові слова: педагогіка праці, професійна освіта, професійна підготовка і професійний розвиток, кваліфікації, ринок праці, безробіття, еміграція.

Процес розвитку наукових напрямів педагогіки з досвіду країн, які є членами Європейського Союзу, для України є актуальним і на часі. Вступивши до ЄС (1 травня 2004 р.) Республіка Польща вирішила для себе широке коло економічних, політичних і соціальних проблем щодо покращення життя своїх громадян. Практично в усіх напрямках розвитку суспільства простежується тенденція перетворень та адаптації до західно-європейських стандартів, зокрема в освіті та професійній підготовці фахівців.

Зміна соціально-економічної моделі суспільства як у Польщі, так і в інших країнах Центральної та Східної Європи привела теоретиків педагогіки до увиразнення нових об'єктів для вивчення. Питання теоретичного та практичного завдання педагогіки праці в галузі педагогічного знання окресленого періоду висвітлювали Тадеуш Новацький, Зигмунд Вятровський, Анджей Богай, Вальдемар Фурманек, Барбара Бараняк, Здіслав Волк, Рішард Бера (Ryszard Bera), Рената Томашевська-Ліпец (Renata Tomaszewska-Lipiec), Францішек Шльосек та ін.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз розвитку наукових напрямів педагогіки праці Республіки Польща (2004–2012 рр.).

Водночас Казімеж Жегналек (Kazimierz Żegnalek) указує на такі характеристики тогочасної реальності, як поступова глобалізація всіх сфер життя, стрімка комп'ютеризація й автоматизація виробничих процесів у всіх сферах економіки; роль в економіці, що зростає, сфери послуг [17, с. 375]. Саме тому в контексті цих викликів основою для розвитку польського суспільства є розвиток економіки знань на засадах неперервної професійної підготовки фахівців. Без сумніву, ці процеси впливали й на розвиток нових напрямів, і на викристалізацію нової проблематики досліджень у педагогіці праці.

Разом із тим, на противагу усталеним десяти напрямам досліджень педагогіки праці, які обґрунтував іще в 1973 р. Тадеуш Новацький (телеологічні питання, професієзнавство, зміст освіти, система освіти, теоретичні основи методологічних досліджень, професійна орієнтація, професійна підготовка і професійний розвиток, навчально-методичне забезпечення, управління процесом підготовки, професійна майстерність) [14, с. 10], науковці пропонують альтернативні підходи до визначення напрямів. Зокрема, актуальними та затребуваними були розробки Станіслава Качора, Рішарда Герлаха і Стефана Квятковського, що підтверджує наявність наукового дискурсу із цього питання.

Дослідник С. Качор уважав вагомими для педагогіки праці такі напрями досліджень [8]: філософські засади праці на початку ХХІ ст.; термінологічні проблеми загальної та професійної освіти; орієнтація й консультування з особливим акцентом на професійній підготовці; навчання для діяльності; навчання взаємодії; людина у світі праці; педагогіка праці як суспільна наука; багатовимірність і багаторівневість забезпечення суб'єктивного ставлення людини до процесу праці; педагогіка праці й андрагогіка; підготовка викладачів для професійно-технічної, шкільної та позашкільної освіти; економіка освіти й педагогіка праці в Європейському Союзі – нове розуміння.

Натомість Р. Герлах наголошує на тому, що оскільки економічні та політичні умови в країні різко змінилися, то й напрями досліджень педагогіки праці повинні бути ґрунтовно переглянуті. На його думку, важливими були певні питання, що мають визначати наукову сферу педагогіки праці, а саме [6, с. 115–123]: праця людини та її місце в системі цінностей; професійна праця; процес орієнтації та консультування, а також нові правила функціонування професійної орієнтації; загальнотехнічна освіта; зв'язок між професійно-орієнтованим навчанням і професійною підготовкою; напрями розвитку науки, техніки й технології; нове розуміння професійної підготовки; визнання й порівнюваність дипломів і сертифікатів; взаємозв'язок між загальною освітою та професійною підготовкою; цілі, зміст і методи освіти для демократії, миру й толерантності; організаційні й економічні умови професійної підготовки дорослих; доля випускників професійно-технічних училищ і їхньої профпридатності; питання гуманізації праці в час технічної й технологічної трансформації; питання підготовки вчителів для закладів професійного навчання; процес навчання в коледжах та університетах як навчальний об'єкт; порівняльні дослідження, що вивчають розвиток педагогічної роботи в різних країнах; профіль педагога праці.

Окреслені авторські підходи до визначення профілю дослідницької проблематики педагогіки праці хоча й різняться за кількістю пропозицій, проте застосовувалися для визначення тем і проведення досліджень із педагогіки праці, що представлено в монографіях, докторських працях, освітніх програмах, освітніх проєктах та іншій науковій літературі. Посилання на зазначені підходи, на нашу думку, вагомі з огляду на увиразнення нових напрямів досліджень у розвитку педагогіки праці та практичне застосування їх результатів у професійній підготовці фахівців та освіти загалом.

Інтеграційні процеси в Європі, до яких була включена Польща, стали важливим поштовхом для розвитку педагогіки праці. Науковцями та практиками в порозумінні з Міністерством національної освіти реалізовано численні дослідницькі освітні проєкти й ужито заходів для забезпечення порівняння та визнання польських дипломів, вимірювання якості й ефективності професійної підготовки, інтеграції теорії з практикою, охоплюючи дослідження кваліфікацій і професійних стандартів країн ЄС, системи модульного навчання, зв'язку між професійною та європейською освітою і ринком праці.

Беручи до уваги зміни на ринку праці, С. Квятковський розробив вдалу систематизацію напрямів досліджень, які звелися до [10, с. 16–19] професієзнавства; професійного консультування; стандартів професійних кваліфікацій; неперервного навчання.

Згодом до зазначених наукових напрямів діяльності додалися ще й професійне порадицтво, проблеми загальнотехнічної освіти, професійної кваліфікації, реформа системи освіти, питання термінології педагогіки праці [10, с. 26–28].

Варто звернути увагу на те, що експерти педагогіки праці приділяли вагоме значення дослідженню й порівнянню професійних кваліфікацій. Провідними фахівцями з дослідження, розроблення та поширення

результатів моделі Національних рамок кваліфікацій (НРК) у Республіці Польщі були Стефан Квятковський, Іренеуш Возняк (Ireneusz Woźniak), Софія Сепковська (Zofia Sepkowska), Кшиштоф Симела (Krzysztof Symela), Генрик Беднарчик та ін. [10, с. 41–45, 49].

Входження Республіки Польщі до ЄС, відкритий ринок праці й освітня мобільність вимагали порівняння освітніх і професійних кваліфікацій. Для повнішого аналізу стисло розглянемо саму ідею Національних і Європейських рамок кваліфікацій (ЄРК).

Для модернізації й реформування освіти і професійної підготовки в Європі НРК стали вагомим інструментом. Значним поштовхом до розгортання цього процесу стало прийняття Європейським Парламентом і Радою ЄРК навчання впродовж життя (*англ.* The European Qualifications Frameworks for Lifelong Learning – EQF) (2008). У Рекомендаціях щодо його запровадження європейським країнам пропонувалися чіткі спільні дії щодо співвіднесення національних кваліфікаційних рівнів із рівнями ЄРК в розбудові впродовж кількох років нового покоління кваліфікаційних рамок, які будуть ґрунтуватися на національному законодавстві та професійній практиці, а також відповідати європейським стандартам і принципам забезпечення якості освіти [3, с. 120].

На Національні рамки кваліфікацій поклали подвійну функцію: ідентифікувати й урахувати особливості наявних у країні підходів до опису кваліфікацій і стати інструментом змін там, де кваліфікації не відповідали тогочасним потребам і цивілізаційним викликам, а отже, положенням Європейських рекомендацій щодо побудови рамок кваліфікацій.

У досліджуваній період у Польщі кваліфікації надавали особам, які досягнули відповідних результатів навчання. Однак це не означало, що в країні функціонувала така система кваліфікацій, яка могла бути порівнюваною до ЄРК. А це чітко визначені й можливі до порівняння з Європейськими рамками рівні результатів навчання, повсюдно застосований підхід, опертий на результатах навчання, а також широко використовувані системи валідації результатів навчання, контролю якості й можливість накопичення та передачі результатів через систему балів.

Розроблення НРК групою експертів із Польщі тривало протягом 2008–2010 рр. у межах проекту «Вивчення балансу кваліфікацій і компетенцій, доступних на ринку праці Польщі, та моделі Національної рамки кваліфікацій» («Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji»). Як результат реалізації проекту розроблено первинну модель НРК Польщі з інструктивними матеріалами для її впровадження, представлену документом «Від Європейських до Національних рамок кваліфікацій» («Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji») [12].

Згодом, у 2010 р., експерти державного Інституту освітніх досліджень (*пол.* Instytut Badań Edukacyjnych) реалізували проект «Розроблення істотних та інституційних передумов впровадження Національної рамки кваліфікацій, а також Державного реєстру Кваліфікацій для навчання впродовж життя», результатом якого стала остаточна модель НРК Польщі. Вона містить вісім рівнів. Результати навчання описано через знання, вміння, компетенції (особистісні та соціальні).

Варто зазначити, що в Польщі окремо розроблено Рамку кваліфікацій для вищої освіти. У розпорядженні міністра науки та вищої освіти від 2 листопада 2011 р. щодо НРК для вищої освіти [13] виокремлено дескриптори для освітніх рівнів бакалавр/ліценціат, магістр, доктор. Структура дескрипторів у Польській рамці кваліфікацій (далі – ПРК) поділена на дві групи: так звана «універсальна ПРК», що містить описи 1–8 рівнів, і ПРК, яка складається з дескрипторів для загальної освіти (1–4 рівні), професійної освіти (1–8 рівні) та вищої освіти (5–8 рівні). Польські рамки кваліфікацій базуються на результатах навчання, оскільки тільки такий підхід уможливив структурування й порівняння кваліфікації. Крім того, на основі результатів навчання можна обґрунтовано формулювати освітні стандарти і програми, що відповідають потребам ринку праці та самих громадян [2, с. 281].

Згідно з поглядом І. Нестеренко, обидві рамки кваліфікацій виконують спільні завдання, тобто включають процеси визначення і класифікації галузевих потреб, створюють галузеві професійні стандарти, формують вимоги до рівнів кваліфікації на основі узгодженої системи показників, описують рівні освіти й навчання в національному масштабі через результати навчання/компетенції, розробляють програми навчання та кваліфікацій, в основу яких покладені компетенції. Розв'язання цих завдань дасть змогу громадянам усіх вікових груп отримати доступ до освіти й навчання протягом усього життя для реалізації свого професійного, економічного й особистісного потенціалу, всім суб'єктам – зрозуміти зміст і взаємозв'язок кваліфікацій, адже чим прозоріше кваліфікації, тим зрозуміліше, як можна «просуватися» від однієї кваліфікації до іншої та планувати власне навчання [2, с. 281].

З огляду на викладене, вважаємо, що напрацювання експертів педагогіки праці НРК мало вагоме значення як для освіти і професійної підготовки, так і для розвитку нового напрямку досліджень у галузі педагогіки праці.

Засновник наукової школи польської педагогіки праці Т. Новацький в останній публікації у 2010 р. [11, с. 28], покликаючись до наведених підходів щодо наукових напрямів педагогіки праці, які лежать в основі цієї науки ще з 70-х років, зауважив, що в сучасних умовах потрібно додати професійне консультування; охорону та гігієну праці; трудову міграцію; професійну кар'єру, креативний розвиток працівників і професійний профіль фахівця; патологію праці.

Зазначимо, що з нових напрямів, які запропонував Т. Новацький, і до сьогодні активно розвиваються професійна орієнтація та порадицтво, що вказує на глибоке осмислення проблематики педагогіки праці та професійну далекоглядність науковця.

Новим суспільним явищем, яке також стало й новим предметом для досліджень у галузі педагогіки праці цього періоду, експерти в працях [4; 7; 10; 15] виділили безробіття, розглядаючи його як супутнє негативне явище у становленні та розвитку вільного ринку праці.

Зокрема, С. Квятковський визначає безробіття як явище, що означає ситуацію, у якій люди працездатного віку, що здатні й готові працювати в типових умовах, залишаються безробітними, незважаючи на пошуки праці [9, с. 391].

У 2004 р. в Польщі зареєстровано 2999,6 тис. безробітних, а у 2008 р. – їх кількість зменшилася вдвічі. У наступні роки зафіксовано невелике збільшення кількості зареєстрованих безробітних – з 1892,7 тис. у 2009 р. до 2157,9 тис. у 2013 р. Варто звернути увагу на те, що серед безробітних найменшу групу становили особи з вищою освітою (5% у 2004 р., 12,4% у 2014 р.) та загальною середньою освітою (7% у 2004 р., 10,5% у 2014 р.)

Інша група зареєстрованих безробітних була з робітничою та середньою професійною освітою (21,9% у 2004 і 2005 рр., 22% у 2013 і 2014 рр.) Найбільшу групу зареєстрованих безробітних становили особи з базовою та середньою освітою (32,3% у 2004 р., 27,5% у 2014 р.) Найбільше зростання кількості безробітних можна зауважити в групі осіб із вищою освітою: за даними Польського статистичного відомства, практично вдвічі [16, с. 281–282].

Безробіттям охоплено й молодь. За словами В. Фурманека, безробітні діти безробітних батьків у майбутньому матимуть менше шансів вибратися із ситуації соціального виключення та приєднатися до тенденцій економічного й культурного життя. Разом зі звиканням до використання соціальної допомоги в них зростають претензійні ставлення до суспільства [5, с. 353–356].

Освітні прагнення молоді досліджували серед інших Тереза Гіза (Teresa Giza) і Катажина Палка (Katarzyna Palka). Вони вказали, що протягом 2000–2012 рр. у Польщі зменшилася кількість учнів, які навчалися в професійних училищах без складання матури (іспиту, що складається після закінчення навчання в середній школі для підтвердження готовності учня до навчання у вищій школі) – з 26% до 18%, натомість збільшився відсоток учнів середніх шкіл, які склали матуру. За результатами Головного статистичного бюро (2011 р.), вищої освіти своїм дітям бажало 65% дорослих у селі, в містах цей показник дорівнював 83%. Однак останнім часом знизився рівень освітніх прагнень батьків стосовно дітей. Це також підтверджують дані Центру досліджень суспільної думки, з яких випливає, що 82% респондентів дотримуються думки, що варто мати освіту, хоча 2004 р. таку думку висловлювали 93% опитаних. Окрім того, більшість поляків вважає, що освіченим людям легше зробити кар'єру (80%), уникнути бідності й зубожіння (64%) та безробіття (57%). Однак таку думку висловлювали у 2004 р. Натомість у 2014 р. збільшилася кількість людей, які стверджують, що освіта не впливає на професійну чи матеріальну ситуацію. Бажання отримати вищу або принаймні середню освіту серед молодих людей і надалі високе, проте тенденція зростання залишається на тому ж рівні [1, с. 146].

Разом із тим некерований доступ до відкритого європейського ринку праці спричинив проблему еміграції заробітчан-поляків, які розглядали це як шанс розвивати професійну кар'єру в міжнародному аспекті. Як зазначив Т. Новацький, проблематика трудової міграції, яку порушили дослідники педагогіки праці, – це сміливий вхід у нову й дуже складну галузь, це відкриття нового розділу педагогіки праці. З педагогічного погляду надзвичайно цінною є наукова рефлексія над викликами для освіти, які породжує робітнича еміграція молоді, особливо з огляду на те, що потік міграції не зменшується [15, с. 45–46].

Саме тому для педагогіки праці постали нові виклики, пов'язані з пошуком і пропозицією системних рішень, які створювали б нагоди для молодих людей залишатися в країні, на розвиток якої вони могли б працювати. Водночас відкриття ринку праці ЄС трактувати як форму вдосконалення, підвищення професійної кваліфікації, а не як ґрунтовну програмну пропозицію ЄС для Польщі.

Висновки. Отже, здійснивши ретроспективний аналіз означеного періоду щодо розвитку педагогіки праці з позиції наукових розвідок учених Республіки Польщі, можемо констатувати, що тема не втрачає своєї актуальності й вимагає конструктивного дискурсу міждисциплінарного характеру.

Питання безробіття, мобінгу, трудоголізму, трудової міграції, професійного вигорання, професійної кар'єри, місця праці, організації знань, інтелектуального капіталу, адаптації навчальної діяльності до потреб ринку праці потребує сучасних досліджень як у Польщі, так і в Україні.

Використана література:

1. Гіза Т., Палка К. Соціально-педагогічні аспекти освітніх ідей. *Наукові записки УКУ. Серія «Педагогіка. Психологія»*. Львів, 2017. № IX. Вип. 2. С. 141–149.
2. Нестеренко І. Б. Національні рамки кваліфікацій в Україні та Польщі: порівняльний аналіз. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2012. № 22 (4). С. 277–284.
3. Пуховська Л. Європейський досвід запровадження національних рамок кваліфікацій. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія «Професійна педагогіка»*. 2014. № 8. С. 120–127.
4. Bera R. Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich. Lublin, 2008. 248 s.

5. Furmanek W. Zarys humanistycznej teorii pracy: (z perspektywy pedagogiki pracy). Toruń, 2008. 519 s.
6. Gerlach R. Nowe obszary badań w pedagogice pracy. *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej* / red. Z. Wiatrowski. Włocławek, 2006. S. 115–123.
7. Jeruszka U. Teorie w dziedzinie (nie tylko) pedagogiki pracy. *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*. Bydgoszcz, 2017. S. 62–107.
8. Kaczor S. O Potrzebie badań obszarów pedagogiki pracy. *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej* / red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk. Warszawa, 2003. 341 s.
9. Kwiatkowski S. M., Bogaj A., Baraniak B. *Pedagogika pracy*. Warszawa, 2007. 235 s.
10. Kwiatkowski S. M. Popyt na pracę w warunkach kryzysu gospodarczego. *Szkola – Zawód – Praca*. № 1. S. 16–28.
11. Nowacki T. W. Wybrane problemy pedagogiki pracy – między diagnozą prognozą. *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości* / red. R. Gerlach. Bydgoszcz, 2010. 342 s.
12. Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji / pod red. merytoryczną E. Chmieleckiej. Warszawa, 2009. 160 s.
13. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. *Dz. U.* 2011. № 253. Poz. 1520. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20112531520/O/D20111520.pdf> (data звернення: 27.04.2014).
14. Wiatrowski Z. Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce. *Relacja i refleksja okolicznościowa z okazji 40-lecia Pedagogiki Pracy. Edukacja ustawiczna dorosłych*. 2012. Cz. I. № 2. S. 7–13.
15. Wierzejska J. Nowe obszary i problemy badawcze pedagogiki pracy. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii VOL. 30. № 2 (2017). *SECTIO J, ANNALES*. S. 41–49. URL: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2017.30.2.41> (data звернення: 19.04.2019).
16. Woźniak Waldemar Analiza bezrobocia w Polsce w latach 2004–2014. *Studia i prace wydziału nauk ekonomicznych i zarządzania*. № 42. T. 1. S. 269–283. URL: 10.18276/sip.2015.42/1-18. (data звернення: 18.04.2019).
17. Żegnałek K. Pedagogika pracy wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej* / red. Z. Wiatrowski. Włocławek, 2006. S. 375.

References:

18. Hiza T., Palka K. Sotsialno-pedahohichni aspekty osvithnikh idei. Naukovi zapysky UKU. Serii: «Pedahohika. Psykhohihiia». Lviv, 2017. Chyso IX. Vyp. 2. S. 141–149 [in Ukrainian].
19. Nesterenko I. B. Natsionalni ramky kvalifikatsii v Ukraini ta Polshchi: porivnialnyi analiz. *Visnyk Luhanskooho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. 2012. № 22 (4). S. 277–284 [in Ukrainian].
20. Pukhovska L. Yevropeyskyi dosvid zaprovadzhennia natsionalnykh ramok kvalifikatsii. *Naukovi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy*. Serii: Profesiina pedahohika. 2014. № 8. S. 120–127 [in Ukrainian].
21. Bera R. Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich. *Lublin, 2008*. 248 s.
22. Furmanek W. Zarys humanistycznej teorii pracy: (z perspektywy pedagogiki pracy). Toruń, 2008. 519 s.
23. Gerlach R. Nowe obszary badań w pedagogice pracy. *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej* / red. Z. Wiatrowski. Włocławek, 2006. S. 115–123.
24. Jeruszka U. Teorie w dziedzinie (nie tylko) pedagogiki pracy. *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*. Bydgoszcz, 2017. S. 62–107.
25. Kaczor S. O Potrzebie badań obszarów pedagogiki pracy. *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej* / red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk. Warszawa, 2003. 341 s.
26. Kwiatkowski S. M. Popyt na pracę w warunkach kryzysu gospodarczego. *Szkola – Zawód – Praca*. № 1. S. 16–28.
27. Kwiatkowski S. M., Bogaj A., Baraniak B. *Pedagogika pracy*. Warszawa, 2007. 235 s.
28. Nowacki T. W. Wybrane problemy pedagogiki pracy – między diagnozą prognozą. *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości* / red. R. Gerlach. Bydgoszcz, 2010. 342 s.
29. Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji / pod red. merytoryczną E. Chmieleckiej. Warszawa, 2009. 160 s.
30. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. *Dz. U.* 2011. № 253. Poz. 1520. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20112531520/O/D20111520.pdf> (data звернення: 27.04.2014).
31. Wiatrowski Z. Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce. *Relacja i refleksja okolicznościowa z okazji 40-lecia Pedagogiki Pracy. Edukacja ustawiczna dorosłych*. 2012. Cz. I. № 2. S. 7–13.
32. Wierzejska J. Nowe obszary i problemy badawcze pedagogiki pracy. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii VOL. 30. № 2 (2017). *SECTIO J, ANNALES*. S. 41–49. URL: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2017.30.2.41> (data звернення: 19.04.2019).
33. Woźniak Waldemar Analiza bezrobocia w Polsce w latach 2004–2014. *Studia i prace wydziału nauk ekonomicznych i zarządzania*. № 42. T. 1. S. 269–283. URL: 10.18276/sip.2015.42/1-18. (data звернення: 18.04.2019).
34. Żegnałek K. Pedagogika pracy wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej* / red. Z. Wiatrowski. Włocławek, 2006. S. 375.

Kohut S. Ya. Development of scientific directions of pedagogy of labor of the Republic of Poland: European context (2004–2012)

The retrospective analysis of the development of scientific directions of pedagogy of labor in Poland Republic (2004–2012) and scientific visions on the identified issue of polish scientists, in particular K. Zhegnalek, T. Nowatsky, S. Kachor, R. Gerlach and S. Kwiatkowski are presented in the article. Ten directions of pedagogy of labor, according to T. Nowatsky.

It is noted that S. Kwiatkowski has developed a systematization of the directions of research, taking into account changes in the labor market. The scientist underlined directions of research: professional science; professional counseling; standards of professional qualifications; lifelong learning. The idea of a National and European Qualifications Framework (EQF) is briefly discussed in this article. There is also outlined the framework of qualifications for higher education in Poland.

Importantly that the National Qualifications Framework has provided a dual function: to identify and take into account the approaches to qualifications describing process (based on existing specificities of the country); to become an instrument

of changes in situation, when qualifications were inappropriate to the needs and to civilizational challenges of the time. So, qualifications were unsuitable to the principles of the European Guidelines for the Framework.

There is ostended the statistics of unemployment of the Republic of Poland (2004–2014). It is marked unemployment as a situation, when people of working age, who are able and willing to work under typical conditions, become unemployed, despite their job search. Also, it is underlined the problem of emigration of earner poles. Article emphasizes that opening the EU labor market should be interpreted as a form of improvement and development of professional qualification of poles, but not as a detailed program proposal of EU to Poland.

Key words: labor pedagogy, vocational education, vocational training and professional development, qualifications, labor market, unemployment, emigration.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.32>

Козяра М. М., Кривцов В. В.

РОЗГЛЯД ДЕЯКИХ ВІДМІННОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ МАТЕРІАЛУ З ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У НАВЧАЛЬНИХ ВИДАННЯХ РІЗНИХ КРАЇН СВІТУ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вищої освіти – підвищенню конкурентоспроможності здобувачів вищої освіти та формуванню в них графічних знань. Роботодавці висувають високі вимоги до рівня графічної підготовки майбутнього фахівця в закладах вищої освіти, пропонують відбивати мінливі вимоги сьогодення в освітніх програмах, вказують на використання закордонного досвіду. За цих умов гостро постає необхідність підготовки фахівців з якісно новим рівнем професійного мислення, готових використовувати нову міждисциплінарну інформацію. У статті висвітлюються напрацювання сучасних науковців і педагогів-практиків щодо дослідження і визначення понять і термінів нарисної геометрії й інженерної графіки. Акцентується увага на деяких методичних і практичних аспектах графічної підготовки майбутнього фахівця в теорії та практиці освіти, визначені основні поняття дослідження. Розглядаються питання відмінностей у назвах проєкцій та зображень графічних об'єктів у пострадянській і закордонній навчальній літературі з погляду їх кращого сприйняття здобувачами вищої освіти під час вивчення нарисної геометрії й інженерної графіки, деякі методичні аспекти, пов'язані із цим. Це значно полегшує сприйняття здобувачами вищої освіти навчального матеріалу із графічних дисциплін, робить їхні знання більш глибокими та змістовними, концентруючи увагу на головному. Розкрито можливості оптимізації навчального процесу. Зазначається, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Ключові слова: заклади вищої освіти, майбутній фахівець, здобувач вищої освіти, дисципліни графічного спрямування, графічна підготовка, нарисна геометрія, інженерна графіка, навчальна література, науково-педагогічний працівник, методичний аналіз.

Входження України у світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії й освітній практиці закладів вищої освіти. Тому велика увага має приділятися підготовці здобувачів вищої освіти, створенню ефективної системи їх навчання. Не дивно, що проблемам професійної підготовки майбутнього фахівця останнім часом приділяється значна увага на сторінках фахових та інших видань, на науково-практичних конференціях. У професійній підготовці здобувача вищої освіти значне місце відводиться його графічній підготовці, зокрема вивченню нарисної геометрії й інженерної графіки. Ці дисципліни сприяють розвитку просторового уявлення й уяви, конструктивно-геометричного мислення, здатності до аналізу і синтезу просторових форм, а також вихованню графічної культури.

Сучасні підходи до вивчення графічних дисциплін розкриті у працях О. Джеджули, М. Козяра, В. Кривцова, Г. Райковської, Д. Ткача, М. Юсупової та ін. Водночас багато аспектів проблеми графічної підготовки здобувачів вищої освіти на сьогодні залишаються невивченими. Це стосується як педагогічної теорії, так і практики. Одним із найбільш важливих є питання відбору змісту навчального матеріалу, який повинен засвоїти здобувач вищої освіти, щоб мати належний рівень графічної компетентності.

Вища освіта України поступово інтегрується в європейський освітній простір, а разом із нею й графічна підготовка майбутнього фахівця. У науковому доробку М. Козяра [1, с. 144–147] проаналізовано навчальні підручники (посібники) та методичні розробки із графічних дисциплін, які використовуються в освітньому просторі Англії, Німеччини, Польщі, Франції й Італії. Видання використовують у ланці навчання «ЗНЗ – коледж – ЗВО» і охоплюють галузі машинобудування та будівництво: навчальні видання; довідники; методичні рекомендації до практичних занять; видання навчально-виробничої діяльності. Дослідник зазначає, що в європейському освітньому просторі автори навчальної літератури забезпечують дидактичні умови успішного засвоєння теоретичного та практичного матеріалу графічних дисциплін шляхом:

1. Чіткого структурування змісту на основі інтегрування навчального матеріалу з нарисної геометрії та креслення, яке збільшує доступність теоретичного матеріалу з нарисної геометрії, а також підвищує рівень виконання графічних робіт завдяки використанню знань із нарисної геометрії.

2. Оптимального дозування обсягу теоретичного матеріалу з нарисної геометрії та креслення.

3. Насичення матеріалу великою кількістю прикладів із технічної галузі з опорою на графічну діяльність і наочність.

4. Використання елементів технічного малювання з побудовою розгортки.

У статті авторами зосереджено увагу на висвітленні понять і термінів нарисної геометрії й інженерної графіки в міжнародному освітньому просторі.

У закордонних підручниках з інженерної графіки, зокрема [2–4], спосіб ортогонального проєкціювання розглядають на прикладі зображення на площинах проєкцій найпростішої геометричної фігури – прямокутного паралелепіпеда, він має три виміри – довжину, ширину та висоту. Акцентується увага на тому, що одна проєкція цього об'єкта, наприклад Front view, дозволяє визначити тільки два виміри – довжину та висоту, отже, однієї проєкції об'єкта недостатньо для його повного опису. Тому логічно виникає потреба в отриманні ще однієї проєкції, наприклад виду зверху (Top view), для знаходження третього виміру об'єкта – його товщини.

Традиційний підхід до вивчення нарисної геометрії в Україні та в пострадянських країнах полягає в тому, що зазвичай принципи ортогонального проєкціювання розглядають на прикладі проєкціювання абстрактної геометричної фігури – точки, що немає вимірів. Недостатність однієї проєкції точки обумовлюють не тим, що бракує розмірів, а неможливістю визначити положення точки щодо площин проєкцій. Оскільки одній проєкції точки може відповідати безліч точок простору, робиться висновок, що однієї проєкції точки замало для визначення її положення у просторі. Із цією метою для більшої наочності та математичного опису декартову систему координат суміщають із площинами проєкцій, що дозволяє положення точки у просторі визначити за координатами x , y , z . Оскільки одна проєкція точки, наприклад фронтальна, дає можливість отримати лише дві координати – x і y , стверджується, що однієї проєкції точки недостатньо для визначення положення точки у просторі. На цьому факті ґрунтується узагальнення, що одна проєкція об'єкта не визначає його форми та розмірів.

Якщо проаналізувати розгляд цього питання у вітчизняній та закордонній літературі, то більш зрозумілим, наочним і практично обґрунтованим є приклад з ортогонального проєкціювання не абстрактної геометричної фігури, якою є точка, а реального об'єкта – прямокутного паралелепіпеда, оскільки на технічних кресленнях важливо знати форму та розміри деталі чи виробу для їх виготовлення, а не положення об'єкта щодо площин проєкцій, на які він проєкціюється.

Варто зазначити, що фронтальну площину проєкцій у зарубіжній літературі здебільшого називають вертикальною площиною (Vertical plane), а ортогональні проєкції, отримані на ній, називають видом спереду. Пояснюючи, наприклад, суть методу Монжа, науково-педагогічний працівник у нашій країні говорить, що фронтальна площина розміщена вертикально, але водночас називає її не вертикальною площиною, а фронтальною, що ускладнює сприйняття здобувачами вищої освіти навчального матеріалу. Інші назви проєкцій збігаються з назвами зображень у проєкційному кресленні – вид зверху, вид зліва тощо. Такі ж назви проєкцій зберігаються і під час проєкціювання точки. Проєкції точок на вертикальну (фронтальну) площину називають видами спереду, проєкції на горизонтальну площину – видами зверху тощо. На наш погляд, це дуже зручно, оскільки здобувачі вищої освіти у своїй майбутній професійній діяльності будуть працювати не із фронтальними, горизонтальними чи профільними проєкціями об'єкта, а із зображеннями, з назвами «вид спереду», «вид зверху», «вид зліва» тощо. Безперечно, методично більш доцільне використання однакових назв проєкцій як у нарисній геометрії, так і в машинобудівному кресленні.

Що стосується класифікації точок, то в іноземній літературі зазвичай немає поділу точок на загального та часткового (окремого) положення. Точки розглядають як такі, що належать площинам проєкцій, і які не належать площинам проєкцій. Такий поділ є більш коректним і правильним, оскільки точки загального положення за означенням повинні включати і точки, що належать площинам проєкцій.

Також у зарубіжній літературі немає поділу прямих на загальне та часткове положення. Їх навіть не класифікують на прямі рівня та проєкціюючі. Наприклад, прямі рівня одразу, без попереднього об'єднання в особливу групу, поділяють на горизонтальну пряму чи пряму рівня (Level line), фронтальну пряму (Frontal line) та профільну пряму (Profile line). Це стосується і проєкціюючих прямих. А ось пряму загального положення називають нахиленою прямою (Oblique line), вкладаючи в назву її природний зміст, що це пряма не паралельна і не перпендикулярна до жодної площини проєкцій. Такий прагматичний підхід означень прямих ліній, без їх попереднього об'єднання у споріднені сімейства, має обґрунтоване методичне значення. Пояснимо це на конкретному прикладі. На дошці зображено епюр прямої, яка паралельна до фронтальної площини проєкцій. На запитання науково-педагогічного працівника, епюр якої прямої зображено, здобувач вищої освіти здебільшого відповідає, що це епюр прямої часткового положення. На уточнююче запитання, яка саме пряма часткового положення зображена, здобувач вищої освіти зазвичай говорить, що це пряма рівня. І тільки із третьої спроби можна почути конкретну правильну відповідь, що зображено епюр фронтальної прямої. Варто зазначити, що на практиці оперують не абстрактними прямими загального положення, рівня або проєкціюючими, а прямими, які конкретно або паралельні, або перпендикулярні до площин проєкцій, або не паралельні і не перпендикулярні до них.

Тому доцільно під час викладання нарисної геометрії не здійснювати узагальнюючої класифікації прямих, а характеризувати їх, надаючи відповідне означення, урахувавши їхнє положення щодо конкретної площини проєкцій, що розглядається. Так, прямі, які паралельні до площин проєкцій, не варто називати прямими рівня, а одразу треба говорити, що прямі, паралельні до горизонтальної площини проєкцій, є горизонтальними прямими тощо.

Такий підхід не буде розпорошувати увагу здобувачів вищої освіти, а зосередить її на головному – визначенні за епюром конкретного положення заданої прямої лінії щодо площин проєкцій.

Звичайно, із часом назви прямих ліній забуваються. Але це не є таким важливим. Головним є вміння за проєкціями прямих визначати їхнє положення у просторі. Тому, наприклад у [3], наведено таку класифікацію прямих у системі двох площин проєкцій:

1. Перпендикулярні до однієї площини і паралельні до іншої.
2. Паралельні до двох площин проєкцій.
3. Паралельні до однієї площини і нахилені до іншої.
4. Нахилені до двох площин проєкцій, тобто нахилені прямі.

Така класифікація дозволяє конкретно прив'язувати прямі до їх розміщення щодо площин проєкцій, акцентуючи увагу не на їхніх означеннях, а на формуванні вмінь здобувачів вищої освіти будувати проєкції та визначати за проєкціями положення прямих щодо площин проєкцій.

Назви проєкцій прямих ліній відповідають назвам схожих проєкцій об'єктів у проєкційному кресленні: вид спереду прямої (фронтальна проєкція прямої), вид зверху прямої (горизонтальна проєкція прямої) тощо, що не обтяжує здобувачів вищої освіти запам'ятовуванням різних назв однакових проєкцій.

Що стосується площин, то їхні назви в закордонній літературі тотожні назвам відповідно розміщеним прямим. Також під час класифікації площин не застосовують такі узагальнюючі поняття, як площини загального та часткового положення. Назви площин пов'язано з конкретним розміщенням площини щодо площин проєкцій. Зазначимо, що площину загального положення називають нахиленою площиною. Така назва площини відповідає притаманному тільки нахиленій площині положенню, за яким ця площина не паралельна і не перпендикулярна до жодної із площин проєкцій. Ця назва площини не вносить плутанину у класифікацію площин і унеможлиблює, на відміну від назви «площина загального положення», помилкове віднесення до неї площини, що не паралельні і не перпендикулярні до площин проєкцій.

Під час розгляду зарубіжної літератури з інженерної графіки та технічного креслення впадає в око, що такий тип зображень, як розріз, має назву «поданий у розрізі вид» (Sectional view). Немає поділу розрізів на прості та складні. У свою чергу, назви простих розрізів, утворених однією січною площиною, цілком відповідають їхньому місцю на належних площинах проєкцій. Так, фронтальний розріз називають розрізом спереду, який сприймається як «розріз, що розміщений на місці виду спереду» (Sectional view from the front). Вітчизняний науково-педагогічний працівник, розглядаючи утворення фронтального розрізу, обов'язково підкреслить, що він розміщується на місці виду спереду. За такою назвою фронтального розрізу, що міститься в зарубіжній літературі, відпадає потреба акцентувати на цьому увагу, оскільки на розміщення цього розрізу вказує безпосередньо його назва. Оскільки назва розрізу прямо вказує на його розміщення у відповідній площині проєкцій, то цей факт єдиного цілого (назви та розміщення) надовго закарбовується в пам'яті здобувачів вищої освіти, що сприяє більш якісному та свідомому оволодінню навчальним матеріалом. Аналогічно профільний розріз, який розміщено на місці виду зліва, має назву «розріз зліва» (Sectional view from the left) тощо.

Автори статті розглянули лише невеликий обсяг інформації, що міститься в зарубіжній літературі з нарисної геометрії й інженерної графіки. Проте він свідчить, що автори цих навчальних видань прагнуть досягти універсальності в назві проєкцій об'єктів як у нарисній геометрії, так і в інженерній графіці, віддаючи водночас перевагу назвам, які використовуються в реальних технічних кресленнях. Варто зазначити, що назви проєкцій і зображень об'єктів одразу асоціюються у здобувачів вищої освіти з їхньою прямою відповідністю конкретному розміщенню щодо площин проєкцій. Це значно полегшує сприйняття здобувачами вищої освіти навчального матеріалу, робить їхні знання більш глибокими та змістовними, концентруючи увагу на головному.

Викладений у статті матеріал свідчить, що під час вивчення графічних дисциплін важливо враховувати різні дрібниці (а назва проєкцій здавалася дрібницею, що жодним чином не впливає на якість матеріалу, що вивчається), проаналізувавши які, можна подати їх у такому вигляді, що значно підвищить загалом ефективність опанування здобувачами вищої освіти навчальної теми.

Автори рекомендують описаний у статті зарубіжний досвід використовувати під час викладання відповідних тем із нарисної геометрії й інженерної графіки, самим долучатися до читання закордонних видань, ретельно аналізуючи викладений у них матеріал, використовуючи найкращі зразки у своїй педагогічній діяльності.

Проведений нами теоретичний аналіз проблеми дослідження не вичерпує визначення всіх понять і термінів нарисної геометрії та інженерної графіки. Подальші наші наукові пошуки будуть спрямовані на дослідження понять і термінів, які застосовуються в зарубіжній літературі під час вивчення комп'ютерної графіки.

Використана література:

1. Козяр М. Теоретичні і методичні основи графічної підготовки майбутніх інженерів у галузі водного господарства засобами інноваційних технологій : дис. ... докт. пед. наук:13.00.04 / М.М. Козяр. К., 2012. 460 с.
2. Venkata Reddy K. Textbook of Engineering Drawing. Second Edition. BS Publications, 2008.
3. Narayana K., Kannaiah P., Venkata Reddy K. Machine Drawing. New Age International (P) Limited, Publishers, 2006.
4. Minor Clyde Hawk. Schaum's Outline of Theory and Problems of Descriptive Geometry. McGRAW-HILL Book Company, 1962.

References:

1. Koziar M.M. Theoretical and methodological bases of graphic training of future engineers in the field of water management by means of innovative technologies: diss. Dr. Ped. Sciences : 13.00.04 / M.M. Koziar. K., 2012. 460 p.
2. K. Venkata Reddy. Textbook of Engineering Drawing. Second Edition. BS Publications. 2008.
3. K.L. Narayana, P. Kannaiah, K. Venkata Reddy. Machine Drawing. New Age International (P) Limited, Publishers. 2006.
4. Minor Clyde Hawk. Schaum's Outline of Theory and Problems of Descriptive Geometry. McGRAW-HILL BOOK COMPANY. 1962.

Koziar M. M., Krivtsov V. V. Consideration of some differences in teaching materials in graphic disciplines in educational editions of different countries of the world

The article is devoted to one of the urgent problems of higher education – increasing the competitiveness of higher education applicants and developing their graphic knowledge. Employers make high demand on the level of graphic training of the future specialist in higher education institutions, offer to reflect the changing requirements of the presenting educational programs, indicate the use of foreign experience. In these circumstances, there is an urgent need to train professionals with a qualitatively new level of professional thinking who is ready to use new interdisciplinary information. The article highlights the achievements of modern scientists and practitioners in the study and definition of concepts and terms of descriptive geometry and engineering graphics. Attention is paid to some methodological and practical aspects of graphic training of future specialist in the theory and practice of education, the basic concepts of research are defined. Differences in the names of projections and images of graphic objects in post-Soviet and foreign educational literature are considered in terms of their better perception by higher education students in the study of descriptive geometry and engineering graphics, and some methodological aspects related there to. This greatly facilitates the perception of higher education students of graphic arts, makes their knowledge more in-depth and meaningful, focusing on the main. The possibilities of optimization of the educational process are revealed. It is noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects.

Key words: institutions of higher education, future specialist, applicant for higher education, discipline of graphic direction, graphic preparation, descriptive geometry, engineering graphics, educational literature, scientific and pedagogical worker, methodological analysis.

УДК 37.016:811 (492)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.33>

Колісніченко А. І.

**ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІДЕРЛАНДАХ
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Стаття присвячена питанням функціонування й ефективності різних методів викладання іноземних мов на різних етапах становлення педагогічної освіти в Нідерландах. Визначено хронологічні рамки дослідження, які охоплюють чотири століття, із шістнадцятого по двадцяте включно, та мотиви і причини, які спонукали голландців до вивчення іноземних мов. Використовуючи метод критичного аналізу літературних джерел, висвітлено історичний розвиток голландської педагогічної освіти, її етапи та рівні. Як результат, за допомогою методу вивчення й узагальнення педагогічного досвіду зазначено праці голландських освітян, прибічників певних напрямів викладання іноземних мов, та проаналізовано їхній внесок у розвиток педагогічної освіти Нідерландів. Особливу увагу акцентовано на започаткуванні повноцінної педагогічної освіти, яка передбачає професійну підготовку вчителів загалом і вчителів іноземних мов зокрема. У статті перелічено методи навчання іноземної мови, які були популярні в окремі періоди розвитку педагогічної освіти. Також зазначено хронологічні межі функціонування вказаних методів, висвітлено питання ефективності кожного методу. Крім того, зазначено імена освітян, які представляли найпоширеніші течії в методиці викладання іноземної мови. Автор розглядає пріоритетність методичних практик у голландській освіті, їхнє практичне значення для ефективного вивчення іноземної мови. Проаналізовано вплив індивідуального та групового навчання на вибір методів навчання іноземної мови. Узагальнено та досліджено особливості викладання іноземних мов у Нідерландах, головні реформи, які вплинули на розвиток педагогічної освіти. Доведено, що єдиного методу, який може вважатися найефективнішим, не існує, тому вчителі іноземних мов обирають методи навчання відповідно до цілей навчання, форм і умов роботи.

Ключові слова: педагогічна освіта, методи викладання іноземних мов, підготовка вчителів, класична освіта, ефективність навчання, етапи освіти, методика навчання іноземної мови, іншомовна підготовка.

Педагогічна освіта посідає одне з найважливіших місць серед інших галузей, адже саме вона забезпечує всі етапи освіти кваліфікованими фахівцями, метою яких є здійснення освітньої функції. Королівство

Нідерландів має свою історію становлення педагогічної освіти, яка хронологічно охоплює кілька століть, від XVI до XX ст. Викладання іноземних мов є складовою частиною педагогічної освіти, проте є ще більш давнім процесом, адже вже здійснювалось поза системою освіти, у формі приватних уроків, до виникнення голландської педагогічної освіти.

Педагогічна освіта в Нідерландах виникає як окрема складова частина вищої освіти на початку XX ст. Навчання іноземних мов здійснювалось ще у XVI ст., було доступне лише для матеріально забезпечених здобувачів освіти. Мета вивчення іноземних мов була зумовлена потребою налагодження економічних зв'язків з іноземцями. Протягом окресленого періоду змінювались мотиви та причини вивчення іноземної мови. Такі зміни спричиняли перегляд підходів, методів і практик викладання іноземних мов. До часу виділення педагогічної освіти в окрему галузь освітня виконували свої функції у межах загальної підготовки майбутніх фахівців, не зосереджуючись на профілюванні. Проте через започаткування низки заходів з'явилась нагальна потреба в підготовці вчителів, які б не лише передавали власні знання, але й виконували цю функцію відповідно до педагогічно-методичних вимог до викладання. Передумовами виокремлення педагогічної освіти стала вимога держави про обов'язкову освіту, проголошена у відповідному акті в 1900 р. Цілком очевидною стала потреба у створенні педагогічних навчальних закладів, поява яких стимулювала реформу освіти в Нідерландах. Ставши окремим структурним компонентом усієї освітньої системи, педагогічна освіта передбачала підготовку вчителів для таких етапів навчання:

- педагогічна освіта для початкової школи (pabo);
- педагогічна освіта для молодшої середньої та професійної освіти;
- педагогічна освіта для старшої середньої освіти [6, с. 55].

Першими з'явилися початкові заклади для підготовки вчителів початкової школи. Наступним етапом розвитку педагогічної освіти став курс підготовки вчителів окремих дисциплін, серед яких є й іноземна мова.

Помилково стверджувати, що до XX ст. підготовка вчителів у Нідерландах не здійснювалась. Учителі здобували класичну освіту, крім того, педагоги, які викладали іноземні мови, з'явилися набагато раніше, ніж заклади, де готували таких фахівців. Свої освітні функції вони здійснювали, здебільшого працюючи індивідуально із здобувачем освіти. Особливістю такої іншомовної підготовки також було те, що вчитель іноземної мови був носієм тієї мови, яку викладав.

Мета статті – дослідити питання використання методів і практик викладання іноземної мови в Нідерландах протягом становлення та розвитку педагогічної освіти, проаналізувати їхню ефективність.

Питання викладання іноземних мов в історичному контексті почало цікавити голландських науковців ще наприкінці XX ст. Підтвердженням тому є створений групою науковців журнал «Шедевр. Повідомлення суспільству від Пітера Хейса» («Meesterwerk. Berichten van het Peeter Heynsgenootschap»), який проіснував майже десять років у друкованій версії та продовжив існування в електронній версії ще кілька років [5]. Цей науковий простір використовувався для висвітлення досліджень і наукових надбань із питань викладання іноземних мов. Проте ґрунтовного дослідження, яке б допомогло відтворити чітку модель іншомовної підготовки, не було здійснено до 2015 р., поки не вийшла друком монографія «Історія викладання мови в Нідерландах. Сучасна лінгвістична освіта від 1500 до сьогодні» («Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de modern talen van 1500 tot heden»). Її автори Х. Халшоф (H. Hulshof), І. Квакернаак (E. Kwakernaak) та Ф. Вільгельм (F. Wilhelm) здійснили огляд та проаналізували складний історичний процес становлення іншомовної педагогічної освіти. Хронологія дослідження сягає XVI ст. та відображає пріоритети у виборі методів і практик викладання іноземної мови, крім того, висвітлюються також мовні преференції та популярність окремої іноземної мови для вивчення [3, с. 18]. Дана праця розкриває особливості викладання іноземних мов ще до становлення педагогічної освіти в Нідерландах.

Значна частина досліджень, які здійснювались із метою визначення ставлення до вивчення іноземної мови, мають здебільшого позитивний характер. Такий підхід чітко відповідає позитивістському погляду на природу світу та реальність, висвітлюючи думки науковців, що спиралися на переконання й узагальнення причинно-наслідкових зв'язків між різними чинниками [2, с. 57]. Традиційно вважалося, що будь-яка освіта є позитивним чинником, не враховуючи її якості.

Методичний аспект викладання іноземної мови базується на підходах, які набувають ваги на певних етапах розвитку освіти. Суперечки щодо підходів завжди ведуться між прибічниками двох основних напрямів: традиційного й інноваційного, які чергувались, змінюючи один одного та демонструючи певну ефективність. Але потреба в більш прогресивних напрямках стимулювала освітян до методичних пошуків, апробацій і впроваджень успішних практик у викладання іноземних мов.

Особливу увагу привертають методи викладання, які використовувались протягом становлення педагогічної освіти, а також шлях від індивідуального до групового навчання іноземної мови. Як уже зазначалось, іноземні мови вивчались індивідуально із приватними вчителями, кваліфікацію яких підтверджував результат іспиту на знання мови. Вимог до методичної чи педагогічної професійної підготовки не існувало, тому приватні вчителі виконували свої освітні функції на власний розсуд. Відсутність єдиних вимог до професійного рівня вчителів була однією із причин їхньої посередньої кваліфікації, отже, мотивувала освітян до здійснення реформ. До кінця XIX ст. було відкрито педагогічні спеціальності у вищих навчальних закладах. Саме із цього періоду можна вважати підготовку вчителів іноземних мов професійною.

Методики і практики викладання все ж змінювались залежно від історичних подій, міжнародних освітніх впливів, етапів становлення педагогічної освіти. Із XVII ст. найпоширенішою технікою вивчення іноземної мови був так званий катехітичний метод. Цей метод передбачав вивчення напам'ять, запам'ятовування усталених питань і можливих відповідей на них. Серед основних причин популярності катехітичного методу були нестача підручників та переконання в користі вивчення напам'ять. Цей давній метод використовувався не тільки в розмовах, але й у навчанні правил граматики.

На кінець XVII ст. зростає інтерес до вивчення граматики, у зв'язку із цим змінюється підхід до викладання іноземної мови та вводиться певний контекст для відстежування граматичних понять, їх функціонування в мові. Отже, формується комунікативний підхід, хоча преференції до вивчення напам'ять усе ще досить сильні.

Ураховуючи одночасне використання катехітичного та комунікативного методів та їхній вплив один на одного, у XVIII ст. відбувається поступовий перехід до граматично-перекладацького методу. Цей метод покладений в основу підручника із французької мови, автором якого був А. Агрон (А. Agron (1762–1799 pp.)). Вищезгаданий підручник був визнаний ефективним, оскільки базувався не на приблизному розумінні контексту між носіями різних мов або завдяки завченими напам'ять фразам, а на більш точному продукуванні інформації з достатнім граматичним рівнем. Така мовна підготовка надавала можливість більш вільно спілкуватись як на рецептивному, так і на репродуктивному рівнях [3, с. 27].

У XIX ст., як уже згадувалось, відбувся перехід від індивідуального до групового навчання іноземної мови. Існували перестороги щодо зниження ефективності навчання внаслідок збільшення кількості учнів, але вони не виправдалися. Нові форми викладання сприяли переходу на інші методи. Так, у другій половині XIX ст. з'являється інтелектуальний підхід до вивчення мови. Назва цього підходу пов'язана з добром контексту для вивчення мови, до переліку якого входять матеріали з різних освітніх і наукових галузей. Освітнє середовище, таким чином, прагнуло досягнути наукового рівня в освіті, спрямовуючи своїх здобувачів освіти на складання обов'язкових іспитів, але для повноцінного спілкування все ж бракувало іншомовних навичок.

У XX ст. з'являється еклетичний метод, створений освітянами з метою об'єднати найкращі риси всіх попередніх методів. Результатом новизни в еклетичному методі став акцент на розвиток комунікативних навичок, виконанні усних завдань і читання. Ще один із методів, що використовувався в ті часи, – аудіолінгвістичний метод, який з'явився в 1970-х рр. і виявився не надто ефективним, тому все частіше вчителі іноземних мов використовують комунікативний підхід у викладанні мови, вважаючи його дієвим для формування стійких навичок спілкування.

Надалі, до глобальної освітньої реформи в Нідерландах, точаться суперечки між прихильниками різних методів, проте найпалкіші дискусії виникають щодо ефективності прямого та комунікативного методів. Крім того, з'являються ще й нові методи: метод Гуїна, який використовував транскрипцію, або метод Берліца, який передбачав чітку організацію (базового) навчання за матеріалами традиційного навчання, так званого прямого методу, де переклади нівелювались [4, с. 224].

Проте із часом прийшло усвідомлення, що найкращого підходу не існує, тому необхідно варіювати різні методи відповідно до навчальних цілей. Для належної іншомовної підготовки необхідно дотримуватись базових методик, що продемонстрували свою ефективність. Акценти мають залишитись на рівні фонетики, граматики та лексики, які мають вивчатися в контексті, частково об'єднуючи, таким чином, прямий і комунікативний підхід. З огляду на основні тенденції розвитку педагогічної освіти, на прикладі Королівства Нідерландів спостерігається тенденція до сприяння безперервного професійного розвитку вчителя та педагогічної освіти загалом [1, с. 85].

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що протягом становлення педагогічної освіти в Нідерландах погляди на спосіб навчання іноземної мови змінювались залежно від освітніх реформ, форм і умов викладання. Загалом повноцінно функціонували кілька методів викладання іноземних мов водночас, що породжувало суперечки стосовно ефективності кожного підходу, проте основним висновком є твердження про відсутність єдиного ефективного методу навчання іноземної мови та доречність використання методів, що відповідають навчальним цілям і очікуванням.

Використана література:

1. Мазоха Д. Феномен європейської інтеграції педагогічної освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 2. С. 82–87.
2. Bartram Brendan. Comparing Language Learning Attitudes in England, Germany and the Netherlands: some methodological considerations. *Research in Comparative and International Education*. 2006. Vol. 1. № 1. P. 56–60.
3. Frans Wilhelm. Foreign language teaching and learning in the Netherlands 1500–2000: an overview. *The Language Learning Journal*. 2018. Vol. 46. № 1. P. 17–27.
4. Howatt A., Widdowson H. A History of English Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2004. 417 p.
5. Peeter Heynsgenootschap. URL: <https://sites.google.com/site/peeterheynsgenootschap/home> (дата звернення: 26.09.2019).
6. Snoek M. Teacher Education in The Netherlands: Balancing between Autonomous Institutions and a Steering Government. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. 2011. P 53–85.

References:

1. Mazoha, D. (2007). *Fenomen yevropeiskoi intehratsii pedahohichnoi osvity [The phenomenon of European integration of teacher education]*. *Vyshcha osvita Ukrainy [in Ukrainian]*.

2. Bartram Brendan. (2006). Comparing Language Learning Attitudes in England, Germany and the Netherlands: some methodological considerations. *Research in Comparative and International Education*, 1, 56 – 60.
3. Frans Wilhelm. (2018). Foreign language teaching and learning in the Netherlands 1500–2000: an overview. *The Language Learning Journal*, 46, 17–27.
4. Howatt, A.P.R. & Widdowson H.G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
5. Peeterheynsgenootschap (2019). URL: <https://sites.google.com/site/peeterheynsgenootschap/home> [in Dutch].
6. Snoek M. (2011). Teacher Education in the Netherlands: Balancing between Autonomous Institutions and a Steering Government. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*, 53–85.

Kolisnichenko A. I. Foreign languages teaching in the Netherlands in the context of the teacher education development

The article deals with the functioning and effectiveness of different methods of foreign languages teaching at different stages of the teacher education formation in the Netherlands. The chronological framework of the study covers four centuries from the sixteenth to the twentieth inclusive. The motives and reasons which prompted the Dutch to learn foreign languages have been identified. Using the method of critical analysis of literary sources, the historical development of Dutch pedagogical education, its stages and levels are highlighted. As a result, using the method of studying and generalizing pedagogical experience, the works of Dutch educators, adherents of certain directions of foreign languages teaching are indicated, and their contribution to the development of pedagogical education of the Netherlands is analysed. Particular attention is paid to the initiation of a full pedagogical education, which provides highly qualified foreign language teachers training. The article contains the list the methods of teaching a foreign language and chronological limits of their functioning, as well as the effectiveness of each of these methods. The author considers the priority of methodological practices in Dutch education, their practical importance for the effective learning of a foreign language. The influence of individual and group training on the choice of foreign language teaching methods is analysed. Features of foreign language teaching in the Netherlands and major reforms which had the greatest influence on the development of teacher education have been generalized and explored. It is proved that there is no single method that can be considered the most effective, so foreign language teachers choose teaching methods according to the learning objectives, outcomes, forms of work and working conditions.

Key words: pedagogical education, methods of foreign languages teaching, teacher training, classical education, effectiveness of teaching, stages of education, teaching methods of foreign language, foreign language training.

УДК 612.789–056.26:37.015.311

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.34>

Колодич О. Б.

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ ФУНКЦІЙ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розкрито проблему необхідності формування мовленнєвих функцій дітей з особливими освітніми потребами для розвитку соціальної комунікації. Досліджено місце та роль вивчення іноземної мови в системі психолого-педагогічної корекції відхилень у психічному розвитку, можливості формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку у процесі її вивчення. Новий підхід до соціальної адаптації та самореалізації дітей з особливими освітніми потребами пропонує використовувати раціональні ідеї комунікативно орієнтованого освітнього процесу дітей із затримкою психічного розвитку з урахуванням останніх досягнень у галузі мовознавства, психології, соціолінгвістики, інклюзивної освіти, корекційної практики. Він передбачає формування сукупності мовленнєвих навичок і вмінь, можливості їх практичного використання залежно від ситуацій і умов спілкування та соціальної взаємодії дітьми із затримкою психічного розвитку.

Описано чинники, що визначають доречне використання вербальних і невербальних засобів комунікації, пов'язаних із певними труднощами в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Низький рівень мовленнєвих умінь і навичок таких дітей поєднується з недостатнім розвитком їх усного мовлення, або того, що у психолого-педагогічній літературі розуміють як поняття «мовленнєва компетентність», але вони не завжди можуть дати належну характеристику такого порушення і правильно пояснити його прояви, щоби сформувані в дітей із затримкою психічного розвитку належні вміння. Формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку відкриває широкі перспективи; зокрема, цей процес потребує розгляду явищ мови не лише як комплексу мовних структур (граматика, лексика), але й як сукупності виконуваних комунікативних функцій.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, діти із затримкою психічного розвитку, мовленнєві уміння і навички, соціальна адаптація, самореалізація, особливі освітні потреби.

З перших днів життя кожної дитини виникає необхідність у спілкуванні, завдяки чому формується функція соціального й емоційного контакту з оточенням. У початковій мовленнєвій діяльності та її соціальній комунікативній функції закладено витоки всіх основних мовних процесів (хоча мови в її предметній належності й узагальненості ще не існує).

Процес становлення мовленнєвих функцій і їхнє місце у психічному розвитку дитини сприяють формуванню усвідомлених, узагальнених прийомів інтелектуальної складової частини освітньої діяльності. Це най-

більше стосується дітей з особливими освітніми потребами, а саме дітей із затримкою психічного розвитку, оскільки «комунікація – це завжди обмін думками, інформацією, іншими словами, таке спілкування, що задовольняє практичним і теоретичним запитам людини у процесі її освітньої і соціальної діяльності» [5, с. 11].

У сучасній спеціальній психології проблема затримки психічного розвитку – одна з найважливіших. Низка досліджень у цій галузі присвячені її етіології, перебігу, пошуку засобів корекції (Т. Власова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, К. Лебединська, Л. Савчук, М. Певзнер та інші), розумінню дитини з особливими освітніми потребами й орієнтації на розвиток і саморозвиток індивідуальності (І. Бех, Д. Максименко, Т. Скрипник, Т. Сак та інші), успішному формуванню вмій і навичок іншомовної мовленнєвої діяльності (М. Гез, О. Русінова).

Розглянувши дослідження згаданих авторів із проблеми освітньої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, варто зазначити, що чимало важливих питань залишилися поза увагою дослідників. Зокрема, місце та роль вивчення іноземної мови в системі психолого-педагогічної корекції відхилень у психічному розвитку, можливості формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку у процесі її вивчення.

Мета статті – довести, що комунікативно орієнтований освітній процес дітей із затримкою психічного розвитку спрямований на подолання недоліків у використанні вже відомих методів формування мовленнєвої компетентності засобами вивчення іноземних мов. Водночас новий підхід до соціальної адаптації та самореалізації дітей з особливими освітніми потребами не змушує відмовитися від раніше створених і апробованих методів, але пропонує використовувати ті раціональні ідеї комунікативно орієнтованого освітнього процесу дітей із затримкою психічного розвитку з урахуванням останніх досягнень у галузі мовознавства, психології, соціолінгвістики, інклюзивної освіти, корекційної практики тощо [4]. Тому запропонований комунікативний принцип формування мовленнєвої компетентності в дітей з особливими освітніми потребами під час вивчення іноземних мов не є чимось радикально новим, але є подальшим розвитком і логічним продовженням методів, що зосереджують увагу на вивченні розмовної іноземної мови дітьми із затримкою психічного розвитку.

На сучасному етапі у психології та корекційній педагогіці виник новий напрям психолого-педагогічної діяльності, спрямований на подолання відхилень мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку, що дістав назву «комунікативний підхід» до вивчення іноземної мови, поява і розвиток якого пов'язані з іменами таких учених, як Дж. ван Ек, К. Брамфіт, М. Кенейл, М. Свейл та ін. [1; 6; 7].

Поняття «комунікативна (або мовленнєва) компетентність» запропоновано Д. Хаймзом на протипагу «лінгвістичній компетентності» Н. Хомського і передбачає формування сукупності мовленнєвих навичок і вмій, можливості їх практичного використання залежно від ситуацій і умов спілкування та соціальної взаємодії дітьми із затримкою психічного розвитку [8, с. 269].

У сучасній психології та корекційній педагогіці під мовленнєвою компетентністю розуміється володіння визначеною сукупністю вмій мовленнєвого характеру, навичками використання мовленнєвих засобів відповідно до завдань і умов спілкування, а також здатність підтримувати процес спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлювання [4, с. 210].

Так, Е. Уільямс пропонує вважати елементами мовленнєвої компетентності: а) граматичні правила, що діють у мові і дозволяють відповісти на запитання «чи правильно оформлене висловлення?»; б) семантичні правила, що діють у мові і дозволяють порівняти зміст висловлення з його формою, відповідають на запитання «чи дійсно висловлене те, що малося на увазі?»; в) доречність висловлення з погляду умов спілкування і взаємодії між співрозмовниками, що дозволяє відповісти на запитання «чи використовував адресат відповідні для даної ситуації слова і чи використав він їх належним чином?»; г) невербальні умови комунікації зосереджують увагу на міміці, жестах співрозмовників, що дозволяє відповісти на запитання «чи оволодів адресат кодом невербальної комунікації, прийнятним у даному соціумі?» [9, с. 110].

Інтерпретація мовленнєвої компетентності Е. Уільямса не є вичерпною та єдиною, оскільки в даний час цій проблемі присвячено багато праць як у нашій країні, так і за її межами, однак вона відображає сформовану у психологічній і методичній літературі думку щодо поняття «мовленнєва компетентність» і дозволяє зробити висновки про деякі основні характеристики комунікативного підходу до вивчення іноземної мови дітьми з особливими освітніми потребами [9, с. 18]. Традиційні методи навчання іноземним мовам містять переважно перші два елементи мовленнєвої компетентності, мають фундаментальне значення для процесу навчання; їх опис не становить значних труднощів; оцінка і контроль набутих знань із граматики і семантики здійснюються здебільшого без ускладнень, але комунікативний підхід спрямований на те, щоб охопити всі елементи мовленнєвої компетентності. Опис чинників, що визначають доречне використання вербальних і невербальних засобів комунікації, пов'язаний із деякими труднощами в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Як навчати тому, що не може бути належним чином сприйняте, отже, не може бути проконтрольованим? Відповіді на це і багато інших питань, що стосуються освітнього процесу дітей із психофізіологічними відхиленнями в розвитку (наприклад, питання про види і рівні мовленнєвої компетентності) ще не мають належного обґрунтування й однозначного практичного рішення. Особливо це стосується проблеми формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку [5, с. 76].

Недостатнє володіння мовою перешкоджає дітям із затримкою психічного розвитку опанувати навчальний матеріал з інших предметів. Педагоги зазначають, що низький рівень мовленнєвих умінь і навичок таких дітей поєднується з недостатнім розвитком їх усного мовлення, або того, що у психолого-педагогічній літературі розуміють як поняття «мовленнєва компетентність», але вони не завжди можуть дати належну характеристику такого порушення і правильно пояснити його прояви, щоби сформувати в дітей із затримкою психічного розвитку належні вміння. Застосування звичайних методів не дає ефективних результатів.

Формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку спрямоване на розвиток умінь і навичок практичного застосування розмовної мови і призначене навчати не маніпулюванню мовними структурами, а усвідомленому поєднанню цих структур з їхніми комунікативними функціями в повсякденних ситуаціях спілкування [2, с. 152]. Інакше кажучи, для успішного спілкування іноземною мовою учні повинні не тільки оволодіти визначеною кількістю знань лінгвістичного характеру (тобто загальними поняттями про мову, мовними структурами), але і вміти застосовувати отриманні знання на практиці, тому що у процесі спілкування неможливо відокремити фонетику, лексику або граматику. Отже, для формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку важливий інтегрований підхід, що дозволяє найбільш раціонально об'єднати навчання різним видам мовної діяльності із загальною метою – комунікацією іноземною мовою.

Більшість наявних методик із вивчення іноземних мов формують лише окремі практичні навички використання мови, зазвичай без порівняння їх із реальними ситуаціями спілкування. Складність процесу розвитку мовленнєвої компетентності в дітей з особливими освітніми потребами, формування умінь і навичок іншомовного спілкування зумовлені взаємозалежністю спілкування з різними видами суспільної діяльності (соціальна, психічна тощо); аналіз розмовної мови і супутніх паралінгвістичних засобів спілкування пов'язаний із деякими труднощами і не може бути проведений на підставі лінгвістичних категорій і понять. Навчання різним видам мовної діяльності в дітей із затримкою психічного розвитку має бути таким, як реальний процес спілкування. Водночас варто звертати увагу на розвиток умінь змінювати один вид мовної діяльності на інший, залежно від зміни умов або ситуації спілкування [10].

Педагоги, які працюють із дітьми із затримкою психічного розвитку і формують мовленнєву компетентність, пояснюють поняття процесу спілкування, тобто описують жести і міміку, допустиму відстань між співрозмовниками, очікувані реакції в різних випадках і те, що становить значну частину мовленнєвої поведінки і тотожне поняттю «мовленнєва компетентність». Це елементарна інформація, але, дійсно, є визначальною для успіху мовленнєвої взаємодії між дітьми із затримкою психічного розвитку й оточенням, і є обов'язковою для методики викладання іноземних мов для цієї категорії дітей, починаючи з перших кроків навчання в закладах загальної середньої освіти. Учням спочатку складно зрозуміти всі висловлення цілком, але для них принаймні розпочнеться тривалий процес розвитку уявлень про інтонацію, ритм, тональність, швидкість мови, жести, міміку й інші особливості розмовного стилю іноземних мов, навчання яким під час наступних етапів освітнього процесу не буде успішним, якщо на цьому не акцентувати увагу із самого початку [6, с. 52].

Формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку відкриває широкі перспективи; зокрема, цей процес передбачає розгляд явищ мови не лише як комплексу мовних структур (граматика, лексика), але й як сукупності виконуваних комунікативних функцій. Формування мовленнєвої компетентності не означає відмову від засвоєння граматики або лексики; навіть більше, значно розширює можливості традиційних методів навчання, що ґрунтуються на знаннях і використанні мовних структур (зазвичай на рівні речення), зумовлює вибір мовного матеріалу, який відповідає меті та завданням процесу спілкування, і дозволяє зменшити обсяг навчального матеріалу до необхідного мінімуму. Так, С. Фрімен критикує «граматичні навчальні програми», складені за структурними ознаками, за їхній «усеосязний характер», унаслідок чого в них поєднано методи і структури, які несуттєві для завдань комунікації і недостатні для сприйняття дітьми із затримкою психічного розвитку [8, с. 272].

Відмінною рисою мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами є необхідність використання навчального матеріалу, сформованого на понятійній, значеннєвій основі, коли увага зосереджена на змістовному, а не формальному аспекті висловлення. Тут необхідно згадати книгу Д. Уілкінса «National Syllabuses», поява якої значною мірою визначила подальший розвиток даного напрямку у процесі корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку [10].

Автор аналізує дві стратегії формування мовленнєвої компетентності у процесі вивчення іноземної мови: а) синтетичний спосіб навчання за принципом поступового ознайомлення з окремими сторонами поняття, з яких потім складається повне розуміння; б) аналітичний спосіб навчання, який зводиться до засвоєння цілого, на основі якого учні згодом зможуть самостійно синтезувати окремі складові частини даного поняття. Організація навчального матеріалу на понятійній або значеннєвій основі, як вважає Д. Уілкінс, забезпечує семантичний аспект висловлення, відповідає принципу комунікативної спрямованості в освітньому процесі, більш ефективна для формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку [10].

Функціонально-понятійний підхід зосереджує увагу на практичній меті використання мови (use). Будь-яка мовна дія (speech act) буде функціонально організованою для даної ситуації (situation) і даної теми (topic), буде включати специфічні для даної ситуації і теми поняття (notions) [7]. Підбір навчального матеріалу для дітей із затримкою психічного розвитку на підставі функцій і понять буде відповідати мовленнєвим або кому-

нікативним завданням освітнього процесу більше, ніж за структурною ознакою. Функціонально-понятійний підхід може краще враховувати комунікативні потреби особливих дітей, що навчаються в закладах загальної середньої освіти, тому він повинен бути високоорганізованим. Варто розробляти загальні критерії вибору функцій і понять у процесі добору навчального матеріалу саме для дітей із затримкою психічного розвитку, інакше «понятійна» навчальна програма перетвориться на набір функцій і понять, знання яких сприятиме оволодінню не гнучкою мовленнєвою компетентністю, а лише мовленнєвою поведінкою. Водночас уживання термінів «функція» і «поняття» у методичній літературі відіграло б позитивну роль та стимулювало подальші дослідження методики викладання іноземних мов дітям із затримкою психічного розвитку.

Практичне використання зазначеного методу в корекційній діяльності з дітьми із затримкою психічного розвитку пов'язане з доббором навчального матеріалу в тій послідовності, що відповідає б меті та завданням. Особливо актуально це для процесу формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку, оскільки завдання освітнього процесу вимагають конкретності та завершеності системи добору навчального матеріалу. Від якості створених комунікативних освітніх програм залежить успішне формування мовленнєвої компетентності в дітей з особливими освітніми потребами. Існуючі освітні програми з іноземних мов не відповідають вимогам до навчання дітей із затримкою психічного розвитку та формування в них мовленнєвої компетентності, є просто набором визначених фонетичних, лексичних граматичних норм, які повинні опанувати учні. Наслідком цього є порушення цілісності сприйняття мовного матеріалу, тому що учні із затримкою психічного розвитку не можуть порівнювати визначені мовні форми з тим або іншим значенням, тобто семантичні (або значеннєві) поняття розбиваються на низку значень. Об'єднання ж значень у поняття, імовірно, представляє найбільші труднощі у процесі іншомовного спілкування для дітей із затримкою психічного розвитку.

Ідеї контекстної семантики, що розроблялися ще Дж. Ферсом, стали тією лінгвістичною основою, на якій виник комунікативний підхід до формування мовленнєвої компетентності в дітей з особливими освітніми потребами. Його прихильники, піддаючи критиці традиційні методи навчання саме в цьому аспекті, стверджували, що вміння розуміти і продукувати граматично правильні моделі та структури без розуміння більш широкого контексту ситуації спілкування не може сприяти спілкуванню іноземними мовами.

Поняття «дискурс» («discourse») безпосередньо належить до процесу вивчення мови як засобу комунікації, може інтерпретуватися як «текст у вигляді цілісного висловлення» або як «практичне використання пов'язаних одне з одним речень». В обох випадках термін «дискурс» належить до супрасинтаксичної організації висловлення (усного або письмового), характеризується граматичною зв'язністю (cohesion) і цілісністю семантичного наповнення (coherence) [11, с. 23].

Комунікативна цінність дискурсу визначається виявленням закономірностей функціонування мови в частині тексту більших, ніж речення. Дискурсивний аналіз досліджує можливість і способи формування висловлення дітьми із затримкою психічного розвитку у процесі комунікації для виконання різних соціальних дій (наказ, запрошення, питання, заперечення, твердження тощо), що вимагає використання мовних форм. У загальному вигляді «дискурс» можна визначити як використання зв'язного значеннєвого висловлення, що складається з декількох речень, у процесі суспільної взаємодії. На даному етапі поняття «дискурс» недостатньо вивчене, але має принципове значення для практики формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку, тому що пов'язане із засвоєнням структурних одиниць комунікативного процесу; і від його успішного впровадження залежить подальший розвиток комунікативного підходу.

Висновки. Комунікативний підхід до формування мовленнєвої компетентності в дітей із затримкою психічного розвитку можна охарактеризувати як новий перспективний напрям, що став найбільш впливовим у сучасній психології та методиці. Хоча багато проблем комунікативно орієнтованого навчання ще не вирішені або вирішені далеко не повністю, комунікативний підхід, безсумнівно, має великі потенційні можливості для підвищення якості навчання й інтенсифікації освітнього процесу в дітей із затримкою психічного розвитку. Це означає, що учні повинні знати, що для вітання в англійській мові можна скористатися такими формами: «Hi!», «Hello!», «How do you do!», «Good morning!», «Good evening!», «Good afternoon!» тощо. Водночас вони повинні вміти доречно вжити ці форми. Так, в офіційній обстановці під час вітання сторонніх осіб не можна використовувати форму «Hi!». Варто звернутися зі словами «How do you do!», «Good morning!». У неофіційній обстановці можливі і навіть бажані форми «Hi!» або «Hello!». Необхідно зазначити, що особливо складна для дітей із затримкою психічного розвитку саме відмінність між формою та змістом висловлення.

Отже, уживання розмовної мови потребує застосування мовних правил у процесі спілкування, не тільки граматичної правильності форми, але і відповідності ситуації спілкування. Інакше кажучи, мовленнєва компетентність дітей із затримкою психічного розвитку охоплює два види вмінь:

- 1) уміння вибирати потрібну форму речення відповідно до визначеного лінгвістичного контексту;
- 2) уміння розпізнати, яку функцію виконує дане речення у визначеній мовленнєвій ситуації.

Розглядаючи мовленнєву компетентність дітей із затримкою психічного розвитку у процесі навчання іншомовному спілкуванню, варто зауважити, що це не лише здібності учнів висловлювати свої думки реченнями, а також уміння реагувати в ситуаціях спілкування як вербально, так і інтелектуально, оскільки це є основою процесу комунікації.

Використана література:

1. Беляева А., Майклз С. Монолог, диалог, полилог в ситуациях общения. *Психологические исследования общения* / под ред. Б. Ломова и др. Москва : Наука, 1985. С. 219–244.
2. Гальскова Н., Гез Н. Теория обучения иностранным языкам. *Лингводидактика и методика* : учебное пособие. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2006. 336 с. ISBN 5-7695-2969-5.
3. Зимняя И. Осваиваем социальные компетентности. Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2011. 483 с.
4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ніколаєва та ін. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.
5. Цепова І. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів : аудіювання. *Говоріння* / І. Цепова. Веста : Ранок, 2008. 176 с.
6. Brumfit C. Communicative methodology in language teaching. The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 166 p.
7. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. Volume I. Issue 1. Spring 1980. P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/I.1.1.
8. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / J. Pride et al. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
9. Scrivener J. Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers. Heinemann, 1994. 218 p.
10. Why Asynchronous Computer-Mediated Communication (ACMC). Is a Powerful Tool for Language Learning. *Open Journal of Modern Linguistics*. September 25, 2012. Vol. 2. № 3. DOI:10.1037/11193-000.
11. John Rupert Firth Papers in linguistics, 1934–1951. Oxford University Press, 1957. 233 p.

References:

1. Beliaeva A. V. & Maiklz S. (1985). Monolog, dialog, polylog v situaciakh obshcheniia [Monologue, dialogue, polylogue in communication situations]. *Psikhologicheskie issledovaniia obshcheniia – Psychological studies of communication*. B. F. Lomova (Ed.). Moscow: Nauka [in Russian].
2. Galskova N. D. & Gez N.Y. (2006). *Teoriia obuchenii inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]*. Moscow: Akademiia [in Russian]. ISBN 5-7695-2969-5.
3. Zimniaia, I. A. (2011). *Osvaivaem socialnye kompetentnosti [We master social competencies]*. Voronezh: NPO «MODEK» [in Russian].
4. Nikolaieva S. Yu., Boretska G. E., Maier N. V., Ustyenko O. M. (2015) *Suchasni tekhnologii navchannia inozemnykh mov i kultur u zagalnoosvitnikh i vyshchikh navchalnykh zakladakh [Details of the technology for launching foreign movs and cultures in proprietors and other main mortgages]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
5. Tsepova I. V. (2008) *Rozvytok navychok movlenniievoi diialnosti molodshykh shkoliariv: audiuвання. Govorinnia [Development of the school of youth schoolchildren: audiuvannya. Govorinnia]*. Vesta: Ranok [in Ukrainian].
6. Brumfit C. Communicative methodology in language teaching. The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 166 p.
7. Canale M. and Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Volume I, Issue 1, Spring 1980, Pages 1–47, <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.
8. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269–293.
9. Scrivener J. Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers. Heinemann, 1994. 218 p.
10. Why Asynchronous Computer-Mediated Communication (ACMC). Is a Powerful Tool for Language Learning. *Open Journal of Modern Linguistics*, Vol. 2 No. 3, September 25, 2012. doi:10.1037/11193-000.
11. John Rupert Firth Papers in linguistics, 1934–1951. Oxford University Press, 1957. 233 p.

Kolodych O. B. The speech functions' formation of children with special needs as an intellectual component of educational activities

The article deals with the problem of speech functions' forming necessity of children with special educational needs for the social communication's development. The place and role of learning a foreign language in the system of psychological and pedagogical correction of deviations in mental development, the possibility of children with mental retardation speech competence's forming in the process of its study are investigated. The new approach to social adaptation and self-realization of children with special educational needs proposes to use rational ideas of communicatively oriented educational process. In the correction process with mental retardation's children is taking into account the latest achievements in the field of linguistics, psychology, sociolinguistics, inclusive education, correctional practice. It involves a set of the speech skills and abilities' formation, the possibility of their practical use, depending on the situations and conditions of children with mental retardation's communication and social interaction.

The factors that determine the appropriate use of verbal and non-verbal communication means, which are related with special educational needs' children feature deficient learning difficulties are described. The low level of speech skills of such children is combined with the deficient in the development of their oral speech, or what is describing in the psycho-pedagogical literature as a concept of «speech competence». But the scientists cannot always give a proper characteristic of such a disorder and explain properly its features and develop appropriate skills of children with mental retardation. The formation of speech competence of children with mental retardation demonstrates new perspectives; in particular, this process requires consideration of language phenomena not only as a complex of linguistic structures (grammar, vocabulary) but also as a set of communicative functions performed.

Key words: speech competence, children with mental retardation, language skills, social adaptation, self-realization, special educational needs.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВНИЦТВА ТА АРХІТЕКТУРИ

У статті висвітлено різні тенденції щодо ціннісних орієнтацій студентської молоді у сфері праці, яка розглядається студентською молоддю як засіб існування і досягнення намічених цілей. Процес виховання ціннісного ставлення до праці набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства та потребує створення необхідних педагогічних умов, які забезпечать ефективність цього процесу. Ставлення до праці – це емоційно-вольова настанова особистості на працю, тобто вираження її позиції. Об'єктивними показниками ставлення до праці є показники, що характеризують рівень відповідальності, ініціативності та дисциплінованості. Суб'єктивними показниками ставлення до праці є загальне задоволення чи незадоволення працею та її умовами. Ціннісне ставлення до праці нині у виховному процесі розглядається як складний змістовно-синтетичний компонент особистості, що охоплює ставлення студентів до праці як однієї з важливих життєвих потреб, почуття задоволеності працею і сукупність найважливіших моральних якостей, які визначають ставлення до трудової діяльності загалом (працьовитість, відповідальність, охайність, бережливність, вміння раціонально розподіляти робочий час тощо). Науковцями розглядаються суб'єктивні чинники праці (людський капітал; професійний рівень робочої сили, вміння та навички у виробничій діяльності; світоглядні орієнтації людини; соціальний досвід, рівень культури праці тощо). Найважливішими складовими частинами суб'єктивного чинника виступають свідомість, духовний світ людини, її професійна підготовка, вміння і навички щодо виробничої діяльності, соціальний досвід, рівень трудової культури, а також її вольові якості.

У статті виокремлено критерії, показники сформованості ціннісного ставлення до праці в майбутніх фахівців будівництва й архітектури, зокрема: компоненти – мотивація праці; готовність до праці; самореалізація у праці; критерії – мотиваційно-інтелектуальний; рефлексивно-ціннісний; практично-діяльнісний; показники: мотиваційно-ціннісний: ставлення майбутнього фахівця до професії (система мотивів, цінностей, інтересів, ідеалів); прагнення до професійно-особистісного зростання; самовизначення у професії (бажання присвятити себе будівельній справі); інтелектуально-практичний: комплекс професійних знань, умінь, навичок; розуміння сутності «образу професійної діяльності й особистості майбутнього будівельника»; готовність вирішувати професійні завдання; рефлексивно-діяльнісний: здатність до розроблення стратегії професійного самовдосконалення у статусі майбутнього будівельника; здатність працювати в команді, виявляти лідерські якості, здатність до професійної мобільності; професійна самоідентифікація: уподібнення себе до ідеального образу фахівця-будівельника.

Ключові слова: система цінностей, ціннісне ставлення до праці, майбутні будівельники, професійна підготовка, виховання студентів.

Корінні трансформації щодо сутності праці в сучасній культурі, глобальні зміни матеріального виробництва, скорочення обсягу продуктивної праці, істотні зміни у співвідношенні розумової та фізичної праці – усе це потребує активного переосмислення, відповідей на виклики часу в цій проблематиці. У контексті постіндустріального суспільства, у плані осмислення питань, спричинених такими змінами, проблема трудової діяльності набуває нового звучання, оскільки починають реалізовуватися насамперед цінності інформатизації, гуманізації, активної іншої особистісної залученості в соціально-трудова та культурологічні процеси [2, с. 4].

Фундаментом постіндустріального суспільства є цінність праці. Під працею зазвичай розуміється «доцільна діяльність людини, спрямована на створення матеріальних і духовних благ» [12, с. 156]. Людина працює заради примноження не тільки матеріального добробуту, а й духовного. В епоху постіндустріалізму як ніколи раніше трудова діяльність не просто спрямована на примноження матеріального блага, а передусім покликана вдосконалювати власний потенціал трудящого, задовольняти його потребу в самовираженні, вивільняти творчий потенціал, а також допомогти досягти його внутрішньої гармонії. Американський публіцист і політичний аналітик Ф. Фукуяма вважає, що суспільне визнання для людини постіндустріального суспільства набуває все більшої значущості [16, с. 142]. Ціннісне ставлення до праці є важливою складовою частиною змісту виховання особистості. Воно передбачає усвідомлення соціальної значущості праці, розвинутої потребу у трудовій активності, ініціативності, схильність до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства та засобів їх розв'язання, готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації за умов ринкових відносин, сформованість працелюбності [11, с. 9].

Нині існують різноманітні тенденції щодо ціннісних орієнтацій студентської молоді у сфері праці, яка розглядається студентською молоддю як засіб існування і досягнення намічених цілей. Зміни в ціннісних трудових орієнтаціях у свідомості студентів показують необхідність формування нового ставлення до праці, адекватного соціально-економічного розвитку держави, яке стимулювало би творчу активність та ініціативи молоді, нові форми самоствердження у праці, інтеграції молодих людей у всі сфери суспільного життя. У роботах закордонних авторів питання, пов'язані зі ставленням до праці, відображені в розробленні теорій мотивації (В. Врум, Д. Мак-Грегор та ін.) і теорій задоволеності працею (О. Нойбергер, Р. Фрімен, Ф. Герцберг та ін.), зокрема у вивченні впливу ставлення до праці на результативність праці.

Проблема ставлення до праці як до цінності набула філософського осмислення у роботах Аристотеля, Н. Бердяєва, В. Бунда, Г. Гегеля, Р. Декарта, В. Джеймса, Д. Дьюї, К. Маркса, Б. Спінози, Ж.-П. Сартра та інших. Діяльнісна природа ставлення до праці як цінності досліджена філософами Е. Ануфрієвим, Л. Архангельським, Т. Богдановою, В. Єфімовим та ін. Проблема соціальної активності та ставлення до праці як цінності підлітків і старшокласників присвячені роботи Т. Мальцевської, В. Петровського, В. Сухомлинського та ін. П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші вітчизняні педагоги особливу увагу звертали на зміст і цілі трудової діяльності, організацію праці, її вплив на формування особистості, створення системи трудового виховання, які забезпечують розвиток соціальної активності молоді [4].

В. Сухомлинський розглядає сутність праці так: «Праця – свідомий, цілеспрямований процес, у якому однаковою мірою беруть участь розум і руки» [14, с. 65]. Питання моральної цінності праці, трудової поведінки, мотивації ефективної праці та вдосконалення механізмів соціально-економічних мотивацій підприємницької діяльності стали предметом дисертаційних досліджень М. Блажко («Зайнятість і мотивація праці в аграрній сфері», 2006 р.); Т. Бордюгова («Моральна цінність праці: філософсько-культурологічний аналіз», 2008 р.); О. Витвицької («Вдосконалення механізмів соціально-економічних мотивацій підприємницької діяльності», 2000 р.); О. Гніденко («Мотивація ефективної праці в сільськогосподарських підприємствах», 2000 р.); Н. Іщенко («Мотивація ефективної зайнятості на регіональному ринку праці», 2008 р.); Є. Кончаковського («Ефективність праці та її мотивація в аграрній сфері АПК», 2009 р.); І. Кучерук («Мотивація аграрної праці», 1999 р.); Н. Пиж («Формування ефективної системи мотивації трудової діяльності на підприємствах будівельної галузі», 2010 р.); М. Титарчук («Трудова поведінка особистості як підприємницька діяльність», 2004 р.); І. Черніна («Роль цінності людської праці у ринкових перетвореннях (соціально-економічний аспект», 2000 р.). Однак ціннісне ставлення майбутніх фахівців будівництва й архітектури до праці досліджено недостатньо.

Процес виховання ціннісного ставлення до праці набуває особливого значення в сучасному суспільстві та потребує створення необхідних педагогічних умов, які забезпечать ефективність цього процесу. Праця формує особистість за всіх умов, завжди, адже йдеться не про формування особистості взагалі, а про формування особистості сучасної людини, з визначеними рисами особистості, правильною системою ставлення до суспільства, колективу, власним світоглядом і переконаннями. Правильно організований процес сприяє формуванню таких рис особистості, як працьовитість, сумлінність, акуратність, виховує вміння переборювати труднощі, допомагає розвивати енергію, активність, наполегливість, цілеспрямованість, переборювати ліню, апатію, пасивність [7, с. 40]. Для нашого дослідження важливо виокремити критерії, показники сформованості ціннісного ставлення до праці в майбутніх фахівців будівництва й архітектури.

Мета статті – виокремити критерії та показники сформованості ціннісного ставлення до праці в майбутніх фахівців будівництва й архітектури.

Для правильного розуміння суті ставлення до праці необхідне осмислення ролі праці в житті людини і суспільства. Праця як загальна умова обміну між людиною і природою є невід'ємним елементом людського життя. Вона є основою життєдіяльності і розвитку людини [5]. Ставлення до праці – це емоційно-вольова настанова особистості на працю, тобто вираження її позиції. Залежно від змісту і характеру праці переважає ставлення до неї, як до засобу, що забезпечує існування, чи як до нагальної життєвої потреби. Праця може розумітися як суспільно важлива цінність, що виражає місце трудової діяльності в загальній системі цінностей суспільства й особистості; як конкретний вид трудової діяльності, професії, що має певний суспільний статус і престиж; як конкретна робота з урахуванням її змісту й умов, потреб і мотивів, пов'язаних із даною роботою, на даному робочому місці, у даній виробничій організації. Таке ставлення поєднує орієнтацію поведінки, реальну поведінку, оцінку працівниками трудової ситуації (вербальна поведінка) [13].

Об'єктивними показниками ставлення до праці є показники, що характеризують рівень відповідальності, ініціативності та дисциплінованості. Суб'єктивними показниками ставлення до праці є загальне задоволення чи незадоволення працею та її умовами – заробітною платою, змістом праці, взаєминами з керівником та колегами, виробничими умовами тощо.

Розрізняють такі типи ставлення до праці: супернормативне – виключно сумлінне, яке відповідає всім чинним нормам; субнормативне – недостатньо сумлінне; ненормативне – несумлінне. Як відомо, з метою подолання байдужості до праці використовуються преміювання, гнучкий режим роботи, заохочення вільним часом, раціоналізація і гуманізація праці. До речі, раціоналізація більше стосується стимулювання, а гуманізація – мотивації праці [13].

Ціннісне ставлення до праці нині у виховному процесі розглядається як складний змістовно-синтетичний компонент особистості, що охоплює ставлення студентів до праці як однієї з важливих життєвих потреб, почуття задоволеності працею і сукупність найважливіших моральних якостей, які визначають ставлення до трудової діяльності загалом (працьовитість, відповідальність, охайність, бережливість, уміння раціонально розподіляти робочий час тощо). Варто наголосити, що виховання справжнього ціннісного ставлення до праці пов'язане саме з усвідомленням її суспільної цінності і практичного значення. Адже в житті праця виконується не тому, що приваблива, а заради досягнення суспільно значущого результату [10].

Щоби виокремити критерії, показники сформованості ціннісного ставлення до праці в майбутніх фахівців будівництва й архітектури, варто врахувати чинники праці (людський капітал; професійний рівень робочої

сили; світоглядні орієнтації людини; соціальний досвід; рівень культури праці тощо), які розглядаються науковцями. Найважливішими складовими частинами суб'єктивного чинника виступають свідомість, духовний світ людини, її професійна підготовка, уміння і навички щодо виробничої діяльності, соціальний досвід, рівень трудової культури, а також вольові якості. Виокремлюються істотні моменти в загальній характеристиці праці, а саме: суб'єкт предметно-перетворювальної діяльності (праці) виступає як цілепокладальний суб'єкт; праця є соціально значущою творчістю. Праця аналізується як екзистенціальна характеристика людини, як її інструментальна діяльність [3].

Згідно з концепцією О. Здравомислова, вирізняють чотири рівні мотивації трудової діяльності. Перший, вихідний рівень – матеріальна зацікавленість у результатах праці. Людина в будь-якому суспільстві працює насамперед для того, щоб придбати певну кількість матеріальних благ, необхідних для неї самої та для її сім'ї [4]. Другий рівень – зміст праці. Людина працює не тільки заради заробітку, а й з інтересу до змісту самої роботи. Буває, що людина вибирає роботу, яка оплачується не дуже високо, але захоплює її своїм змістом. Третій рівень визначається взаєминами в колективі, де людина працює, відносинами з керівником, колегами по роботі. Часто людина переходить на іншу роботу тільки через те, щоб потрапити до іншого колективу, в оточення приємних для неї людей. Четвертий рівень мотивації – усвідомлення сенсу своєї праці. Цей рівень вінчає всю систему мотивації, ніби підносить її на нову сходинку. Людина усвідомлює, заради чого вона працює, розуміє свою значущість, місце в суспільстві, необхідність працювати якісно і продуктивно. Кожний наступний рівень мотивів не відмінняє попереднього [4].

Будь-яка концепція мотивації трудової діяльності в різних ситуаціях матиме різну результативність. Тому дослідження ставлення до праці неможливе без конкретного аналізу форм його прояву в настановах і поведінці індивіда. Розгляд ставлення до праці як емпіричного феномену потребує відповіді на запитання: які конкретно вияви економічних відносин формують соціально-типові настанови на працю, через які дії ці настанови найбільше проявляються? Соціальна настанова має три аспекти: когнітивний – усвідомлення об'єкта; афективний – емоційна оцінка об'єкта; поведінковий – послідовна поведінка стосовно об'єкта. Відповідно до цих аспектів соціальна настанова виконує функції-приспосовування, пізнання, саморегуляції та захисту. Залежно від того, на який об'єктивний чинник діяльності спрямована настанова (мотив, мета, умова діяльності), вирізняються такі її рівні: смисловий, цільовий і операційний. Залежно від потреб, на основі яких виникають настанови, останні поділяються на фіксовані, актуальні, елементарні. Вищим типом спрямованості особистості є переконання, тобто система сталих поглядів, соціальних цінностей, ідеалів, принципів, настанов, що глибоко залягли у свідомості людини. Мотиватором поведінки особистості є також її функціональний стан, який визначає можливість і успішність реалізації різних видів діяльності [4].

До моральних способів мотивації відносять визнання заслуг (особисте та публічне). Формування мотиваційного механізму на сучасному етапі відбувається за взаємодії як традиційних, так і нових, ринкових чинників. Одні з них пов'язані з гуманізацією праці, інші – з формуванням особистості нового типу працівника. У переліку мотиваційних чинників високорезультативної праці плануванню внутрішньофірмової кар'єри підприємство повинно приділяти найбільше уваги [6, с. 94].

Нематеріальна мотивація спрямована на підвищення лояльності співробітників до компанії водночас зі зниженням витрат на компенсацію співробітникам їхніх трудовитрат. Традиційно виділяють три групи нематеріальних чинників мотивації: ті, що не потребують інвестицій компанії; ті, що потребують інвестицій та розподіляються безадресно; ті, що потребують інвестицій компанії та розподіляються адресно. До першої групи відносять, наприклад, «дошку пошани», вітання із днем народження, вимпели та кубки найкращому співробітнику, систему адаптації персоналу щодо наставництва, прописані критерії й етапи горизонтального та кар'єрного зростання, включення працівників у процес ухвалення оперативних рішень тощо. Чинники другої групи «працюють» в основному на підвищення якості трудового життя (організація харчування коштом компанії, забезпечення співробітників проїзними квитками, надання форми на конкретних робочих місцях). Під час формування третьої частини системи мотивації варто провести попереднє опитування чи анкетування персоналу про вид мотивування, якому кожний зі співробітників віддає перевагу. Прикладом можуть слугувати надання безвідсоткової позики на покращення умов проживання, придбання товарів тривального користування, повна чи часткова оплата відпочинку, оплата мобільного зв'язку тощо [6, с. 94].

Усі чинники, що формують ставлення до праці, можна розділити на об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивні чинники бувають загальні та специфічні. До загальних відносять соціально-економічні й інші соціальні умови трудової діяльності. Специфічні чинники – це обставини й умови конкретної трудової діяльності: зміст праці, її виробничі умови; організація й оплата, соціально-психологічний клімат у колективі, система виховання, засоби масової інформації і пропаганди, самостійність діяльності та ступінь участі в управлінні. Об'єктивні характеристики праці, хоча і є зовнішніми щодо людини, впливають на останню й оцінюються нею. У людини складається певне внутрішнє ставлення до праці як типу діяльності. Об'єктивні чинники виступають стимулами, зовнішніми побудниками до трудової діяльності; суб'єктивні – мотивами, внутрішніми побудниками конкретної особистості [1].

У науковому дискурсі виокремлено типологію працівників залежно від їхнього ставлення до праці: супернормативний тип – активні та сумлінні працівники, ініціативні, які беруть участь в управлінні і самоврядуванні своєї трудової організації; нормативний тип – ця група досить сумлінних працівників, орієн-

тованих на виконання пропонованих вимог і норм; субнормативний тип – ця група включає недостатньо сумлінних працівників; ненормативний тип – цю групу складають несумлінні працівники. Дана типологія умовна, може видозмінюватися і коригуватися залежно від багатьох чинників. Основне завдання реформування суспільства, запровадження ринкових відносин – це подолання соціальної апатії працівників, розвиток у них інтересу до праці, активізація людського чинника [1].

Отже, для нашого дослідження важливо виокремити критерії, показники сформованості ціннісного ставлення до праці в майбутніх фахівців будівництва й архітектури, зокрема: компоненти – мотивація праці; готовність до праці; самореалізація у праці; критерії – мотиваційно-інтелектуальний; рефлексивно-ціннісний; практично-діяльнісний; показники: мотиваційно-ціннісний: ставлення майбутнього фахівця до професії (система мотивів, цінностей, інтересів, ідеалів); прагнення до професійно-особистісного зростання; самовизначення у професії (бажання присвятити себе будівельній справі); інтелектуально-практичний: комплекс професійних знань, умінь, навичок; розуміння сутності образу професійної діяльності й особистості майбутнього будівельника; готовність вирішувати професійні завдання; рефлексивно-діяльнісний: здатність до розроблення стратегії професійного самовдосконалення у статусі майбутнього будівельника; здатність працювати в команді, виявляти лідерські якості, здатність до професійної мобільності; професійна самоідентифікація: уподібнення себе до ідеального образу фахівця-будівельника.

Висновки. Під час вивчення механізму формування й управління ставленням людини до праці необхідно зважати на чинники, що впливають на ставлення до праці. Ці чинники мають різноспрямовану дію, вони стимулюють або стримують збільшення трудових зусиль, використання працівниками своїх знань і досвіду, розумових та інтелектуальних здібностей. Усі чинники, що формують ставлення до праці, можна розділити на об'єктивні і суб'єктивні.

Використана література:

1. Адамчук В., Ромашов О., Сорокина М. Экономика и социология труда : учебник для вузов. Москва : ЮНИТИ, 2000. 407 с.
2. Блажиевская Г. Труд как социально-культурная ценность : дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01. Казань, 2007. 174 с.
3. Гнилицька Н. Праця як соціокультурний феномен : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 ; Запоріж. нац. ун-т. Запоріжжя, 2011. 16 с.
4. Дворецька Г. Соціологія : навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 2001. URL: <http://buklib.net/books/21973/>.
5. Зиятдинов Р. Отношение к труду как ценности : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Пермь, 2004. 146 с.
6. Иванов С. Роль нематериальных чинників мотивації праці у формуванні людського капіталу сучасного підприємства в Україні. *Наукові записки*. 2009. Вип. 10. Ч. I. С. 94–97.
7. Івашенко Ф. Праця і розвиток особистості школяра. Київ : Либідь, 1986. 250 с.
8. Лапина Т. Управление отношением к труду в организации : Дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. Омск, 2005. 239 с.
9. Лось Ю. Формирование отношения к труду как ценности у учащихся педучилищ : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Армавир, 1998. 235 с.
10. Пасічна Т. Виховання в учнів ціннісного ставлення до праці у процесі соціально значущої діяльності. 2015. С. 101. URL: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?.
11. Пашков О. Праця як засіб виховання. *Педагогіка*. 1992. № № 7–8. С. 3–10.
12. Саакян А. Соціокультурная обусловленность ценности труда. *Вестник КРСУ*. 2011. Т. 11. № 2. 156 с.
13. Ставлення до праці і проблеми мотивації трудової діяльності. URL: <https://buklib.net/books/26617/>.
14. Сухомлинський В. Праця і моральне виховання. Київ : Рідна школа, 1962. С. 75.
15. Ядов В. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Ленинград : Наука, 1979. 264 с.
16. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и создание благосостояния. *Новая постиндустриальная волна на Западе : антология / под ред. В. Иноземцева*. Москва : Academia, 1999. С. 142–159.

References:

1. Adamchuk V. V., Romashov O. V., Sorokina M. E. (2000) *Ekonomika i sociologija truda: Uchebnik dlja vuzov* [Economics and sociology of labor: Textbook for universities]. Moskva : JuNITI. 407 s.
2. Blazhievskaia G. A. (2007) *Trud kak social'no-kul'turnaja cennost'* [Labor as a socio-cultural value]. 24.00.01. Kazan', 174 s.
3. Gny'ly'cz'ka N. O. (2011) *Pracya yak sociokul'turnyj fenomen: avtoref. Dy's. ... kand. filosof. nauk* [Labor as a socio-cultural phenomenon]: 09.00.03 / N. O. Gny'ly'cz'ka ; Zaporiz. nacz. un-t. Zaporizhzhya, 16 s.
4. Dvorecz'ka G. V. (2001) *Sociologiya* [Sociology]. Navch. Posibny'k. Kyiv : KNEU, <http://buklib.net/books/21973/>
5. Zijatdinov R. N. (2004) *Otnoshenie k trudu kak cennosti* [Attitude to work as values]: dis.... kand. filoz. nauk : 09.00.11 : Perm', 146 s.
6. Ivanov S. L. (2009) *Rol' nematerial'ny'h chy'nny'kiv moty'vaciyi pracj u formuvanni lyuds'kogo kapitalu suchasnoho pidpry'emstva v Ukraini* [The role of intangible factors of labor motivation in the formation of human capital of a modern enterprise in Ukraine]. *Naukovi zapysky*. V. 10, chast. I S. 94–97.
7. Ivashhenko F. I. (1986) *Pracya i rozvy'tok osoby'stosti shkolyara* [Work and development of the student's personality] Kyiv : Ly'bid', 250 s.
8. Lapina T. A. (2005) *Upravlenie otnosheniem k trudu v organizacii* [Management of attitude to work in the organization]: dis. ... kand. ekon. nauk : 08.00.05 : Omsk, 239 s.
9. Los' Ju. A. (1998) *Formirovanie otnoshenija k trudu kak cennosti u uchashhishja peduchilishh* [Formation of the attitude to work as a value in students of pedagogical schools]: Dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 : Armavir, 235 s.
10. Pasichna T. S. (2015) *Vy'hovannya v uchniv cinnisnogo stavlennya do pracj u procesi social'no znachushhoj diyal'nosti* [Upbringing of students of value attitude to work in the process of socially significant activity] S.101. URL : [irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...](http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?)

11. Pashkov O. G. (1992) Pracya yak zasib vy'hovannya [Work as a means of education] *Pedagogika*, № 7–8. S. 3–10.
12. Saakjan A. K. (2011) Sociokul'turnaja obuslovlennost' cennosti truda [Sociocultural conditioning of the value of labor]. *Vestnik KRSU*. Tom 11, № 2. 156s.
13. Stavlennyadopraci i problemy' motyvacyi trudovoyi diyal'nosti [Attitude to work and problems of motivation of work activity]. URL : <https://buklib.net/books/26617/>
14. Suhomly'ns'ky'j V. O. (1962) Pracya i moral'ne vy'hovannya [Labor and moral education]: Kyiv : Derzhavne uchbovo-pedagogichne vy'davny'ztvo «Ridna shkola», s. 75.
15. Jadov V. A. (1979) Samoreguljacija i prognozirovanie social'nogo povedenija lichnosti [Self-regulation and prediction of social behavior of an individual]. Leningrad : Nauka. 264 s.
16. Fukujama F. (1999) Doverie. Social'nye dobrodeteli i sozdanie blagosostojanija. Novaja postindustrial'naja volna na Zapade. Antologija [The trust. Social virtues and wealth creation. A new post-industrial wave in the West. Anthology] / Pod red. V. L. Inozemceva. Moskva : Academia, s. 142–159.

Kondratova M. V. Criteria and indicators of valuable attitude to work formation in the future builders and architecture specialists

The article highlights different trends in the value orientations of student you thin the field of work, which is considered by student youth as a means of existence and achievement of the intended goals. The process of nurturing a value attitude to work is of particular importance in today's society and requires the creation of the necessary pedagogical conditions that will ensure the effectiveness of this process. Attitude to work is an emotional and volitional person's attitude to work, that is an expression of his or her position. Objective indicators of work attitude are indicators that characterize levels of responsibility, initiative and discipline. Subjective indicators of the work attitude are over all satisfaction or dissatisfaction with work and its conditions. Value attitude to work in the educational process is now regarded as a complex content-synthetic component of the personality, covering the students' attitude to work as one of the important needs of life, a sense of satisfaction with work and a set of the most important moral qualities that determine the work attitude in general (diligence and responsibility cleanliness, thrift, ability to al locate rationally working time, etc). Scientists consider such subjective factors of work as human capital; professional level of work force, skills and abilities to production activity; the person's world view orientations; social experience, the level of work culture etc.). The most important components of the subjective factor are consciousness, the spiritual world of man, his professional training, skills and abilities for production activities, social experience, the level of work culture, as well as their volitional qualities.

The article outlines the criteria, indicators of the work value attitude formation in the future construction and architecture specialists, in particular such components as work motivation; readiness for work; self-realization in work; criteria – motivational and intellectual; reflexive-value; practical activity; indicators: motivational value: the future specialist's attitude to the profession (system of motives, values, interests, ideals); aspiration for professional and personal growth; self-determination in the profession (desire to devote yourself to the construction business); intellectual and practical: a complex of professional knowledge, abilities and skills; understanding of the essence of «the image of professional activity and the future builder personality»; willingness to solve professional tasks; reflexive activity: the ability to develop a strategy of professional self-improvement in the status of future builder; ability to work in a team, to show leadership qualities, ability to professional mobility; professional self-identification: likening yourself to the ideal image of a specialist construction worker.

Key words: value system, work value attitude, future builders, professional training, education of students.

УДК 81'25:572.025–047.64 (045)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.36>

Король Т. Г.

РОЛЬ ТА МІСЦЕ КОНТРОЛЮ У СТРУКТУРІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено аналізу змісту й структури перекладацької діяльності з позицій діяльнісного підходу. Особливу увагу зосереджено на визначенні й зіставленні місця та ролі контролю в різних його проявах під час виконання перекладацької діяльності студентами-філологами та професійними перекладачами. На думку автора, результати цього дослідження мають стати підґрунтям для розроблення ефективної системи контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності завдяки підвищенню органічності й природності застосування засобів контролю в навчальному процесі, інформативності й об'єктивності його результатів. Урахування особливостей функціонування реального контролю в перекладацькій діяльності під час розроблення та своєчасного використання відповідних форм і прийомів дидактичного контролю дозволить не лише уникнути деформації проявів поведінки студентів, а й посилити його навчальну та розвивальну функції.

Діяльнісний підхід до навчання перекладу передбачає поетапне формування відповідної компетентності студентів у результаті розв'язання реальних або змодельованих перекладацьких завдань. Його положення тісно корелюють із низкою інших підходів (процесуальний, ситуативний і колаборативний), які, зосереджуючись лише на окремих специфічних аспектах перекладацької діяльності, наголошують на необхідності паралельної реалізації контролю й оцінки перебігу та результату перекладу, надають для цього низку альтернативних засобів, а також обґрунтовують вагому роль у ній взаємоконтролю. На основі аналізу структури перекладацької діяльності, запропонованої Н. Гавриленко, визначено не менш вагому роль самоконтролю у процесі перекладацької діяльності, який пронизує її наскрізь, від рівня контрольньо-коригувальної фази будь-якої елементарної дії до цілого завершального етапу корекції отриманого тексту перекладу. Отже, контроль сформованості перекладацької компетентності не лише повинен включати регулярні

заходи само- і взаємоконтролю, а й сприяти формуванню відповідних рефлексивних умінь, здатності до самоаналізу й самокорекції й адекватної самооцінки майбутніх філологів.

Ключові слова: *перекладацька діяльність, діяльнісний підхід, етапи перекладацької діяльності, дія, операція, контроль, самоконтроль, взаємоконтроль, майбутні філологи.*

Розширення міжнародного співробітництва як один із загальних проявів глобалізаційних процесів зміщує акценти в підготовці вітчизняних фахівців різних галузей, зокрема й філологів. Адже саме їм належить виняткова посередницька роль в успішній реалізації міжмовного й міжкультурного спілкування в різних сферах діяльності сучасного суспільства шляхом надання якісних перекладацьких послуг. Ці тенденції відбиваються в підвищенні попиту на філологічну освіту та вимог щодо її якості та, як наслідок, спонукають вітчизняних методистів долучитися до пошуку нових напрямів її оптимізації. Одним із перспективних шляхів вирішення цього завдання є застосування діяльнісного підходу до навчання перекладу у вітчизняних закладах вищої освіти (далі – ЗВО), що передбачає максимальне наближення перебігу навчального процесу до реальних умов реалізації майбутньої професійної діяльності та врахування її особливостей під час розроблення відповідних методик навчання. Крім того, саме діяльнісний підхід відводить студенту роль суб'єкта, який займає активну позицію в навчальному процесі, впливає на його перебіг і несе відповідальність за отриманий результат. Це, у свою чергу, вимагає не лише ретельного відбору змісту, методів і прийомів, спрямованих на ефективне формування перекладацької компетентності й особистості студента, а й розробки та застосування засобів контролю, здатних органічно інтегруватися до такої системи навчання, успішно керувати нею, об'єктивно відстежувати її результати, сприяючи тим самим її ефективній реалізації.

Мету статті вбачаємо в з'ясуванні місця, функцій і характеру контролю, властивого реальній перекладацькій діяльності, для створення належного теоретичного підґрунтя для функціонування ефективної системи контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності в умовах сучасних вітчизняних ЗВО.

Положення діяльнісного підходу, що стали ключовими для розвитку вітчизняної психології (дослідження Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, П. Гальперіна й ін.) та педагогіки (праці В. Давидова, В. Рєпкіна, Н. Талізної, А. Маркової, М. Скаткіна, В. Ледньова, Ю. Бабанського й ін.), дозволили визначити структуру діяльності загалом і навчальної зокрема, окреслити на цій основі провідні принципи навчання, розробити відповідні методи тощо.

У методиці викладання іноземних мов діяльнісний підхід трансформувалася в комунікативно-діяльнісний або особистісно-діяльнісний (І. Зимня, Ю. Пассов, І. Бім, Г. Рогова, Н. Гальскова, М. Ляховицький та ін.), зосереджуючись на моделюванні ситуацій реального спілкування під час вивчення іноземної мови з метою створення належних умов для ефективного формування комунікативної компетентності учнів / студентів і логічно продовжуючись у комунікативному підході до контролю її сформованості в різних видах мовленнєвої діяльності (J. Milton, C. J. Weir, D. Douglas, Н. Бражник та ін.).

Водночас у методиці навчання перекладу як порівняно молодій науці діяльнісний підхід знаходить своє здебільшого імпліцитне й дещо дискретне застосування. Попри те, що більшість методистів погоджуються з необхідністю навчати перекладу шляхом моделювання автентичних практичних навчальних / реальних ситуацій виконання цієї діяльності або її окремих фрагментів, навіть закордонні дослідники цієї проблеми й викладачі-практики все ще подекуди нарікають на зловживання в реальному навчанні так званими вправами типу «Who'll take the next sentence?» (WTNS) на переклад окремих розрізнених речень, здебільшого позбавлених не лише широкого діяльнісного, а й мінімального необхідного контексту [8, с. 1100]. У такому разі навчання студентів перекладу зводиться до відпрацювання обмеженої послідовності перекладацьких дій, позбавляючи їх можливості повною мірою зануритися в перекладацьку діяльність, розв'язуючи повноцінні перекладацькі завдання. У контексті реалізації контролю тут також спостерігається дисонанс: здатність адекватно й еквівалентно перекладати окремі речення є радше одним із багатьох об'єктів поточного контролю, тому не може розглядатися як показник належного рівня сформованості у студентів перекладацької компетентності загалом.

На противагу такій практиці, низка сучасних дослідників, зосереджуючись на окремих аспектах перекладацької діяльності, активно намагаються втілити їх у процес професійної підготовки майбутніх філологів, формуючи:

1) процесуальний підхід (process-oriented approach) (W. Lórcsher, D. Gile, O. Fox, Chris Shei, M. Orlando, E. Angelone, G. Massey), який, з одного боку, дозволяє врахувати й відобразити особливості та закономірності процесу перекладу в навчанні, а із другого – забезпечує надійне джерело інформації й об'єкт оцінювання для різних видів контролю. Адже контроль перебігу й розгортання перекладу якнайкраще дозволяє спрогнозувати потенційні помилки і запобігти таким, визначити прогалини студентів у навчанні й підвищити об'єктивність результатів контролю й оцінки якості результату / продукту перекладацької діяльності, надаючи додаткову інформацію щодо конкретних проблем і труднощів, які виникли у процесі виконання саме цього перекладу. Розробленому в цьому контексті арсеналу засобів (перекладацькі щоденники, протоколи відеофіксації процесу перекладу за допомогою програмного забезпечення типу Translog, Inputlog, Scriptlog і відстеження руху зіниць суб'єкта (окулографія / eyetracking), перекладацькі звіти та коментарі,

зокрема й у вигляді вербалізації своїх дій і міркувань, так звані протоколи «думки вголос» (think aloud protocols) тощо) бракує системності та співвіднесеності з більш традиційними формами контролю перекладацької компетентності, а подекуди – елементарної доступності та практичності, що пояснюється їх першопочатковим застосуванням для вивчення перебігу процесу перекладу. Однак за умови їх систематизації й адаптації до цілей, функцій і особливостей організації та реалізації різних видів контролю перекладацької компетентності студентів у сучасних вітчизняних ЗВО вони мають значний потенціал;

2) ситуаційний підхід до навчання перекладу (situated approach), спрямований на врахування унікальності характеристик кожної окремої ситуації перекладу (J. Lave, R. Martin Muñoz, H. Riscu, J. Vienne, D. Kiraly, G. Massey, E. Angelone, S. Göpferich, R. Jääskeläinen), що в контексті контролю сформованості перекладацької компетентності свідчить про необхідність оцінювати не лише продукт, а й процес перекладу;

3) колаборативний підхід / навчання у співпраці (collaborative approach), що полягає в організації активної та плідної взаємодії викладачів, студентів, представників галузі надання перекладацьких послуг і потенційних їх замовників у процесі підготовки майбутніх філологів шляхом виконання спільної перекладацької діяльності, покликаної озброїти студентів необхідними перекладацькими навичками, уміннями та стратегіями, а також досвідом справжньої командної роботи над перекладацьким проєктом (D. Kiraly, G. Massey, E. Barros, M. González-Davies, K. Al-Shehari, M. Utiyama, S. O'Brien). Саме цей підхід доводить необхідність в активному залученні взаємоконтролю до навчання перекладу та потреби у формуванні у студентів відповідних навичок і вмінь для його реалізації.

Цілком очевидно, що всі вищеперелічені підходи тісно корелюють один з одним і мають значно більший потенціал за умови комплексного застосування їхніх положень до організації навчання й контролю перекладу як складного й специфічного виду мовленнєво-когнітивної діяльності. Саме необхідність у моделюванні процесу перекладу в дидактичних цілях вимагає ретельного дослідження його структури та змісту. Для цього всі праці такого спрямування пропонуємо умовно розподілити на теоретичні й експериментальні. До перших варто віднести саме розвідки вітчизняних фахівців, які, спираючись на вихідні положення діяльнісного підходу у психології та педагогіці й аналіз перебігу професійної перекладацької діяльності, наводять різноманітні модифікації її узагальненої структури. Експериментальні ж дослідження зазвичай репрезентують надбання психолінгвістики, отримані шляхом спостереження за процесом виконання перекладу різними категоріями суб'єктів (студенти-перекладачі, студенти-білінгви, викладачі іноземних мов, професійні перекладачі) у лабораторних і природних умовах із подальшим аналізом та інтерпретацією отриманих у такий спосіб даних, виокремленням особливостей і розробленням часткових специфічних моделей перебігу перекладацької діяльності.

У межах цієї публікації плануємо розглянути роль контролю в узагальненій теоретичній структурі перекладацької діяльності. Згідно з концепцією діяльності О. Леонтьєва [5], вона завжди підпорядковується конкретному мотиву / ієрархії мотивів і орієнтована на досягнення певного прогнозованого результату, у якому і проявляються знання, навички й уміння, тобто компетентність у цьому виді діяльності її суб'єкта. Будь-яка діяльність складається із сукупності окремих дій, спрямованих на досягнення певних проміжних цілей, які, у свою чергу, дрібняться на окремі операції, що узгоджуються з конкретними умовами їх виконання. Така структура діяльності дозволяє представити її у вигляді окремих етапів і, як наслідок, логічно співвіднести їх із відповідними етапами навчальної діяльності. У такому разі діяльнісний підхід до навчання перекладу полягає в поступовому оволодінні цією діяльністю та формуванні відповідної компетентності студентів у результаті поетапного розв'язання поставлених професійних завдань завдяки відпрацюванню виконання необхідних операцій і дій. Кожна дія, у свою чергу, розпочинається орієнтувальною фазою, що плавно переходить у виконавчу, й завершується контрольньо-коригувальною [2].

Отже, у процесі виконання перекладацької діяльності суб'єкту потрібно постійно стежити за її перебігом, невинно оцінювати ефективність виконаних операцій, за потреби, оперативно вдаватися до коригувальних дій. Адже психологами доведено, що самоконтроль у тому чи іншому вигляді (довільний / мимовільний) має місце у структурі будь-якої розумової діяльності людини [3; 4; 6; 7], зокрема відіграє особливу роль у перекладі. На початковому етапі навчання постійного довільного контролю у вигляді зворотного зв'язку потребують усі нові й досі незнайомі операції, які після належного тренування, інтериоризуючись і укрупнюючись у складніші дії, починають контролюватися мимовільно [2]. У процесі навчання перекладу, аналогічно до реальної професійної діяльності, зворотний зв'язок щодо успішності виконання певної сукупності дій / завершеного перекладацького завдання можна отримати з кількох джерел:

1) від викладача / керівника перекладацького проєкту чи редактора у вигляді безпосереднього виправлення, коментаря чи просто елементарного сигналу про помилку або неточність тощо;

2) від себе самого або колег-студентів / інших учасників перекладацького проєкту за допомогою зіставлення отриманого результату із запропонованими ключами відповідей або еталонного фрагмента перекладу;

3) від себе самого або колег-студентів / інших учасників перекладацького проєкту шляхом зіставлення отриманого перекладацького результату із внутрішнім психічним еталоном цієї дії [7, с. 51]. На нашу думку, саме на початкових етапах навчання певних видів перекладу, особливо письмового, доцільне використання перекладацьких звітів, щоденників спостереження та протоколів вербалізації своїх дій і міркувань різноманітних модифікацій. Адже вербалізація перебігу думок у процесі формулювання перекладацьких проблем,

окреслення потенційних шляхів їх розв'язання й аргументація остаточного рішення якнайкраще сприяють засвоєнню необхідної програми перекладацьких дій. За умови зіставлення з отриманим перекладацьким продуктом такі засоби контролю дозволяють надійно й об'єктивно оцінити вдалі перекладацькі рішення та спершу з'ясувати причини, а згодом і запобігати появі типових помилок у майбутньому.

Відповідно до цілей і завдань завершеного фрагмента перекладацької діяльності Н. Гавриленко запропонувала структуру перекладацької діяльності, що реалізується в чотири етапи: 1) підготовчий; 2) розуміння й інтерпретації тексту оригіналу (далі – ТО); 3) формулювання змісту ТО засобами мови перекладу; 4) корекції отриманого тексту перекладу (далі – ТП) [1]. Розглянемо їх детальніше й з'ясуємо, яке саме місце належить контролю в кожному з них.

Підготовчий етап передбачає виконання таких завдань:

1.1. Вести переговори з роботодавцем / замовником перекладацьких послуг для отримання необхідної інформації стосовно змісту перекладацького завдання (опосередкована перевірка точності розуміння поставленого завдання та вимог до ТП).

1.2. Оцінювати власні професійні можливості й рівень компетентності для виконання поставленого завдання (прогнозування потенційних труднощів, самоаналіз, самооцінка, рефлексія).

1.3. Аналізувати професійну ситуацію з метою отримання максимальної інформації про автора ТО, потенційного користувача ТП тощо (здатність критично оцінювати необхідність в інформації та її корисність).

1.4. Вивчати попередні праці автора ТО й суміжні за тематикою тексти (здатність узагальнювати, класифікувати й оцінювати корисність наявної інформації).

1.5. Попередньо переглядати ТО з метою визначення ступеня своєї поінформованості щодо питань, представлених у ньому (здатність адекватно оцінювати власну ерудованість і достатність / нестачу необхідних фонових / експертних знань, самоаналіз, самооцінка).

1.6. Дібрати довідкові матеріали, словники й інші необхідні джерела для роботи з ТО (здатність оцінювати корисність додаткових джерел інформації).

Як бачимо, уже на цьому етапі передбачено виконання одного експліцитно сформульованого завдання контрольного характеру, а також низки завдань, виконання яких прямо пропорційно залежить від адекватності самооцінки суб'єктів перекладу та їхніх рефлексивних умінь.

На етапі розуміння й інтерпретації ТО від перекладача вимагають:

2.1. Ураховувати власні предметні, соціокультурні, мовні знання, а також знання логіко-сислової організації тексту певного фаху та специфіку релевантної йому комунікативної ситуації. Це завдання фактично контролює успішність виконання суб'єктом перекладу завдань 1.3–1.5 попереднього етапу.

2.2. Здійснювати інформаційно-довідковий пошук (доповнення й логічне продовження завдання 1.6).

2.3. Виконувати перекладацький аналіз ТО.

2.4. Розуміти й інтерпретувати висловлювання, адресовані іншим особам (рефлексивні вміння).

2.5. Виокремлювати ключові слова з ТО з метою їх подальшого адекватного й послідовного відтворення засобами мови перекладу.

2.6. Прогнозувати продовження висловлювання, спираючись на власні фонові знання, попередній досвід і характер комунікативної ситуації.

2.7. Зосереджуватися на змісті та його реалізації в ТО.

2.8. Зіставляти отриманий образ змісту висловлювання із соціокультурним і ситуативним контекстом, а також соціально-психологічними характеристиками автора ТО й потенційного адресата ТП.

2.9. Залучати й опрацьовувати необхідні додаткові джерела за темою ТО, укладаючи власну картотеку (зміст і обсяг укладеної картотеки є якісним показником характеру перебігу цього етапу і також має підлягати контролю).

2.10. Консультуватися зі спеціалістами, експертами, носіями мови (якнайкраще відповідає потребі в контролі розуміння ТО як необхідної, хоча й недостатньої умови ефективного перекладу, особливо на початкових етапах навчання або в ситуаціях перекладу вузькоспеціальних текстів).

На етапі формулювання змісту ТО засобами мови перекладу виконуються такі завдання:

3.1. Добирати еквіваленти й відповідники.

3.2. З'ясувати значення нових невідомих термінів і виразів, укласти власні термінологічні картотеки (цей проміжний продукт перекладацької діяльності також є інформативним з погляду організації контролю й оцінки її перебігу).

3.3. Продукувати ТП на основі розуміння ТО з урахуванням відмінностей у мовному, прагматичному, соціокультурному та предметному потенціалах автора ТО й потенційного адресата ТП, а також жанрово-стилістичних особливостей ТО і ТП (опосередкований контроль успішності виконання завдань попереднього етапу й завдання 1.1).

Насамкінець, етап корекції отриманого ТП, яким так часто нехтують студенти під час виконання навчальних перекладів і який якнайкраще відповідає потребам контролю й відображає їх, передбачає такі завдання:

4.1. Оформити ТП відповідно до вимог замовника перекладу (опосередкований контроль завдання 1.6).

4.2. Зіставити, проаналізувати й скоригувати ТП з урахуванням особливостей ТО й обраної стратегії перекладу (самоконтроль і самооцінка отриманого продукту діяльності).

4.3. Аргументувати вибір тієї чи тієї перекладацької стратегії й ухвалення конкретного перекладацького рішення (рефлексія і самозвіт про перебіг власних когнітивних, мовленнєвих і творчих процесів).

Висновки. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх філологів у вітчизняних ЗВО передбачає використання діяльнісного підходу до навчання й контролю перекладу. Його положення мають доповнюватися й розширюватися шляхом урахування ідей суміжних до нього процесуального, ситуативного й колаборативного підходів до навчання перекладу завдяки: 1) паралельному контролю й оцінці якості перекладацького продукту та перебігу процесу перекладу; 2) широкому застосуванню взаємоконтролю як невід'ємного компонента справжньої перекладацької діяльності; 3) адаптації та використанню альтернативних засобів контролю перебігу перекладу у вигляді перекладацьких щоденників, самозвітів, протоколів вербалізації власних дій тощо. Здійснений аналіз структури перекладацької діяльності за Н. Гавриленко дорівнює вагомій ролі самоконтролю в цьому процесі, починаючи з контрольної-коригувальної фази будь-якої елементарної дії, закінчуючи цілим етапом корекції отриманого ТП. Отже, ефективне виконання перекладацької діяльності потребує належного рівня сформованості рефлексивних умінь, здатності до самоаналізу й самокорекції, адекватної самооцінки. Успішність розв'язання завдань кожного попереднього етапу позначається на ефективності виконання наступного, що дозволяє говорити про опосередкованість і вкладеність контролю, властивого цьому виду діяльності.

Перспективи ж подальших пошуків насамперед вбачаємо у вивченні особливостей реалізації само- і взаємоконтролю в навчанні перекладу майбутніх філологів.

Використана література:

1. Гавриленко Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Москва : Науч.-техн. общество им. акад. С. И. Вавилова, 2009. 178 с.
2. Гальперин П. Психология как объективная наука. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1998. 480 с.
3. Зимняя И. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с.
4. Конышева А. Контроль результатов обучения иностранному языку. Санкт-Петербург : Четыре четверти, 2004. 144 с.
5. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 177 с.
6. Мусницкая Е. Сто вопросов к себе и к ученику : книга для учителя. Москва : Дом педагогики, 1996. 192 с.
7. Співак В. Психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1997. 170 с.
8. Kiraly D. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*. 2005. Vol. 50 (4). P. 1098–1111.

References:

1. Gavrilenco N. N. (2009) Teorijaimetodikaobuchenijaperevodu v sfereprofessional'nojkommunikacii [Theory and methods of teaching translation in the sphere of professional communication]. Moskva:Nauch.-tehn. obshhestvoim. akad. S. I. Vavilova. 178 s. [in Russian]
2. Gal'perin P. Ya. (1998) Psihologijakakobjektivnajanauka [Psychology as an objective science]. Moskva : Institutprakticheskopsihologii; Voronezh : NPO MODJeK. 480 s. [in Russian]
3. Zimnjaja I. A. (2000) Pedagogicheskajapsihologija. Uchebnikdljavuzov [Pedagogical psychology. Handbook for higher educational establishments]: [izd. vtoroje, dop., ispr. ipererab.]. Moskva: Logos. 384 s. [in Russian]
4. Konysheva A. V. (2004) Kontrol' rezul'tatovobuchenijainostrannomujazyku [Assessment of foreign language teaching results]. Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo «Chetyrechetverti». 144 s. [in Russian]
5. Leont'ev A. N. (1975)Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality].Moskva:Politizdat. 177 s. [in Russian]
6. Musnickaja E. V. (1996) Stovoprosov k sebei k ucheniku : [kn. dljauchitelja] [One hundred questions to yourself and your student. Teacher's guide] Moskva : Dom pedagogiki. 192 s. [in Russian]
7. Spivak V. I. (1997) Psihologichnosoblivostisamokontrolyu studentiv vprocesizasvojennojinozemnoimovi (na materialianglijs'koy movi) [Psychological peculiarities of students' self-assessment in the process of foreign language acquisition (based on the English language)]: dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07. Kyiv. 170 s. [in Ukrainian]
8. Kiraly D. (2005) Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*. Vol. 50(4). P. 1098–1111 [in English]

Korol T. H. Assessment role and place in the translation process

The given article is devoted to the analysis of the contents and structure of translation process from the activity-based perspective. Particular attention is focused on the determination and comparison of the assessment role and place in the process of translation activity performed by the students majoring in Philology and professional translators. According to the author, these research results should provide fundamental basis for the development of the efficient system of prospective philologists' translation competence assessment due to synergetic and natural use of different assessment tools in the training process that leads to obtaining highly informative and objective assessment results.

Taking into account the peculiarities of real-life assessment performance and functioning in the translation process while developing and timely using relevant didactic assessment forms and techniques, helps both avoid students' behavioral pattern deformation and strengthen developing and educational assessment functions.

Activity-based approach to translation teaching provides for gradual formation of the relevant students' competence as the result of the performance of either real-life or modeled translation tasks. Its tenets are closely related to a great number of other theoretical and empirical approaches, namely process-oriented, situational, and collaborative. Being focused on some particular aspects of translation activity, they stress the need for parallel implementation of translation process and result assessment, deliver many alternative assessment tools as well as substantiate rather strong position peer-assessment takes in

the translation process. On the basis of the analysis of translation activity structure after N. Gavrilenko not less influential position of self-assessment in the translation process is fixed. Since it covers this activity from the lowest level of control and correction phase of any simple action taken by the subject up till the whole final stage of the translation process aimed at the correction of the produced target text. Therefore, translation competence assessment system should arrange not only regular self- and peer-assessment procedures but promote the development of relevant reflexive skills, self-analysis and correction abilities as well as the formation of adequate self-esteem of prospective philologists.

Key words: translation process, activity-based approach, stages of translation process, action, operation, assessment, self-assessment, peer-assessment, prospective philologists.

УДК 378.01:37.01:159.9

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.37>

Кравчинська Т. С.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ (ЦЕНТРІВ)

На першому етапі нашого дослідження вивчено поняття «професіогенез», «професійний розвиток», здійснено аналіз етапів професіогенезу методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) з урахуванням сформованості професійних настанов на кожному з них. На другому етапі розкрито критерії, показники та рівні професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). На третьому етапі визначено психодіагностичні методики для вивчення професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Наступним є проведення анкетування, опрацювання результатів та формулювання висновків. У статті проведено аналіз результатів дослідження професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Представлено результати анкетування за визначеними психодіагностичними методиками щодо вивчення професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Визначено основні показники та рівні професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у процесі професіогенезу відповідно до критеріїв їхнього професійного розвитку – когнітивного, прагматичного, мотиваційного, які, на нашу думку, якнайповніше розкривають сутність професійного розвитку методичних працівників в умовах неперервної післядипломної освіти. Подано методичну базу дослідження, методики виміру, які повністю розкривають критерії та показники професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) в умовах сучасного суспільства. Аналіз отриманих результатів показав, що визначення критеріїв і відповідних їм показників дало можливість окреслити певний рівень сформованості професійного розвитку методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів).

Ключові слова: методичні працівники, професійний розвиток, аналіз результатів, післядипломна освіта.

Сучасний етап реформування загальної середньої освіти, зокрема вимоги, які висуваються до педагогічних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів), характеризується суттєвим оновленням методологічних засад, посиленням розвитку особистісної спрямованості педагогів на самоосвіту та саморозвиток, відповідно до чого актуалізується потреба в розумінні складних явищ професіоналізації педагога як динамічного процесу розвитку майстерності та професіоналізму. Оскільки на професійний розвиток методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) впливають безліч об'єктивних чинників (історичні, економічні, політичні тощо), то необхідне постійне оновлення науково-теоретичного надбання для формування обґрунтованих пропозицій щодо збільшення впливу на професійний розвиток і становлення педагогів у системі неперервної післядипломної освіти.

Важливий чинник ефективного впровадження Концепції «Нова українська школа» – високий рівень професійної компетентності методичних працівників, тому актуальним науковим і практичним питанням є вивчення критеріїв і рівнів професійного розвитку фахівців (на вибірці методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) (далі – Р (М) МК (Ц)).

Проблему професійного розвитку педагогів вивчали філософи, педагоги, психологи. У працях науковців Н. Клокар, В. Маслова, В. Олійника, В. Пуцова, В. Сидоренко, М. Скрипник, Т. Сорочан та інших висвітлено проблеми післядипломної педагогічної освіти загалом і теорії та практики навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації зокрема [11; 12; 13]. Питання розвитку професійного шляху фахівців є предметом дослідження вчених В. Сластьоніна, Н. Кузьміної, В. Шадрікова, Е. Зеєра, Т. Кудрявцевої й інших. Професіоналізацію вони розглядають як процес становлення фахівця, як ступінь розвиненості його професійних якостей, як один із векторів розвитку особистості. Проблему професіогенезу досліджували у своїх працях науковці В. Бодров [1], Л. Мітіна, Є. Рогов [9], Т. Траверсе, О. Цільмак [14] та інші.

Аналіз вітчизняної теорії з питання розвитку професійної діяльності педагогів є актуальним і свідчить про наявність суперечностей між:

– змінами у системі освіти й об'єктивною потребою у формуванні високого рівня професійного розвитку фахівців (на вибірці методичних працівників Р (М) МК (Ц));

– сучасними кваліфікаційними вимогами до методистів Р (М) МК (Ц) і організацією підвищення кваліфікації, згідно із цими вимогами;

– викликами сьогодення щодо вимог до педагогічних працівників, які здійснюють реформування освіти, та недостатньою розробленістю механізму визначення критеріїв і рівнів професійного розвитку фахівців (на вибірці методичних працівників Р (М) МК (Ц)).

Метою статті є експериментальна перевірка критеріїв і рівнів професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів).

На першому етапі нашого дослідження вивчено поняття «професіогенез», «професійний розвиток», здійснено аналіз етапів професіогенезу методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) з урахуванням сформованості професійних настанов на кожному з них [4; 6]. На другому етапі дослідження визначено критерії, показники та рівні професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) [5; 6]. На третьому етапі нашого дослідження визначено психодіагностичні методики для вивчення професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) [7]. Наступним етапом нашого дослідження є проведення анкетування методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів), опрацювання результатів і формулювання висновків.

Опрацювання результатів дослідження здійснювалося з використанням комп'ютерної програми SPSS 20.0 for Windows. Анкетування респондентів дослідження проводилося у 2017–2018 рр. на базі ЦПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, метою якого було вивчення стану професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). У дослідженні брали участь 165 методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів).

Аналіз відповідей, отриманих у результаті анкетування респондентів, свідчить про те, що проблема професійного розвитку є надзвичайно важливою для методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Професійний розвиток сучасних педагогів розглядається як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей, який дає змогу фахівцеві підтримувати й поліпшувати професійну діяльність відповідно до освітніх викликів, запитів замовників освітніх послуг і ключових стейкхолдерів, триває впродовж усього періоду професійної діяльності. Це постійний процес вибору й поєднання різних форм, методів, технологій навчання дорослих, які є найоптимальнішими в конкретній ситуації, у конкретному місці тощо.

Когнітивний критерій характеризується науковими, методичними, психолого-педагогічними, мовленнєвими, інформаційними й інноваційними знаннями, необхідними для професійного розвитку методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів), і визначається за такими показниками:

– професійно-педагогічна компетентність, що передбачає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних знань, умінь, навичок, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій (вивчено за допомогою «Методики визначення рівня професійної компетентності педагога» [11], за результатами якої визначається рівень знань науково-теоретичної бази педагога та рівень його професійної компетентності). Так, 13% респондентів показали високий рівень професійної компетентності, 58% – достатній рівень, 28% – задовільний рівень, в 1% респондентів виявлено критичний рівень знань науково-теоретичної бази та професійної компетентності;

– продуктивність професійно-педагогічної діяльності, яку визначено за допомогою «Методики виявлення рівня педагогічної майстерності» [8]. Виявлено, що 64% респондентів володіють сучасними методами навчання, професійною майстерністю й упроваджують у систему роботи інноваційні підходи, технології, методи, провадять дослідницьку діяльність, готові до самоосвіти тощо;

– інноваційність, що уможливує визначення рівня технологічної культури, якості упровадження в систему роботи інноваційних підходів, технологій, методів, прийомів тощо. Для її вивчення застосовано методу «Який Ваш креативний потенціал?» [3]. Так, 3% методичних працівників висококреативні з великим потенціалом, мають здатність надихати на креативність інших, 37% респондентів мають достатньо розвинений креативний потенціал, який не завжди проявляється, 26% – мають хороший креативний потенціал, який поки прихований і стримується чи особисто, чи підходом до розв'язання проблем, чи робочим середовищем, а 17% методичних працівників бракує креативності.

Праксеологічний критерій характеризується професійно необхідними вміннями й особистісними якостями методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) і визначається за такими показниками:

– емоційна стійкість, яка вивчалася за допомогою «Методики на визначення рівня емоційної стабільності і здатності до керування психічним самопочуттям» [11]. Це дало змогу визначити, що в 62% респондентів емоційну стабільність сформовано на достатньому рівні, й тільки 11% мають низьку емоційну стабільність;

– партнерська взаємодія та професійне спілкування, які визначено за допомогою «Методики на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності» [3]. Відповіді респондентів свідчать про те, що методичні працівники схильні до відповідного стилю взаємодії (24% методичних працівників схильні до директивного стилю спілкування, 7% – до невторчання у справи та дії інших людей), 58% респондентів мають прагнення до взаємодії з людьми, в 11% простежується пасивність у груповій діяльності;

– емпатія, що вивчалася за допомогою «Методики на визначення рівня емпатії» [10]. Це дало змогу визначити, що відповіді 9% респондентів не були відвертими, вони прагнули виглядати краще, у 17% респондентів низький та дуже низький рівні емпатійності, вони мають труднощі у встановленні контактів із людьми, 52% респондентів мають нормальний рівень емпатійності, властивий більшості людей, лише 22% опитаних мають високий та дуже високий рівень емпатійності, вони є емоційно чуйними, товаришськими, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову, чутливі до потреб і проблем оточення.

Мотиваційний критерій розкриває внутрішні та зовнішньо позитивні мотиви участі методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у професійній діяльності з постійного підвищення свого професійного рівня й визначається за такими показниками:

– інтереси й цінності, які визначено за допомогою методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації» [3]. Так, як термінальні цінності (тобто цінності, цінні самі собою (самоцінності), цінності, які не можна обґрунтувати іншими, більш загальними або більш важливими цінностями, до таких цінностей належать: повноцінна любов, щастя, безпека, задоволення, внутрішня гармонія, відчуття завершеності, мудрість тощо) 68% методичних працівників вважають для себе найбільш значущими фізичне і психічне здоров'я, постійний розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення), свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках), а 53% респондентів серед інструментальних цінностей (цінності-засоби, цінні як засоби, інструменти для досягнення звичайних цілей, як інструментальні цінності зазвичай розглядаються особистісні риси, що допомагають людині в житті: ввічливість, відповідальність, розум, хоробрість, чесність тощо) вважають для себе більш значущими чесність (правдивість, щирість), терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки), самоконтроль (стриманість, самодисципліна);

– співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, яке вивчалася за допомогою методики К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» [2], що дало змогу визначити, що для 38% респондентів характерний оптимальний мотиваційний комплекс $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$. Цей показник свідчить про те, що найбільш значущим у професійній діяльності для цих методичних працівників є саме зміст виконуваної роботи, прагнення досягнути певних позитивних результатів, прагнення до самовдосконалення. Для 18% методичних працівників характерним є мотиваційний комплекс $ВМ > ЗПМ = ЗНМ$, для якого панівним виступає бажання кар'єрного зростання, отримання посади, прагнення отримувати винагороду. Водночас установлено, що 31% досліджуваних відповідає мотиваційний комплекс $ВМ > ЗПМ < ЗНМ$, який свідчить, що за домінування внутрішньої мотивації високими залишаються показники зовнішньої мотивації. А 13% методичних працівників відповідає мотиваційний комплекс $ВМ < ЗПМ < ЗНМ$, для цих педагогів їхня професійна діяльність не є самоціллю, вона виступає засобом для досягнення іншої мети і спрямована на кінцевий результат, а не на сам процес її виконання;

– саморозвиток у професійній діяльності визначено за допомогою методики «Здатність педагога до саморозвитку» [3]. Так, для 23% методичних працівників характерний високий рівень саморозвитку (готовність до змін і нововведень), 35% респондентів готові активно використовувати окремі інновації (достатній рівень), а 42% мають бажання уникати змін і нововведень.

За підсумками узагальнення отриманих результатів, на основі визначених нами показників респондентів розподілено на групи за рівнем професійного розвитку. Методичні працівники із творчим (високим) рівнем професійного розвитку (18%) характеризуються: високим ступенем усвідомлення важливості професійної педагогічної діяльності; високорозвиненими, ґрунтовними, систематичними знаннями, уміннями, навичками, розвинутою інноваційною здатністю впроваджувати в систему роботи інноваційні підходи, технології, методи та прийоми; спроможністю оцінювати й контролювати власну професійну діяльність для її подальшого розвитку, що є показниками визначених когнітивного та праксеологічного критеріїв професійного розвитку методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів).

Для методичних працівників із конструкторським (достатнім) рівнем професійного розвитку (31%) характерні: володіння ґрунтовними та систематизованими знаннями й умінням їх застосовувати у професійній діяльності; умінням здійснювати контроль і оцінювання власної професійної діяльності, яка не завжди підлягає коригуванню; частковою готовністю здійснювати творчу й інноваційну діяльність; сформованість власного професійного досвіду, умінь презентувати професійну майстерність, гнучкість у використанні педагогічних засобів, прогнозування результатів, оволодіння інноваційними освітніми технологіями.

Середній (коригувальний) рівень професійного розвитку, виявлений у 37% методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів), передбачає середнє володіння професійними знаннями, уміннями та навичками; середній рівень комунікативних умінь; недостатню впевненість у власних професійних можливостях; часткову відсутність потреб у подальшому вдосконаленні професійної діяльності.

Низький рівень професійного розвитку методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) виявлено в 14% респондентів, що характеризуються недостатнім інтересом до професійної діяльності; переважанням прагматичних (зовнішніх) мотивів професійної діяльності; низьким оцінюванням власної професійної діяльності; відсутністю потреб у подальшому професійному вдосконаленні.

Висновки. Отже, аналіз отриманих результатів показав, що визначення критеріїв і відповідних їм показників надало можливість окреслити поняття певного рівня сформованості професійного розвитку методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів), яке можна використати під час проведення атеста-

ції та сертифікації педагогів, підвищення кваліфікації, професійного саморозвитку педагогів для сприяння безперервному професійному розвитку в умовах суспільних трансформацій. Сучасний педагогічний працівник має вирізнятися широким загальним і професійним світоглядом, володіти системою професійних, морально-духовних, культурних і національних цінностей, прагнути до неперервного професійного розвитку для впровадження соціально-економічних і освітніх реформ.

Завдяки аналізу результатів проведеного дослідження з'являється також можливість отримати уявлення про дієвість професійного розвитку педагогів, яка зумовлюється соціально-економічними й освітніми реформами, що вимагають від фахівців постійного поповнення та поновлення знань, швидкого реагування для якнайшвидшого впровадження цих реформ. Тому є потреба в підготовці висококваліфікованих педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації, здатних максимально мобілізувати свої професійні можливості для впровадження найновітніших реформ. Сучасна система підвищення кваліфікації покликана максимально задовольнити професійно-фахові, індивідуально-особистісні, соціокультурні запити замовників освітніх послуг, створити такий диференційований акмеологічний простір, що мотивує до постійної творчої самоактуалізації у професійному й особистісному вимірах за допомогою формальної й інформальної освіти, дає змогу фахівцеві підтримувати й поліпшувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійно-педагогічної діяльності.

Сучасний етап реформування загальної середньої освіти, зокрема вимоги, які висувуються до педагогічних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів), характеризується суттєвим оновленням методологічних засад, посиленням розвитку особистісної спрямованості педагогів на самоосвіту та саморозвиток, відповідно до чого актуалізується потреба в розумінні складних явищ професіоналізації педагога як динамічного процесу розвитку майстерності та професіоналізму. Оскільки на професійний розвиток методистів районних методичних кабінетів впливають багато об'єктивних чинників (історичні, економічні, політичні тощо), то необхідне постійне оновлення науково-теоретичного надбання для формування обґрунтованих пропозицій щодо збільшення впливу на професійний розвиток і становлення педагогів у системі неперервної післядипломної освіти та сприяння безперервному професійному розвитку в умовах соціальних трансформацій. Отже, оскільки сьогодні проблема професійного розвитку методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) є недостатньо вивченою, вона потребує подальшого дослідження.

Використана література:

1. Бодров В. Психология профессиональной деятельности : теоретические и прикладные проблемы. Москва : Ин-т психологии РАН, 2006. 623 с.
2. Бордовская Н., Реан А. Педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 304 с.
3. Комплекс психодіагностичних методик дослідження професіоналізму педагогічних працівників / О. Бондарчук та ін. Київ ; Рівне, 2017. 24 с.
4. Кравчинська Т. Етапи професіогенезу методистів районних методичних кабінетів у вимірі сучасного суспільства. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон, 2016. Вип. 70. Т. 2. С. 66–69.
5. Кравчинська Т. Критерії професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів у вимірі сучасного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : збірник наукових праць. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2016. Вип. 1 (12). С. 138–144.
6. Кравчинська Т. Показники та рівні професійного розвитку методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у вимірі сучасного суспільства. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»* : збірник наукових праць. 2017. Вип. 29 (39). С. 11–14.
7. Кравчинська Т. Психодіагностичне дослідження професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2018. Вип. 62 (5). С. 113–116.
8. Педагогічна діагностика : методичні рекомендації / уклад. В. Уруський. Тернопіль, 2012. 129 с.
9. Рогов Е. Настольная книга практического психолога : учебное пособие : в 2-х кн. Москва : Владос-Пресс, 2006. Кн. 2. 383 с.
10. Рогов Е. Настольная книга практического психолога : учебное пособие. Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. Москва : Владос-Пресс, 2002. 480 с.
11. Сидоренко В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 486 с.
12. Скрипник М. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників в андрагогії. *Проблеми освіти*. 2015. № 83. Ч. II. С. 194–199.
13. Сорочан Т. Професійна діяльність андрагогів : сучасний погляд. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2008. № 4. С. 27–32.
14. Цільмак О. Визначення поняття «професіогенез». *Професійне становлення особистості* : матеріали П'ятої всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Одеса, 15 лютого 2013 р. Одеса, 2013. С. 57–60.

References:

1. Bodrov, V. A. (2006). *Psikhologiya professional'noy deyatel'nosti : teoreticheskiye i prikladnyye problemy*. [Psychology of professional activity: theoretical and applied problems]. Moskva : In-t psikhologii RAN [in Russian].
2. Bordovskaya, N. V., & A. A. Rean (2000). *Pedagogika : учебник dlya vuzov* [Pedagogy: a textbook for high schools]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
3. Bondarchuk, O. I., Havlitina, T. M., Smol's'ka, L. M., & Vrons'ka, V. M. (2017). *Kompleks psikhodiagnostichnykh metodyk doslidzhennya profesionalizmu pedahohichnykh pratsivnykiv* [A complex of psychodiagnostic methods for the study of professionalism of pedagogical staff]. Kyiv-Rivne [in Ukrainian].

4. Kravchyns'ka, T. S. (2016). Etapy profesiogenezu metodystiv rayonnykh metodychnykh kabinetiv u vymiris uchasnoho suspil'stva [Stages of professional formation of methodologists of district methodical offices in the dimension of modern society]. *Zbirnyk naukovykh prats' «Pedahohich ninauky» – Collection of scientific works «Pedagogical Sciences»*, 70, 66–69 [in Ukrainian].
5. Kravchyns'ka, T. S. (2016). Kryteriyi profesiynoho rozvytku metodystiv rayonnykh metodychnykh kabinetiv u vymiri suchasnoho suspil'stva [Criteria for professional development of methodologists of regional methodical offices in the dimension of modern society]. *Osvita doroslykh : teoriya, dosvid, perspektivy – Adult Education : Theory, Experience, Perspectives*, 1 (12), 138–144 [in Ukrainian].
6. Kravchyns'ka, T. S. (2017). Pokaznyky ta rivni profesiynoho rozvytku metodystiv rayonnykh (mis'kykh) metodychnykh kabinetiv (tsentriv) u vymiri suchasnoho suspil'stva [Indicator and levels of professional development of methodologists of regional (city) methodical cabinets (centers) in the dimension of modern society]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University*, 29 (39), 11–14 [in Ukrainian].
7. Kravchyns'ka, T. S. (2018). Psykhodiahnostychnye doslidzhennya profesiynoho rozvytku metodychnykh pratsivnykiv rayonnykh (mis'kykh) metodychnykh kabinetiv (tsentriv) [Psychodiagnostic study of professional development of methodological workers of district (city) methodical cabinets (centers)]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of M. P. Dragomanov NPU*, 62 (5), 113–116 [in Ukrainian].
8. Urus'kyi, V. I. (2012). *Pedahohichna diahnostyka : metodychni rekomendatsiyi [Pedagogical diagnostics : guidelines]*. Ternopil' [in Ukrainian].
9. Rogov, Ye. I. (2006). *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa [Hand book of a Practical Psychologist]*. (Vols. 1–2). Moskva : VLADOS-PRESS [in Russian].
10. Rogov, Ye. I. (2002). *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa [Handbook of a Practical Psychologist]*. *Rabota psikhologa so vzroslymi. Korrektsionnye priyemy i uprazhneniya – The work of a psychologist with adults. Corrective techniques and exercises* (Vols. 2). Moskva : Izd-vo VLADOS-PRESS [in Russian].
11. Sydorenko, V. V. (2013). Teoretychni i metodychni zasady rozvytku pedahohichnoyi maysternosti vchytelya ukraiyin's'koyi movy i literatury v systemi pislyadyplomnoyi osvity [Theoretical and methodological bases of development of pedagogical skill of the teacher of the Ukrainian language and literature in the system of postgraduate education]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Skrypnyk, M. I. (2015). Doslidzhennya problem profesionalizmu naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv u andrahohitsi [Investigation of problems of professionalism of scientific and pedagogical workers in andragogy]. *Problemy osvity – Problems of education*, 83, (Vols. 2), 194–199 [in Ukrainian].
13. Sorochan, T. M. (2008). Profesiyna diyal'nist' andrahohiv : suchasnyy pohlyad [Professional Activity of Andragogues: a Contemporary View]. *Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi – Headmaster of the school, lyceum, gymnasium*, 4, 27–32 [in Ukrainian].
14. Tsil'mak, O. M. (2013). Vyznachennya ponyattya «profesiogenezu» [Definition of the term «professiogenesis»]. *Profesiynne stanovlennya osobystosti – Professional Personalization : Proceedings of the Fifth All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. (pp. 57–60). Odesa, [in Ukrainian].

Kravchynska T. S. Results of the research of professional development of methodists of regional (city) methodical cabinets (centers)

In the first stage of our study, the concept of «professiogenesis», «professional development» was studied, analysis of the stages of the professiogenesis of methodological employees of regional (city) methodological cabinets (centers) was made taking into account the formation of professional units at each of them. In the second stage, the criteria, indicators and levels of professional development of methodological workers of regional (city) methodological cabinets (centers) are revealed. In the third stage: psychodiagnostic methods for studying the professional development of methodological workers of regional (city) methodical cabinets (centers) were determined. The next is conducting a questionnaire, processing the results and drawing conclusions. The results of the research of the professional development of methodists of regional (city) methodical cabinets (centers) analyzed in the article. The results of the questionnaire according to certain psychodiagnostic methods for studying the professional development of methodists of regional (city) methodical cabinets (centers) are presented. The main indicators and levels of professional development of methodists of regional (city) methodical cabinets (centers) in the process of professional development in accordance with the criteria of their professional development – cognitive, praxeological, motivational, which, in our opinion, fully reveal the essence of professional development of methodists in the postgraduate education. The methodical base of the research is presented, the methods of measurement of which fully reveal the criteria and indicators of professional development of methodists of regional (city) methodical cabinets (centers) in the dimension of modern society. The analysis of the obtained results showed that the definition of criteria and corresponding indicators made it possible to outline a certain level of professional development of methodologists of regional (city) methodological cabinets (centers).

Key words: *methodists, professional development, analysis of results, postgraduate education.*

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У НІМЕЧЧИНІ

У статті розкрито вплив соціально-економічних чинників на розвиток німецької вищої педагогічної школи загалом і підготовку вчителів-філологів зокрема. Автор показує, що постійні зміни в соціальному житті суспільства зумовили появу нових організаційних моделей професійної підготовки вчителів не тільки в межах земель, а й на рівні окремих університетів. Еволюція педагогічної освіти в Німеччині, що тісно пов'язана із суспільними й економічними відносинами у країні та за її межами, розкривається в публікації, починаючи з епохи Середньовіччя до сьогодення: здійснюється аналіз педагогічних течій і педагогічних ідей, що позначилися на розвиткові педагогічної освіти Німеччини, реформаційних тенденцій у царині підготовки вчительських кадрів, адже без оновлення мотивації вчителя, без модернізації головних засад підготовки педагогічних кадрів, без урахування глобалізаційних тенденцій європейської вищої школи неможливо активувати на практиці ухвалені реформаційні теоретичні положення.

Автор звертає увагу на перші спеціальні заклади для підготовки вчителів, зокрема і вчителів-філологів, – педагогічні семінарії; суто німецькі нововведення – гімназії, навчально-виховні заклади – філантропіни, вальдорфські школи, спеціальні вищі школи для підготовки вчителів – педагогічні академії, які у 1945 році трансформувалися в педагогічні інститути.

У статті розглядаються заходи для вчителів, на яких можна було поділитися досвідом, оцінити організацію навчального процесу, окреслити фахові проблеми, об'єднання освітян у професійні групи – учительські спілки, щорічні курси з підвищення кваліфікації педагогів.

У публікації розкривається об'єднання двох німецьких держав (Німецька Демократична Республіка та Федеративна Республіка Німеччина) як поштовх до зміни пріоритетів в освітній політиці.

Ключові слова: вищі навчальні заклади Німеччини, вчитель-філолог, спеціальні заклади для підготовки вчителів, педагогічні семінарії, гімназії, експериментальна педагогіка, трудова школа, «нові школи», спеціальні вищі школи для підготовки вчителів.

Прагнення України стати складником світового освітнього простору актуалізує потребу вивчення досвіду організації педагогічної освіти у провідних закордонних країнах. Однією з європейських країн, що акцентує увагу на якійс підготовці педагогічних кадрів загалом і підготовці вчителів-філологів зокрема, є Німеччина, яка, подібно до України, зазнала адміністративно-територіальних змін наприкінці минулого століття.

Професія вчителя зазнає докорінних змін унаслідок суспільних процесів у всьому світі. Соціально-економічний чинник завжди впливав і зараз впливає на розвиток педагогічної освіти, про це свідчить система німецької вищої педагогічної школи.

Особливості змісту та структури педагогічної освіти Німеччини є предметом вивчення дослідників Н. Абашкіної, І. Гуревича, Н. Козака, О. Піскунова, Л. Чулкової та ін.

Вивченню проблеми підготовки вчителів-філологів присвятили свої дослідження німецькі класики і сучасні педагоги: Б. Армбрустер, М. Байер, Й. Бастіан, Ф. Бухбергер, У. Вишкорн, Д. Гензель, К. Кюммель, Г. Мехнерт, М. Мюрманн, Л. Фрід та ін.

Система педагогічної підготовки в Німеччині має багате історичне підґрунтя. Еволюція педагогічної освіти в цій країні тісно пов'язана із суспільними й економічними відносинами, починаючи з епохи Середньовіччя до сьогодення.

Першими спеціальними закладами для підготовки вчителів, зокрема й учителів-філологів, на території німецьких земель стали педагогічні семінарії, створені на початку XVIII ст. відомим німецьким педагогом А. Франке [1]. В основу їхньої діяльності покладалась теоретична підготовка майбутніх учителів, але практичному компоненту не надавалось особливого значення. До таких семінарій приймали студентів із богослов'я, їхня кількість не перевищувала 10 осіб. Підготовка до викладацької діяльності тривала 2 роки [2].

У навчальних закладах А. Франке розроблялись чіткі програми курсів, детальні інструкції для викладачів і вихованців, окреслювались вимоги до дисципліни [4].

Суто німецьким нововведенням були гімназії, утворені у 20-х рр. XVI ст. з міських шкіл. Засновником цих гімназій вважається Ф. Меланхтон, оскільки саме він запропонував третій рівень навчання поруч із нижчою та вищою міськими школами [1].

Інший німецький педагог Й. Штурм (1507–1589 рр.) у 1538 р. заснував у м. Страсбург першу гуманітарну гімназію, де значна увага приділялась вивченню класичних мов і літератури [6].

Один із видатних педагогів Німеччини В. Ратке (1571–1635 рр.) наголошував на необхідності вивчення у школах рідної мови та на її статусі «мови викладання» інших дисциплін. Розпочинати засвоєння іноземних мов, на думку В. Ратке, можна лише тоді, коли учні бездоганно володітимуть рідною мовою. Науковець запропонував, крім того, методику одночасного вивчення читання та письма, що було реформаційною новацією [5]. Педагогічні ідеї В. Ратке позначилися на розвиткові педагогічної освіти Німеччини загалом та на підготовці вчителів-філологів зокрема.

Серед педагогічних течій кінця XVIII ст. на особливу увагу заслуговує філантропізм, що виник у Німеччині під впливом ідей французького просвітництва. Педагоги-філантропісти ставили перед собою завдання докорінної заміни тогочасної системи освіти, що, на їхню думку, не відповідала суспільним вимогам. Реалізувати свої педагогічні ідеї представники течії намагалися в навчально-виховних закладах – філантропінах [2].

На початку XIX ст. суттєвий вплив на формування переконань учителів мав доробок швейцарського педагога Й. Песталоцці [5]. Його погляди позначилися на діяльності видатного німецького педагога, філолога В. Гумбольдта (1767–1835 рр.), ініціатора реформи пруських університетів та латинських шкіл у 1810 р. Саме В. Гумбольдт сформулював класичну ідею університету, згідно з якою наукові дослідження, що проводила вища школа, поєднувалися з навчанням. Значна увага приділялась підготовці вчителів-філологів, навчання їх педагогічної майстерності. Теорія передувала практичним вправам, що вчило майбутніх учителів-філологів правильно ставити запитання, вести діалоги з дітьми, зацікавлювати їх навчальними предметами [4].

Наприкінці XIX ст. значного розвитку набула експериментальна педагогіка. Німецький представник цієї течії Е. Мейман (1862–1915 рр.) створив систематизований курс «Лекції зі вступу до експериментальної педагогіки». Усебічне вивчення дитини, на думку вченого, можливе в разі вивчення наукових відомостей із педагогіки, психології, психопатології, анатомії й фізіології. Е. Мейман не вивчав дитину загалом, він ізолювано досліджував увагу дітей, пам'ять тощо.

Іншим напрямом розвитку німецької педагогіки стала теорія трудової освіти. Починаючи з видатного педагога А. Франке, багато німецьких педагогів і філософів (Й. Фіхте, Й. Гете, В. Фребель, В. Вейтлінг та ін.) розвивали теорію ручної праці.

Концепція школи як колективу людей, у якому навчання має соціальну спрямованість і в такий спосіб стає розумовою чи фізичною працею, лежала і в основі теорії «робочої школи» Г. Кершенштейнера [2]. У колі наукових інтересів Г. Кершенштейнера перебувала і проблема підготовки вчителів. На його думку, справжній учитель повинен належати до «соціального» типу особистості, тобто до тих людей, для яких потреба у спілкуванні є головною рисою характеру. Учений наголошував, що без глибокої симпатії до людини неможливо зрозуміти її специфіку і впливати на неї. Для справжнього педагога спілкування з дітьми є найвищою життєвою цінністю. Крім цього, учителю необхідно правильно оцінювати конкретну особистість у конкретній ситуації, а також мати тверду і непохитну волю. Г. Кершенштейнер нагадував, що основа авторитету справжнього вчителя – не влада, а духовна та моральна перевага [2].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. цікавим напрямом стала діяльність дослідницьких навчально-виховних закладів – «нових шкіл» [3]. Однією із кращих експериментальних шкіл у Німеччині на початку XX ст. була «Вільна шкільна община Віккерсдорф», заснована Г. Вінекеном і П. Гехебом у 1906 р. Община Віккерсдорф була дев'ятирічною реальною школою, особливістю якої було спільне виховання хлопчиків і дівчаток, їхня рівноправна участь у житті школи. Учні й учителі працювали разом, до того ж учителі були не тільки наставниками, а й друзями, старшими товаришами [5].

Серед видатних німецьких педагогів, які зробили вагомий внесок для визнання німецької педагогічної системи, на особливу увагу заслуговує Р. Штайнер (1861–1925 рр.) – педагогічний керівник Вальдорфської школи, заснованої Е. Мольтом у 1919 р. у м. Штуттгарт. Педагогічна система Р. Штайнера проголошувала принцип наступності й неперервності освіти, починаючи з дошкільного віку і протягом усього життя, єдність теорії та практики, а також принцип рухомої реформи, в умовах якої в освіті не створюється нова система, а постійно відбуваються її модернізація та переосмислення.

Ідеї Р. Штайнера набули великої популярності в усьому світі, нині Вальдорфські школи існують також і в Україні (Одеса, Дніпропетровськ, Кривий Ріг).

Зацікавленість німецьких учителів тими заходами, на яких можна було поділитися досвідом, оцінити організацію навчального процесу, окреслити фахові проблеми, зумовила об'єднання освітян у професійні групи – учительські спілки. Уже перші збори спілок на початку XIX ст. засвідчили, що відбувається інтенсивне формування нового станового прошарку, у якому започаткувалися такі моральні, етичні й фахові норми, як культура колективного спілкування, дисципліна, взаємоповага і толерантне ставлення до думки колег, інтерес і любов до своєї професії, постійна потреба пошуку нових форм роботи, звернення до педагогічної теорії й накопиченого досвіду в галузі освіти.

Підвищення кваліфікації є особливо важливою і цінною річчю для вчителя. Саме в Берліні з 1897 р. постійно діяли щорічні курси з підвищення кваліфікації педагогів. Такі заняття могли відвідувати вчителі, які мали 8-річний стаж роботи в учительській семінарії. Крім того, кожен викладач мав право на 2-тижневе відраження (раз на п'ять років) для ознайомлення з роботою 3–4 учительських семінарій.

Розвиток нових ідей стимулював реформи в галузі освіти періоду Веймарської республіки (1918–1933 рр.), організованої після Першої світової війни. У січні 1919 р. Національні збори у Веймарі ухвалили нову конституцію, за якою влада належала соціал-демократам. Інфляція, політичний путч, спроба комуністичних заворушень – усе це наслідки Версальської угоди повоєнного періоду, але після серйозної кризи в середині 20-х рр. Німеччина перебувала у стані економічної та політичної стабільності.

Унаслідок повоєнної кризи державні витрати на школу значно скоротилися, але вчителі все ж таки намагалися знайти форми й методи навчання, адаптовані до нових соціально-економічних умов. По-перше, саме

після Першої світової війни проведена докорінна реформа системи шкільної освіти в Німеччині: різкий і повний розподіл між школами «вищого» і «нижчого» рівнів, між гімназією та народною школою замінено так званою «триступеневою» системою шкільної освіти, що зберегла свої основні риси до сьогодні. Загальна для всіх учнів початкова школа (Grundschule) включала 1–4 класи народної школи. Будь-яку іншу форму підготовки до навчання у школах наступного рівня забороняли.

Реформа системи шкільної освіти дала поштовх для змін у підготовці вчителів народних шкіл і вчителів гімназій [6]. Як засвідчує дослідниця Н. Махия, згідно із законодавчими положеннями, майбутній учитель повинен закінчити загальноосвітню середню школу, що була перехідним етапом вже не до семінарії, а до академічної вищої школи [2].

Наприкінці 1920-х рр. у Німеччині з'явилися спеціальні вищі школи для підготовки вчителів, так звані педагогічні академії, які в 1945 р. були трансформовані в педагогічні інститути.

Педагогічна академія відрізнялася від учительської семінарії тим, що для вступу до неї необхідно було мати атестат про закінчення гімназії. Перші академії були фактично спеціальними училищами, де студенти поділялися за конфесіями та здобували дворічну педагогічну освіту.

Після приходу до влади А. Гітлера в 1933 р. Веймарську конституцію скасували й заборонили будь-які вияви самостійності та творчості педагогів. Усі вчительські товариства, спілки, об'єднання були ліквідовані, а вчителів, яким нова влада не довіряла, звільняли.

Міністр освіти Х. Грімме запровадив нововведення, результатом яких стало зниження заробітної плати педагогів, переповнення класів, скорочення кількості навчальних годин у школах, зменшення коштів на шкільне будівництво. Саме цими нововведеннями було завдано удару по педагогічній освіті.

У 1940 р., у період панування націонал-соціалізму, педагогічні академії розпустили й замінили закладами, вступити до яких можна було після закінчення народної школи. Гітлерівці відмовилися від удосконалення вищої освіти, поставивши чітку мету – «виховання із крові та землі». Усі зусилля спрямовувались на те, щоб перетворити вищі педагогічні школи не тільки на знаряддя виховання фашистів, націоналістів, а й на знаряддя колонізації країн, пропаганди фашизму. Ці освітні заклади зникли лише після Другої світової війни.

За період фашистської диктатури фізично знищено більшу частину прогресивних учителів, решта перебували під впливом фашистської ідеології.

На Потсдамській конференції, що відбувалась 17 липня – 2 серпня 1945 р., ухвалено рішення про денацифікацію, демілітаризацію, демонополізацію Німеччини, а також про демократизацію виховання німців.

Загальновідомо, у повосенні роки на німецькій землі утворено дві держави – Федеративну Республіку Німеччина (далі – ФРН) і Німецьку Демократичну Республіку (далі – НДР), що були по-різному соціально-політично орієнтованими, мали неоднаковий рівень добробуту населення, але подібну систему освіти. У післявоєнний час система освіти НДР перебувала під контролем держави, оскільки політики сприймали її як потужний важіль для розвитку суспільства та засіб для регулювання суспільного життя, унаслідок чого помітним був тиск бюрократичних структур на освіту. У ФРН існувала тенденція до децентралізації структур управління для розширення автономії на місцях, що пропагувало вільне ухвалення рішень, що стосувались цілей, змісту освіти та використання фінансових коштів. Децентралізації зазнав і контроль цієї автономії внаслідок залучення членів наглядових рад шкіл і батьків.

Після об'єднання в 1990 р. двох німецьких держав східна система освіти, зокрема й система підготовки вчителів, суттєво відрізнялася від освіти своїх найближчих сусідів. До таких відмінностей в освітній галузі держав призвели різні політичні устрої, вони поглибилися ще в 1961 р., після зведення Берлінської стіни, оскільки спілкування східних німців із західними колегами припинилося остаточно.

Об'єднання двох німецьких держав дало поштовх до зміни пріоритетів в освітній політиці, що позначилося, зокрема, на програмах з удосконалення освітніх систем на території колишніх НДР і ФРН, які стали називати переважно новими й старими землями.

Ще у 80-х рр. ХХ ст. на німецьких землях почалися процеси, що свідчили про наближення глобальної реформи у сфері освіти, яка зачепила всі гілки педагогічної системи загалом і підготовки учителів-філологів зокрема.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. 11 старих земель, тобто майже три чверті території та населення всієї Німеччини, переживали трансформаційні процеси в освітній сфері, що мали привести до структурно-змістових змін в освіті: зниження тривалості вищої освіти; налагодження тіснішого зв'язку між загальноосвітнім і професійним навчанням; зміни організаційних форм і змісту навчального матеріалу [2].

Отже, освітня політика органічно поєднує політичні, соціальні, економічні й освітні аспекти. Зміна політичного ладу, піднесення або занепад економіки країни, соціальні чинники суттєво впливають на стан педагогічної освіти країни, змінюючи її перспективи та вектори розвитку.

Система педагогічної освіти Німеччини загалом і підготовки вчителів-філологів зокрема сформувалися на основі німецької педагогіки, що має багато історичних традицій, ураховує загальноєвропейський досвід, інтеграційні та гуманізаційні процеси, що відбуваються в європейському співтоваристві. У динаміці розвитку системи педагогічної освіти провідна роль належала окремим особистостям, які готували підґрунтя для втілення прогресивних ідей у життя. Й. Штурм, В. Гумбольдт, А. Франке, Й. Гербарт, А. Дістервег, Р. Штай-

нер, Г. Кершенштейнер та інші талановиті педагоги зробили значний внесок в освітню реформаційну політику Німеччини.

В останні десятиліття ХХ ст. окреслилася тенденція до інтеграції, унаслідок чого педагогічні вищі навчальні заклади все частіше ставали структурним компонентом системи університетів, що раніше готували виключно вчителів для німецьких гімназій.

Використана література:

1. Козак Н. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 286 с.
2. Махиня Н. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність : методичні рекомендації для студентів, магістрантів, викладачів вищих навчальних закладів. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 64 с.
3. Махиня Н. Реформування процесу підготовки учителів на педагогічних факультетах в університетах Німеччини. *Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном. Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2007. С. 239–246.
4. Bayer M. Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung über strukturelle Veränderungen in der Lehramtsstudiengängen. *Erziehungswissenschaft*, 1990. Heft 1 (2). S. 24–86.
5. Hänsel D. Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld. *Die Deutsche Schule*. Beiheft 2 : Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Weinheim, 1992. S. 142–150.
6. Hansen-Schaberg I. Vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Alltag von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule im historischen Wandel. *Pädagogik*. 1999. Heft 6. S. 25–29.

References:

1. Kozak N. V. (2000). *Dydaktychni osnovy profesijnoipidhotovkymaibutnihuchytelivufRG (druhapolovyna XVIII – kinets XX st.) dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01* [Didactic basis of professional training of future teachers in Germany (second half of 18th – end of 20th century)]. Thesis for cand.degree ped. sciences. Kyiv. 286 s.
2. Makhynia N. V. (2008). *Pedahohichna osvita u Nimechchyni: istoriia ta suchastnist (metodychni rekomendatsii dlia studentiv, mahistrantiv, vykladachiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv)* [Pedagogical education in Germany: history and modernity (guidelines for students, undergraduates, lecturers of higher education)]. B. Khmelnytskyi ChNU publishing. Cherkasy. 64 s.
3. Makhynia N. V. (2007). Reformuvannia protsesu pidhotovky uchyteliv na pedahohichnykh fakultetakh v universytetakh Nimechchyni [Reforming the process of training teachers at the pedagogical departments in German universities]. *Suchasni tendentsii rozvytku osvity v Ukraini ta za kordonom* [Current trends in the development of education in Ukraine and abroad]. – Prykarpatskyi university bulletin. Ivano-Frankivsk. S. 239–246.
4. Bayer M. (1990). *Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung über strukturelle Veränderungen in der Lehramtsstudiengängen*. *Erziehungswissenschaft*. Heft 1(2). S. 24–86.
5. Hänsel D. (1992). Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld. *Die Deutsche Schule*. Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Weinheim. S. 142–150.
6. Hansen-Schaberg I. (1999). Vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Alltag von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule im historischen Wandel. *Pädagogik*. Heft 6. S. 25–29.

Kryvorotko-Tayfour K. S. The influence of socio-economic factors on the development of the training system of philologists in Germany

The article reveals the influence of socio-economic factors on the development of the German higher pedagogical school in general, – and, the training of philological teachers in particular. The author shows that constant changes in the social life of society led to the emergence of new organizational models of teacher training not only within the country (land), but also at the level of individual universities. The evolution of pedagogical education in Germany, closely linked to social and economic relations in the country and beyond, is revealed in publications from the Middle Ages to the present: an analysis of pedagogical trends and pedagogical ideas affecting the development of pedagogical education, in the field of teacher training, because without updating teacher motivation, without modernizing the main principles of teacher training, without taking into account the globalization trends of the European high school the same cannot be activated in practice nor adopted by the Reformation theoretical position.

The author draws attention to the first special institutions for the preparation of teachers, including teachers-philologists – pedagogical seminary; purely German innovations – gymnasiums, educational institutions – philanthropists, Waldorf schools, special colleges for teacher training – pedagogical academies, which in 1945 were transformed into pedagogical institutes.

The article examines activities for teachers who could share their experiences, evaluate the organization of the learning process, outline professional issues and group education into professional groups – teacher unions, annual teacher training courses.

The publication describes the merger of the two German states (GDR and FRG) as an impetus for a change in educational policy of priorities.

Key words: German higher educational establishments, philological teacher, special institutions for teacher training, pedagogical seminars, gymnasiums, experimental pedagogy, vocational school, «new schools», special higher schools for teacher training.

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ХІМІЇ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ

До вищих навчальних закладів вступають абітурієнти з різним рівнем знань і навичок базової шкільної освіти. Студенти-першокурсники з високим рівнем знань і навичок, які докладають недостатніх зусиль у процесі навчання, здебільшого мають посередні результати успішності, що негативно відбивається на рівні професійної підготовки. Студенти-першокурсники з посереднім рівнем знань і навичок базової шкільної освіти з позитивною мотивацією до навчання демонструють прогрес в успішності. Отже, формування позитивних пізнавального та професійного мотивів, мотиву досягнення успіху, їх синтез є необхідним стимулюючим чинником навчально-пізнавальної діяльності та, урешті-решт, чинником досягнення високого професійного рівня.

Вивчення студентами спеціалізацій «Готельно-ресторанна справа», «Харчові технології», «Технологія виробів легкої промисловості», «Деревообробка», «Охорона праці» інженерно-педагогічного факультету основ хімії, набуття навичок їх практичного застосування дає їм можливість розуміти особливості взаємодії та перетворення речовин, перебігу технологічних процесів у відповідних галузях. Потужним мотивуючим чинником стає хімічний експеримент, виконаний студентами власноруч. Він відіграє важливу роль у розвитку мислення, розумової активності студентів. Водночас необхідно дотримуватися оптимального відбору лабораторних робіт із хімії за професійним спрямуванням.

Підвищенню мотивації до вивчення хімії сприяє виконання студентами лабораторних робіт, які їх зацікавили. До таких належать роботи проблемно-розвивального, творчого характеру. На основі власного досвіду й аналізу роботи викладачів і вчителів хімії нами розроблена та впроваджена в початковий процес лабораторна робота творчого характеру «Природні індикатори та їх використання». Саме виготовлення індикаторів із фруктів, овочей, рослин власноруч із подальшим використанням у роботі викликає зацікавленість студентів даною роботою. Такий підхід, безумовно, сприяє створенню позитивної мотивації до навчання хімії з подальшим її підвищенням.

Ключові слова: мотивація, пізнавальний і професійний мотиви, мотив досягнення успіху, хімія, хімічний експеримент, суб'єктно-діяльнісний підхід до навчання, інженерно-педагогічний факультет, лабораторна робота творчого характеру.

На сучасному етапі розвитку професійної освіти в Україні актуалізується проблема пошуку ефективних моделей підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей на основі розвитку їхньої навчально-пізнавальної мотивації. Завдання вищої школи – готувати освічену молодь – майбутнє нашої країни, яка б не лише засвоїла основи знань, а й оволоділа методами наукового пізнання, зрозуміла цінність і важливість наукової думки як досвіду попередніх поколінь. Надзвичайно важливим і першочерговим результатом цього процесу є формування позитивної мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності. У навчанні студенти, які можуть бути «сильними за рівнем знань та навичками базової шкільної підготовки», докладають недостатньо зусиль, що відображається на рівні їхньої успішності в навчанні, «сильні», але не вмотивовані позитивно студенти, можуть мати посередні результати успішності, не розкрити весь свій потенціал, що негативно відображається також на рівневі професійної підготовки [1, с. 6].

Сучасна вища педагогічна освіта ще недостатньо адаптована до професійних потреб майбутніх учителів технологій, тому зусилля викладача сьогодні мають спрямовуватися на розвиток у студентів прагнення до усвідомленого засвоєння знань із хімії як нормативної навчальної дисципліни підготовки бакалаврів інженерно-педагогічного факультету.

Саме усвідомлення студентами важливості вивчення дисципліни через розуміння динамічності її розвитку та перспективи застосування, взаємозв'язок з іншими дисциплінами спонукає до формування мотивації пізнавального, професійного мотивів, мотиву досягнення успіху. Синтезуючись, вказані мотиви утворюють позитивну мотивацію до навчання, що є необхідним стимулюючим чинником досягнення рівня фахівця технічного напрямку. Адже саме мотивація, що становить сукупність мотивів, є поштовхом та стимулом будь-якої діяльності, зокрема навчально-пізнавальної [1, с. 6].

Не завжди рівень інтелекту студентів визначає успішність із дисципліни. Висока позитивна мотивація стає компенсаторним чинником за недостатньо високих спеціальних здібностей, але високий рівень інтелекту не компенсує низьку мотивацію [2].

У низці дисциплін, що вивчаються в педагогічному університеті студентами інженерно-педагогічного факультету, хімія є однією з найбільш значущих областей природознавства – комплексу наук, що досліджують сутність явищ природи, пізнають її закони і використовують їх у практичній діяльності суспільства, у науці, техніці та виробництві. Дисципліна «Хімія (за професійним спрямуванням)» обов'язкова для вивчення в педагогічному університеті, оскільки розуміння законів хімії та сутності фізико-хімічних явищ необхідне як для вдосконалення наявних, так і для розроблення нових технологій, процесів, речовин, матеріалів і приладів.

Знання основ хімії визначає усвідомлене проведення різних технологічних операцій на виробництві та можливість грамотного поводження з речовинами, що застосовуються в тій чи іншій сфері професійної діяльності, урахування їхнього впливу на організм людини і навколишнє середовище. Успіх роботи фахівця в галузі багато в чому буде залежати від якості хімічної підготовки [3].

Студенти інженерно-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова напряму підготовки «Технологічна освіта» вивчають хімію протягом одного семестру на другому курсі, студенти напряму підготовки «Професійна освіта» – протягом трьох семестрів на першому та другому курсах. Студенти мають невисокі результати навчання у зв'язку з нестачею шкільних знань, недостатньою матеріально-технічною базою та відсутністю мотивації до навчання.

Підвищенню вихідного рівня підготовки у студентів буде сприяти наявність у них стійкої мотивації до навчання. Мотивація посідає провідне місце у структурі особистості, впливає на її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність, психічні процеси [4; 5].

Ю. К. Бабанський, О. М. Леонт'єв та інші визначають мотивацію як процес, у результаті якого певна діяльність набуває для людини особистісного сенсу, формується стійкий інтерес до неї, відбувається перетворення зовні заданих цілей її діяльності на внутрішні потреби особистості.

Стійка мотивація визначає тактику тих чи інших рішень людини, зумовлює визначення особистісно значущих перспектив, спрямованість поведінки і діяльності людини. Тому наявність у студента стійкої мотивації до набуття знань, умінь і навичок дозволить сформувати в нього стійкий інтерес до такого пошуку, зокрема до самостійних пошуків в обраній спеціальності, створити тверде переконання в тому, що тільки цілеспрямована, систематична, зокрема і самостійна, робота може зробити його справжнім фахівцем і забезпечити його професійне зростання після закінчення вишу, підвищити навчально-пізнавальну активність, найбільш повно реалізувати інтелектуальний потенціал [6].

Особливості хімії як дисципліни полягають у тому, що, з одного боку, це фундаментальна наука про природу, яка має великі розвивальні та пізнавальні можливості, з іншого – за результатами анонімного опитування, студенти інженерно-педагогічного факультету вважають хімію одним із найскладніших предметів, не для всіх студентів цікавим, мало пов'язаним з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Варто пам'ятати, що студентами можуть бути засвоєні лише ті знання, які є особистісно значущими для них. Саме тому хімічний експеримент є потужним засобом підвищення мотивації до навчання. Він сприяє розвитку самостійності, підвищує інтерес до хімії. У процесі його виконання студенти не тільки переконуються у практичній значущості такої роботи, але і мають можливість творчо застосовувати свої знання. Велика роль хімічного експерименту в розвитку мислення і розумової активності студентів, оскільки провідну роль у розумовому розвитку відіграє теорія в єдності з експериментом [7].

У процесі виконання хімічного експерименту у студентів формується суб'єктивний досвід спостереження, дослідження, осмислення явищ і процесів, що відбуваються у природі, а також пов'язаних із ними власних відкриттів. Тим самим створюються умови для становлення студента як успішного фахівця, усебічно розвинутої особистості.

Цьому сприяє впровадження суб'єктно-діяльнісного підходу до навчання, що передбачає участь студентів у підготовці та виконанні хімічних експериментів, залучення їх до розроблення методичного забезпечення нових експериментів. Студенти здійснюють діяльність, пов'язану з одержанням фізичних знань і одночасним їх застосуванням. Тобто знання виступають не метою навчання, а його засобом [8].

Лабораторні роботи – найважливіша форма самостійної роботи студентів із хімії в аудиторний час для здобуття нових знань. Лабораторний практикум дозволяє найбільш плідно активізувати й інтенсифікувати діяльність студентів, яка передбачає вдосконалення змісту і методів навчання [9].

Важливо, щоб завдання лабораторних занять мали точки дотику з майбутньою професійною діяльністю, зі сферою особистого досвіду й інтересами студентів. Якщо завдання сприймаються студентами, тоді вони виступають мотивом для навчання.

Необхідно зазначити, що розвиток хімічного мислення студентів неможливий за використання тільки традиційного, переважно ілюстративного і констатуючого хімічного експерименту. Стандартні хімічні дослідження, які застосовуються у традиційному лабораторному практикумі, не дають можливості багатогранно, цілісно розглянути хімічні процеси [10]. Щоб мотивувати студентів вивчати хімію, необхідно, крім стандартних лабораторних робіт, включати в лабораторний практикум також роботи творчого характеру, принципово нові проблемно-розвиваючі роботи, роботи фахового спрямування. Нами розроблена та впроваджена в початковий процес лабораторна робота «Природні індикатори та їх використання».

ПРИРОДНІ ІНДИКАТОРИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ

Мета: вивчити природні індикатори, навчитися готувати природні індикатори та розпізнавати лужні, нейтральні і кислотні середовища шляхом спостереження зміни забарвлення природних індикаторів.

Обладнання та реактиви: штативи із пробірками, колби, піпетки, скляні палички, ступка з товчачиком, воронки, ніж, фільтрувальний папір; терка для овочів; дистильована вода; етиловий спирт; водний розчин натрій гідроксиду (NaOH); водний розчин соляної кислоти (HCl); морожені ягоди ожини, чорної смородини, полуниці, вишні, малини; морожена слива; червоний буряк, морква, зелене листя; шампунь, мило господарське, засіб для миття посуду, пральний порошок.

Способи приготування індикаторів із природної сировини

Пігменти містяться у клітинах рослин. Щоб отримати індикатор, потрібно витягнути їх із клітини. Існує декілька способів зробити це: за допомогою механічної дії (подрібнити, вижати сік), за допомогою теплової дії (відварити), за допомогою екстрагування (краще використати полярний розчинник). Як сировину краще за все використати пелюстки або зрілі плоди. Також можна використати заготовлені на зиму варення, компоти, які зберігають забарвлення розчину (наприклад, із чорної смородини, малини). Непогано підходять різні соки, наприклад, з винограду або вишні. На жаль, через нестійкість пігментів відвари швидко псуються (пліснявляють і скисають), тому готувати такі індикатори потрібно безпосередньо перед роботою з ними. Для проведення експерименту треба виділити з рослини клітинний сік. Якщо досліджуються соковиті частини рослин – плоди, м'ясисте листя, коренеплоди, – можна просто вижати з них сік. У якихось випадках орган рослини заздалегідь потрібно подрібнити. Якщо отриманий сік міститиме грудочки тканини рослини, то його необхідно профільтрувати. Якщо забарвлення соку вийшло занадто інтенсивним, його можна розбавити кип'яченою водою. Якщо треба виділити речовини із сухих рослин або жорстких і шкірястих частин рослини (листя, стебла), то можна приготувати настій або відвар. Для цього досліджувані частини рослин подрібнюються і заливаються гарячою водою (для отримання настою) або варяться декілька хвилин (для отримання відвару) за температури кипіння, поки колір розчину не стане досить інтенсивним. З листя, стебел, квіток, плодів рослин можна отримати спиртовий настій. Для цього знадобиться етиловий спирт. Подрібнені частини рослини поміщаються в невелику ємність, заливаються спиртом, посуд щільно закривається кришкою, щоб спирт не випарувався.

ХІД РОБОТИ

I. Приготування природних індикаторів

1. Розморзьте та розітріть ягоди у ступці товкачиком.
2. Буряк і моркву дрібно наріжте ножом (можна подрібнити за допомогою терки).
3. Екстракцію пігменту (фарба) з подрібненої сировини будемо проводити двома способами: 1) за допомогою спирту – цей розчинник допомагає витягнути пігменти із клітин рослин; 2) за допомогою гарячої (киплячої) води – нагрівання вище 70°C призводить до руйнування мембран клітин, вивільняючи біофлавоноїди.
4. Забарвлені спиртові і водні розчини відфільтруйте за допомогою паперового фільтра, щоб позбавити настій від часток рослин.

II. Дослід 1. Дослідження зміни забарвлення приготовлених природних індикаторів залежно від середовища

1. Одержаний розчин природного індикатора влийте у три пробірки по 1–2 мл.
2. У першу пробірку долийте 1–2 мл розчину, розчин соляної кислоти, у другу – розчини натрій гідроксиду.
3. Порівняйте зміну кольору з початковим розчином у третій пробірці.
4. Зробіть висновок про зміну забарвлення вмісту пробірок.
5. Запишіть результати спостережень у таблицю.
6. Виконайте пункти 1–5, використовуючи приготовлені розчини природних індикаторів.

III. Дослід 2. Дослідження середовища розчинів побутової хімії

1. Приготуйте розчини шампуню, мила господарського, засобу для миття посуду, прального порошку.
2. Влийте по 1–2 мл цих розчинів у пробірки.
3. Використовуючи результати дослідів № 1 – зміну забарвлення природних індикаторів у кислотному, нейтральному та лужному середовищах, визначте рівень Ph досліджуваних розчинів побутової хімії.

З метою підготовки до виконання лабораторної роботи дайте відповіді на питання:

- 1) які речовини називають індикаторами?
- 2) які речовини називають біологічними пігментами?
- 3) чим визначається колір пігментів?
- 4) які речовини називають біофлавоноїдами?
- 5) які речовини називають катехінами?
- 6) які речовини називають антоціанами?
- 7) які речовини називають каротиноїдами?
- 8) які існують способи видобутку пігментів із клітин рослин для приготування природних індикаторів?
- 9) яка більш ефективна та корисна сировина для приготування природних індикаторів?

Висновки. Експериментальний характер хімії та розвиваючі принципи сучасного навчання потребують докорінного перегляду змісту і методики проведення дослідів із таким розрахунком, щоб вони відповідали завданням підвищення якості знань, функціональної грамотності учнів, сприяли формуванню у студентів практичних умінь, формуванню мотивації навчання, розвитку їхньої пізнавальної активності та творчої самостійності.

У зв'язку із цим необхідне вдосконалення методики хімічного експерименту у вищій школі за такими напрямками: 1) організація пізнавальної діяльності студентів і забезпечення управління цією діяльністю під час самостійного засвоєння хімічних знань на основі експерименту; 2) використання елементів проблем-

ності у постановці і вирішенні пізнавальних завдань, пов'язаних із хімічним експериментом, що є важливою ланкою розвиваючого навчання під час вивчення хімії; 3) навчання прийомам оптимізації хімічного експерименту в напрямі посилення його інформаційності, оперативності й економічності; 4) здійснення модернізації експериментальної техніки в напрямі використання в хімічному експерименті напівпровідників, засобів автоматики і сучасних досягнень лабораторної техніки; 5) розроблення цілісної системи принципово нових проблемно-розвиваючих хімічних експериментів.

В організації та проведенні лабораторного практикуму необхідне поєднання традиційних дослідів, нового нестандартного проблемно-розвиваючого експерименту, який не тільки ілюструє досліджувані явища, але і дає студентам необхідну інформацію, щоб аналізувати матеріал, застосовувати теоретичні знання, отримувати самостійні висновки та роботи фахового спрямування. Такі експерименти, якщо вони входять до програми навчального процесу, дозволяють тим, хто навчається, активно застосовувати здобуті раніше знання і вміння, допоможуть підвищити рівень мотивації, глибини розуміння хімічних явищ, а також дадуть можливість набуття досвіду конкретного вирішення проблемних, творчих і фаховоспрямованих завдань.

Отже, студенти налаштовані на здобуття нових знань, які мають бути значущими для них, прагнуть до спільної роботи у групі, реалізуючи дуже важливе для молоді міжособистісне спілкування; підготовлені до самостійного набуття знань, які зможуть використати в майбутній професійній діяльності.

Використана література:

1. Клочко В. І., Коломієць А. А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2012. 188 с.
2. Гойда Н. В. Мотивація та формування стійкого інтересу учнів до вивчення хімії. 2017. URL: <http://geddiscovery.net/en/narodnyi-spiker/anutatsii-na-konkurs-2017-2018/220-motyvatyia-ta-formuvannia-stiikoho-interesu-uchniv-do-vyvchennia-khimii> (дата звернення : 20.06.2019).
3. Мишурина О. А., Муллина Э. Р. Эксперимент как средство повышения мотивации учения в системе профессиональной подготовки студентов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 12–6. С. 1052–1056. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10984> (дата обращения: 09.05.2019).
4. Кулоткин Ю. Н., Сухобская Г.С. Мотивация в познавательной деятельности. Ленинград, 1972. 263 с.
5. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : Изд-во Московского университета, 1971. 40 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
7. Верховский В. Н., Смирнов А. Д. Техника химического эксперимента. Москва : Просвещение, 1973. Т. 1. 368 с.
8. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. 160 с.
9. Новикова Т. Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. Москва : АПКИПРО, 2002.
10. Иванова Р. Г. Химический эксперимент – основа изучения химии. Москва : Дрофа, 2008. С. 170–184.

References:

1. Klochko, V. I., & Kolomiets, A. A. (2012). *Formuvannia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei*. [Formation of motivation of educational and cognitive activity of students of technical specialties]. Vinnytsia: VNTU [in Ukrainian].
2. Hoida, N. V. (2017). *Motyvatyia ta formuvannia stiikoho interesu uchniv do vyvchennia khimii*. [Motivation and formality of the interest of students before vivchenny himii]. Retrieved from <http://geddiscovery.net/en/narodnyi-spiker/anutatsii-na-konkurs-2017-2018/220-motyvatyia-ta-formuvannia-stiikoho-interesu-uchniv-do-vyvchennia-khimii> [in Ukrainian].
3. Myshuryna, O. A., & Mullyna, E. R. (2016). *Eksperyment kak sredstvo povysheniya motyvatsyy ucheniya v systeme professyonalnoi podgotovky studentov*. [An experiment as a means of increasing the motivation of learning in the system of vocational training of students]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prykladnykh y fundamentalnykh yssledovanyi – International Journal of Applied and Basic Research*, 12–6, 1052–1056. Retrieved from <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10984> [in Russia].
4. Kuliutkyn, Yu.N.,&Sukhobskaja H.S. (1972). *Motyvatyia v poznavatelnoi deiatel'nosti* [Motivation in cognitive activity]. Leningrad: [in Russia].
5. Leontev, A.N. (1971). *Potrebnosty, motyvyy y emotsyy*. [Need, motyvyy y emotsyy]. Moskva: Yzd-vo Moskovskoho unyversyteta [in Russia].
6. Ylyn, E. P. (2000). *Motyvatyia y motyvyy*. [Motivation and motives]. Sankt-Peterburh: Yzd-vo «Pyter» [in Russia].
7. Verkhovskiy V. N., Smyrnov A. D. (1973). *Tekhnika khymycheskoho eksperymenta*. [Chemical Experiment Technique], (Vols. 1). Moskva: Prosveshchenye [in Russia].
8. Atanov, H. A. (2001). *Deiatel'nostnyi podkhod v obuchenii*. [Learning Approach]. Donetsk: EAY-press [in Ukrainian].
9. Novykova, T. H. (2002). *Proektyrovanye eksperymenta v obrazovatelnykh systemakh*. [Designing an experiment in educational systems]. Moskva: APKYPRO [in Russia].
10. Yvanova, R. H. (2008). *Khymychesky eksperyment – osnova yzucheniya khymyy*. [Chemical experiment – the basis of the study of chemistry], (pp. 170–184). Moskva: Drofa [in Russia].

Kuchmenko O. M., Nemchenko Yu. V., Kasperskyi A. V. Increasing motivation of students of the faculty of engineering and education for studying chemistry in the process of laboratory activities

Applicants with different levels of knowledge and skills of basic school education enter higher education institutions. At the same time, first-year students with a high level of knowledge and skills who do not make enough effort in the learning process, in most cases, have mediocre academic results, which negatively affects the level of training. At the same time, first-year students with a mediocre level of knowledge and skills of basic school education with positive motivation to learn, demonstrate progress in learning. Thus, the formation of positive cognitive and professional motives, the motive for achieving success, their synthesis are the necessary stimulating factor of educational and cognitive activity and the factor of achieving a high professional level.

Studying the principles of chemistry and developing the skills of their practical application by students of the specialties «Hotel and restaurant», «Food technology», «Technology of products of light industry», «Woodworking», «Safety» of the Faculty of Engineering and Education gives them the opportunity to understand the peculiarities of interaction and transformation of substances, the technological processes in their respective industries. A powerful motivating factor is a chemical experiment performed by students on their own. It plays an important role in the development of thinking and mental activity of students. It is necessary to adhere to the optimal selection of the chemistry laboratory activities for professional direction.

The motivation of studying chemistry is facilitated by the completion of laboratory activities that students are interested in. Such activities include works of problem-developing and creative nature. Based on our own experience and analysis of the work of chemistry teachers, we have developed and implemented in the educational process laboratory activity of a creative nature «Natural indicators and their use». It is the manufacture of indicators of fruits, vegetables, plants personally with further use in the course that arouses students' interest in this work. This approach certainly contributes to the development of positive motivation for the study of chemistry with its further enhancement.

Key words: motivation, cognitive and professional motives, motive of success, chemistry, chemical experiment, subject-activity approach to learning, engineering and pedagogical faculty, laboratory activity of creative nature.

УДК 378.1:664

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.40>

Лазарєв М. І., Лазарєва Т. А., Шапошник А. М.

ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ОБЛАДНАННЯ ХІМІЧНИХ ВИРОБНИЦТВ НА ЗАСАДАХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТРУКТУР ПОНЯТЬ

У статті розглянуто актуальну проблему підготовки студентів, що навчаються за хімічною спеціальністю, до майбутньої професійної діяльності. Визначено, що технологічні особливості хімічних виробництв зумовлюють застосування й експлуатацію різних видів обладнання, а саме механічного, гідромеханічного, теплового, масообмінного та хімічного. У зв'язку із цим виникає проблема формування концептуального поняття «обладнання хімічних виробництв» у процесі вивчення дисципліни «Основи хімічної технології» для підготовки студентів як майбутніх фахівців хімічного профілю. Зазначено, що основною складовою частиною методичної системи підготовки студентів до професійної діяльності є цілі навчання. Встановлено умови формування цілей навчання технічних дисциплін. Визначено, що для розроблення цілей навчання обладнання хімічних виробництв можна застосовувати таксономію цілей, яка була запропонована Б. Блумом. Розроблено систему цілей навчання обладнання хімічних виробництв, у якій виділено рівні запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, оцінювання та синтезу. Визначено професійно важливі якості, які варто формувати у студентів у процесі засвоєння концептуальної структури поняття «обладнання хімічних виробництв». Зазначено, що успішність навчальної діяльності студентів залежить від розвитку мотивації навчання як внутрішнього стимулу до пізнання та саморозвитку. Послідовне засвоєння навчального матеріалу за рівнями сприятиме формуванню мнемічних, когнітивних професійно важливих якостей, уваги, критичного й аналітичного мислення, спостережливості й уваги, старанності, наполегливості, самостійності, дисциплінованості й організованості.

Ключові слова: перспективи розвитку хімічної галузі, професійна підготовка фахівців, вимоги до фахівця, методика навчання, цілі навчання, поняття, концептуальне поняття «обладнання хімічних виробництв», рівні засвоєння знань, професійно важливі якості.

Сучасні умови діяльності хімічних виробництв в Україні висувають відповідні вимоги до професійного рівня кваліфікації фахівців, які повинні володіти знаннями в галузі сировини, матеріалів і хімічних речовин, хімічних реакцій та технологічних процесів, обладнання та його експлуатації, структури хіміко-технологічних систем. Технологічні особливості хімічних виробництв зумовлюють застосування й експлуатацію різних видів обладнання: механічного, гідромеханічного, теплового, масообмінного та хімічного. У зв'язку із цим виникає проблема формування концептуального поняття «обладнання хімічних виробництв» у процесі вивчення дисципліни «Основи хімічної технології» для підготовки студентів як майбутніх фахівців хімічного профілю.

Процес розроблення методик навчання студентів технічних дисциплін у закладах вищої освіти починається із постановки цілей навчання. Цілі визначають зміст навчальної діяльності, зумовлюють вибір методів і засобів навчання. Формуванню цілей навчання присвячено наукові праці вчених В. Беспалька, В. Бондара, Б. Блума, Н. Гронлунда, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Леонтьєва, А. Маркової, Б. Немерка, Г. Сухобської, Д. Толлінгерої, А. Хуторського й ін.

З аналізу наукових робіт учених визначено основні умови формування цілей навчання технічних дисциплін, а саме: 1) цілі повинні бути представлені у вигляді ієрархічної системи цілей від загальних, орієнтованих до конкретних навчальних цілей; 2) цілі навчання повинні відображати сучасні умови розвитку хімічної галузі та відповідати вимогам виробництва до розвитку та професійного становлення фахівця; 3) для підготовки студентів до професійної діяльності необхідне формування цілей навчання та цілей формування професійно важливих якостей; 4) цілі навчання повинні мати чітку практичну спрямованість, бути діагностичними, реалістичними та досяжними за певний час професійної підготовки в закладах вищої освіти. У процесі вивчення студентами технічної дисципліни «Основи хімічної технології» варто приділити увагу

формуванню концептуальної структури поняття «обладнання хімічних виробництв», включити це до ієрархічної системи цілей.

Мета статті – обґрунтування та розроблення цілей навчання обладнання хімічних виробництв студентів на засадах формування концептуальних структур понять.

Однією з відомих таксономій цілей є система цілей, запропонована Б. Блумом. Для успішного навчання та всестороннього розвитку особистості в ній виділено цілі [1]: 1) запам'ятовування знань та відтворення фактів; 2) розуміння й інтерпретації вивченого; 3) застосування відомого навчального матеріалу для розв'язання конкретних завдань; 4) аналіз інформації, розуміння взаємозв'язку й організаційної структури; 5) синтез і поєднання відомих частин навчального матеріалу для одержання цілого з новою системною властивістю; 6) оцінювання важливості матеріалу для конкретної цілі.

Обґрунтуємо та розробимо цілі навчання обладнання хімічних виробництв на рівнях запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, оцінювання та синтезу на засадах концептуальної структури понять.

На першому рівні запам'ятовування студенти сприймають навчальну інформацію щодо призначення, будови, принципу дії та характеристик обладнання, осмислюють, визначають суттєві зв'язки та відношення між цими ознаками, запам'ятовують і активно відтворюють навчальну інформацію [2]. На цьому рівні суттєву роль відіграє словесно-логічна та образна пам'ять, яку розвивають у студентів. Словесно-логічна пам'ять формується у процесі запам'ятовування та відтворення результатів мисленнєвої діяльності, а саме термінів, понять, суджень, описів обладнання, математичних формул, що описують процеси роботи обладнання тощо. Формування такого виду пам'яті є обов'язковою умовою для узагальнення, систематизованого засвоєння знань у процесі навчання.

Розвиток образної пам'яті полягає в запам'ятовуванні зовнішнього виду обладнання, вузлів і деталей, уявлень про умови праці обладнання, властивості та зв'язки між основними його елементами.

На рівні запам'ятовування у студентів контролюють обсяг навчальної інформації, що запам'ятовується, швидкість і точність відтворення, короткочасне і довгочасне зберігання інформації [2]. Отже, визначимо цілі навчання обладнання на цьому рівні, а саме [3–9]:

- знання термінів «обладнання», «механічне обладнання», «гідромеханічне обладнання», «теплове обладнання», «масообмінне обладнання», «хімічне обладнання»;
- знання призначення різних видів обладнання, класифікації та будови обладнання, процесів і принципів дії обладнання, вузлів та деталей, умов, характеристик і параметрів роботи обладнання;
- знання математичних формул, що описують роботу обладнання;
- уміння ідентифікувати обладнання за ознаками, виконувати прості розрахунки параметрів обладнання за формулами, відрізнити обладнання за механізмом і принципом роботи, виявляти зв'язки та відношення між характеристиками та параметрами обладнання.

Обґрунтуємо та розробимо цілі навчання обладнання хімічних виробництв на рівнях розуміння, застосування, аналізу, оцінювання.

Рівень розуміння навчальної інформації зумовлює вміння студентів застосовувати отримані знання в різних ситуаціях, вільне володіння поняттями та їхніми властивостями, обґрунтування суджень, застосування в навчальній діяльності відомих способів дій, виявлення та встановлення зв'язків між різними поняттями.

Встановимо цілі навчання обладнання хімічних виробництв на рівні розуміння навчальної інформації. На цьому рівні студенти повинні [3–9]:

- пояснювати призначення обладнання, будову, принцип дії та механізм роботи обладнання; порівнювати обладнання однієї групи за будовою, механізмом і принципом дії, характеристиками та параметрами; встановлювати зв'язки та відношення між призначенням, будовою, механізмом і принципом дії, характеристиками та параметрами обладнання;
- пояснювати залежності характеристик і параметрів роботи обладнання; розраховувати параметри обладнання за математичними формулами та будувати графічні залежності; пояснювати зміни параметрів залежно від умов роботи обладнання; узагальнювати навчальну інформацію про обладнання за різними ознаками.

Рівень застосування навчальної інформації визначає вміння студентів застосовувати теоретичні знання у практичній навчальній діяльності у процесі розв'язування задач, осмислювання, порівняння, узагальнювання теоретичних принципів і підходів. Із проведеного аналізу літератури [3–9] визначимо цілі навчання обладнання хімічних виробництв на рівні застосування, а саме:

- уміння застосовувати теоретичні знання для обґрунтування призначення, будови, механізму та принципу дії обладнання, для виконання практичних дій щодо розрахунку характеристик і параметрів обладнання;
- уміння порівнювати результати розрахунків характеристик і параметрів обладнання, застосовувати результати розрахунків характеристик та параметрів обладнання для встановлення графічних, математичних залежностей;
- уміння проводити експерименти щодо вивчення механізмів і принципів дії обладнання й обґрунтовувати процеси, що спостерігаються;
- уміння виявляти суттєві та несуттєві зв'язки між характеристиками та параметрами обладнання.

На рівні аналізу у студентів формують уміння виділяти складові частини поняття «обладнання хімічних виробництв», встановлювати ознаки обладнання, виявляти зв'язки між ознаками призначення, будови, механізму та принципу дії, характеристик і параметрів, обирати головні, суттєві ознаки, узагальнювати, формулювати висновки та поняття. Отже, цілями навчання обладнання хімічних виробництв на рівні аналізу визначимо такі [3–9]:

– уміння виділяти в понятті «обладнання хімічних виробництв» ознаки призначення, будови, механізму та принципу дії, характеристик і параметрів, встановлювати залежності між будовою та принципом дії обладнання;

– уміння розмежовувати головні та другорядні факти й ознаки обладнання, виділяти основні та другорядні елементи будови обладнання, а саме частини обладнання, вузли, деталі;

– уміння розраховувати параметри обладнання, встановлювати залежні та незалежні характеристики та параметри обладнання, порівнювати результати розрахунків і співвідносити їх із реальними умовами роботи обладнання, узагальнювати отримані результати розрахунків параметрів обладнання, аналізувати принципи роботи обладнання, причини відмов і способи їх ліквідації, аналізувати та робити висновки щодо параметрів обладнання та його характеристик.

На рівні оцінювання формуються навички мислення, які допомагають студентам з'ясувати значущість засвоєної інформації за встановленими критеріями. Згідно із проведеним аналізом наукових праць [3–9] визначимо цілі навчання обладнання хімічних виробництв на рівні оцінювання, а саме:

– уміння оцінювати значущість обладнання та роль у хімічних технологіях, перспективи впровадження нового обладнання;

– уміння прогнозувати перспективи застосування обладнання залежно від будови та принципу дії;

– уміння обґрунтовувати результати розрахунків параметрів обладнання й оцінювати обладнання за техніко-економічними показниками;

– уміння оцінювати безпечність обладнання в умовах хімічного виробництва;

– уміння оцінювати значущість параметрів, що отримані в результаті розрахунку обладнання;

– уміння оцінювати ризики, що виникають під час упровадження обладнання в хімічне виробництво.

Рівень синтезу є найвищим рівнем засвоєння навчальної інформації студентом, характерними рисами якого є застосування сформованих знань і умінь у нестандартних ситуаціях із метою отримання суттєво нової інформації, побудови особистісної системи знань.

Визначимо цілі навчання обладнання хімічних виробництв на рівні синтезу завдяки проведеному аналізу наукових праць. Отже, на цьому рівні важливим є формування у студентів [3–9]:

– уміння визначати суперечності та проблеми призначення, будови, механізму та принципу дії обладнання;

– уміння висувати гіпотезу щодо механізму, принципів роботи обладнання;

– уміння висувати гіпотезу щодо впливу параметрів обладнання на його характеристики;

– уміння організовувати науково-дослідний експеримент для вивчення будови, механізму та принципів роботи обладнання;

– уміння розв'язувати нестандартні завдання щодо будови, механізму, принципу дії обладнання;

– уміння використовувати знання з різних галузей знань для обґрунтування будови, механізму, принципу дії обладнання;

– уміння генерувати нові ідеї щодо створення інноваційного обладнання;

– уміння моделювати будову, принцип дії обладнання для хімічних виробництв;

– уміння застосовувати інформаційні комп'ютерні технології для проведення розрахунків параметрів обладнання та представлення результатів;

– уміння розробляти та пропонувати шляхи підвищення техніко-економічних та інших показників обладнання;

– уміння критично оцінювати отримані результати й ухвалювати оптимальні рішення щодо створення інноваційного обладнання.

Визначимо професійно важливі якості, що формуються у студентів у процесі засвоєння концептуальної структури поняття «обладнання хімічних виробництв». Успішність навчальної діяльності студентів залежить від розвитку мотивації навчання як внутрішнього стимулу до пізнання, саморозвитку, самоосвіти особистості студентів. Студентам надають першу інформацію про поняття «обладнання хімічних виробництв», визначаються цілі навчання. Це викликає інтерес, зацікавленість та мотивацію до навчання, бажання досягти поставлених цілей. Мотивація до досягнення успіху підкріплюється завданнями більшої складності, вправами, які виступають зовнішнім чинником пізнавальної активності.

Процес розв'язування творчих завдань, пошук нестандартних рішень, застосування отриманих знань і умінь у нових умовах, самостійна навчальна діяльність створюють умови для формування творчої активності та розвитку пізнавальної мотивації у студентів.

Послідовне засвоєння навчального матеріалу за рівнями сприяє формуванню когнітивних професійно важливих якостей. Завдяки завданням на запам'ятовування розвиваються мнемічні якості, створюються умови для формування сприйняття та розуміння будови, механізмів, принципів дії обладнання хімічних виробництв.

Формування концептуальної структури поняття «обладнання хімічних виробництв» у студентів підготовчих відділень на рівнях розуміння, застосування, аналізу й оцінювання сприяє розвитку довгострокової й оперативної пам'яті, уваги, критичного й аналітичного мислення, спостережливості й уваги.

Засвоєння навчальної інформації на рівні синтезу сприяє розвитку зосередженості протягом розв'язування творчих завдань, вибіркової уваги під час використання навчальної інформації з різних галузей знань, прогнозування нової конструкції, механізму та принципу дії обладнання, спостережливості, довгострокової, образної й оперативної пам'яті, абстрактного мислення.

Поруч із когнітивними формуються особистісні професійно важливі якості, а саме старанність і наполегливість у виконанні завдань різних рівнів, самостійність, дисциплінованість і організованість, комунікативні здатності під час колективного пошуку ідей та розв'язання вдань вимогливість і самоконтроль.

Висновки. Розроблено цілі навчання обладнання хімічних виробництв студентів на рівнях запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, оцінювання та синтезу, визначено професійно важливі якості, що формуються у процесі засвоєння навчальної інформації.

Перспективами подальших досліджень є розроблення методу навчання студентів щодо вивчення обладнання хімічних виробництв на засадах формування концептуальної структури поняття.

Використана література:

1. Bloom B., Krathwohl D. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I : Cognitive Domain. New York : Longmans, Green, 1994. 203 p.
2. Носенко Є., Чернишенко С. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів : методичний посібник. Дніпропетровськ : Дніпропетр. ун-т, 2003. 88 с.
3. Загальна хімічна технологія : підручник / В. Яворський та ін. Львів : Львівська політехніка, 2009. 552 с.
4. Іванов С., Борсук П., Манчук Н. Загальна хімічна технологія : навчально-методичний комплекс. Київ : НАУ, 2008. 288 с.
5. Касаткин А. Основные процессы и аппараты химической технологии. Москва : ООО ТИД «Альянс», 2004. 753 с.
6. Машины и аппараты пищевых производств : учебник : в 2-х кн. Кн. 1 / под ред. В. Панфилова. Москва : Высшая школа, 2001. 703 с.
7. Химические технологии / А. Згуро и др. Йыхви, 2012. 376 с.
8. Хімічна технологія / А. Гончаров та ін. Ч. 1. Київ : Вища школа, 1979. 286 с.
9. Хімічна технологія / А. Гончаров та ін. Ч. 2. Київ : Вища школа, 1980. 280 с.

References:

1. Bloom B. S., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green, 1994. 203 p.
2. Nosenko, Ye. L., & Chernyshenko, S. V. (2003). *Metodolohichni aspekty zabezpechennia zapamiatovuvannia informatsii pry rozrobsi dystantsiinykh navchalnykh kursiv [Methodological aspects of ensuring memorization of information in the development of distance learning courses]*. Dnipropetrovsk: Dnipropetr. un-t [in Ukrainian].
3. Yavorskyi, V. T., Perekupko, T. V., Znak, Z. O., & Savchuk, L. V. (2009). *Zahalna khimichna tekhnolohiia [General chemical technology]*. Lviv: LvivskapolitekhnikainUkrainian].
4. Ivanov, S. V., Borsuk, P. S., & Manchuk, N. M. *Zahalna khimichna tekhnolohiia [General chemical technology]*. Kyiv: NAU [in Ukrainian].
5. Kasatkin, A. G. (2004). *Osnovny'e protsessy' i apparaty' khimicheskoy tekhnologii [Basic processes and apparatus of chemical technology]*. Moscow: ООО ТИД «Альянс» [in Russian].
6. Panfilov, V. A. (Eds.). (2001). *Mashiny' i apparaty' pishhevy'kh proizvodstv [Machines and apparatus of food production]*. (Vols. 1), Moscow: Vy'sshaya shkola [in Russian].
7. Zguro, A., Grigor'eva, L., Chekry'zhov, S. & Borodina I. (2012) *Khimicheskie tekhnologii [Chemical technology]*. Jy'khvi [in Russian].
8. Honcharov, A. I., Sereda, I. P. et al. (1979) *Khimichnatekhnolohiia [Chemical technology]*. (Vols. 1), Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
9. Honcharov, A. I., Sereda, I. P. et al. (1980) *Khimichna tekhnolohiia [Chemical technology]*. (Vols. 2), Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Lazariiev M. I., Lazariieva T. A., Shaposhnyk A. M. Formation of training objectives for chemical production equipment on the basis of conceptual structures concepts

The article deals with the actual problem of training students studying in the chemical specialty in the future professional activity. Technological characteristics of chemical production determine the use and operation of various types of equipment, namely mechanical, hydro mechanical, thermal, and chemical. In this regard there is a problem of formation of the conceptual concept «Equipment of chemical productions» in the course of studying of discipline «Bases of chemical technology» for preparation of students as future specialists of a chemical profile. It is indicated that the main component of the methodological system of training students for professional activities are learning goals. Conditions of formation of the purposes of training of technical disciplines are established. The development objectives of training equipment for chemical production you can apply a taxonomy of objectives, which was proposed by B. Bloom. A system of learning objectives for chemical production equipment has been developed, which highlights the levels of memorization, understanding, application, analysis, evaluation and synthesis. Professionally important qualities which need to be formed at students in the course of mastering of conceptual structure of concept «Equipment of chemical productions» are defined. It is indicated that the success of educational activities of students depends on the development of learning motivation as an internal stimulus to knowledge and self-development. Consistent assimilation of educational material by levels will contribute to the formation of mnemonic, cognitive professionally important qualities, attention, critical and analytical thinking, observation and imagination, diligence, perseverance, independence, discipline and organization.

Key words: prospects of development of chemical industry, professional training, requirements for specialist, teaching methods, learning objectives, concepts, conceptual concept of «Equipment of chemical production», levels of learning, professionally important qualities.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО» У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено важливості засвоєння навчального матеріалу предмета «Лінгвокраїнознавство» у процесі вивчення іноземної мови студентами як складової частини комунікативної компетентності, аналізуються переваги впровадження інтерактивних технологій викладачами університетів у процесі викладання такого предмета, як «Лінгвокраїнознавство». Головна мета лінгвокраїнознавства – забезпечити комунікативну компетенцію в міжнародній комунікації, насамперед через адекватне сприйняття мовлення співрозмовника й оригінальних текстів, розрахованих на носія мови. Хоча на викладання цієї навчальної дисципліни відводиться зазвичай невелика кількість годин, засвоєння студентами лінгвокраїнознавчої інформації забезпечує вирішення цілої низки проблем, зокрема головної філологічної проблеми адекватного розуміння тексту. Вирішення проблеми подання лінгвокраїнознавчого матеріалу пов'язане з вирішенням низки проміжних завдань. Зокрема, важливим є питання співвідношення підготовчих і мовленнєвих вправ під час роботи із країнознавчою інформацією, контролю розуміння країнознавчих відомостей на різних етапах навчання, визначення готовності курсантів до сприйняття інформації такого роду. Вирішення цієї актуальної педагогічної проблеми можливе засобами інтерактивних технологій.

У статті також зазначається, що ці технології допоможуть виразити діяльність учня та реалізувати особистісно орієнтований підхід, який важливий для набуття культурної компетентності. Вони будуть матимуться на діалогічній міжособистісній взаємодії учасників навчально-тренувального середовища. На різних етапах процесу вивчення іноземної мови та визначення місця цієї дисципліни на шляху забезпечення міжнародного спілкування. У результаті цього дослідження встановлено, що оволодіння інформацією про країну сприяє позитивному ставленню до культури нації, підтримує мотивацію вивчення іноземної мови протягом усього періоду навчального процесу та реалізується під керівництвом учителя.

Ключові слова: вивчення країни, іноземна мова, комунікативна компетентність, міжнародне спілкування, соціаль-но-культурний компонент, пізнавальна діяльність.

Іноземна мова сьогодні – найважливіший засіб міжнародного спілкування. Світ навколо нас невинно змінюється: активізуються міжнародні зв'язки України з європейськими державами, з'являються тенденції взаємопроникнення іноземних мов, культур, що робить необхідним формування у студентів мовної та міжкультурної компетенції. Ураховуючи всі соціально-економічні та політичні зрушення, які відбуваються сьогодні в Україні, беручи до уваги сучасний стан міжнародних зв'язків у різних сферах життя, важко переоцінити соціальне і культурне значення вивчення іноземної мови. Під час викладання дисциплін «Лінгвокраїнознавство» використовуються інтерактивні технології.

Вивчення мови і культури одночасно є не випадковим, оскільки це дозволяє вдало поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не лише як засіб комунікації, але й як спосіб ознайомлення майбутніх прикордонників із новою для них дійсністю. Такий підхід до навчання іноземної мови не лише забезпечує ефективніше вирішення практичних, розвивальних і виховних завдань, але й містить величезні можливості формування і подальшої підтримки мотивації навчання.

У закордонній педагогіці проблема забезпечення знаннями з матеріальної і духовної культури під час навчання іноземної мови залишається в центрі уваги вже понад сто років. Знання про культуру країни, мова якої вивчається, викладалися в межах різних курсів, назви яких, а отже, і змістове наповнення, змінювалися протягом багатьох десятиліть. Є. Верещагін і В. Костомаров уже в 1973 р. оперують терміном «лінгвокраїнознавство» для позначення прийомів ознайомлення тих, хто вивчає іноземну мову, з новою для них культурою. Ролі лінгвокраїнознавчого аспекту як складової частини процесу навчання іноземної мови присвятили свої дослідження такі вітчизняні та закордонні науковці, як: І. Васильцова, Л. Воскресенська, О. Коломінова, А. Солодка, Г. Томахін, Г. Рогова.

Головна мета лінгвокраїнознавства – забезпечити комунікативну компетенцію в міжнародній комунікації, насамперед через адекватне сприйняття мовлення співрозмовника й оригінальних текстів, розрахованих на носія мови. Хоча на викладання цієї навчальної дисципліни відводиться зазвичай невелика кількість годин, засвоєння студентами лінгвокраїнознавчої інформації забезпечує вирішення цілої низки проблем, зокрема головної філологічної проблеми адекватного розуміння тексту.

Мета статті полягає у виокремленні переваг використання інтерактивних технологій на різних рівнях роботи під час викладання академічної дисципліни «Лінгвокраїнознавство».

Вирішення проблеми подання лінгвокраїнознавчого матеріалу пов'язане з вирішенням цілої низки проміжних завдань. Зокрема, важливим є питання співвідношення підготовчих і мовленнєвих вправ у роботі із країнознавчою інформацією, контролю розуміння країнознавчих відомостей на різних етапах навчання, визначення готовності курсантів до сприйняття інформації такого роду. Вирішення цієї актуальної педагогічної проблеми можливе засобами інтерактивних технологій.

Термін «інтерактив» (від англ. *Interact*, де «inter» – «взаємний» і «act» – «діяти») означає здатність до взаємодії, тому сутність цієї інноваційної технології полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників освітнього середовища [1, с. 18]. Нам імпонує визначення сутності поняття «інтеракція», запропоноване В. Мельником, який ідентифікує розвитковий навчальний процес у контексті діалогу як активну взаємодію та спілкування його учасників, визначає цей процес поняттям «інтеракція» [2, с. 15].

Піднімаючи інтерактивне навчання до наукового рівня, дослідники вживають термін «інтерактивна педагогіка», вбачаючи мету інтерактивного процесу у зміні та поліпшенні моделі поведінки його учасників. «Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її, що дає змогу говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання» [7, с. 11], що є актуальним у навчально-виховному процесі школи.

Науковці стверджують, що в інтерактивному навчанні інтегруються нові методи педагогічної взаємодії, що дедалі частіше застосовуються в навчально-виховному процесі. Це зумовлює аналіз інтерактивних технологій із різних наукових підходів і дає змогу визначати його як: діалектичний процес (філософський підхід); поєднання інформаційного й операційного навчання (за орієнтацією на особистісні структури); методи, що мають загальноосвітнє, соціально-психологічне, педагогічне, культуротворче змістове спрямування; асоціативно-рефлекторне навчання за механізмом засвоєння; соціогенне явище за основним чинником розвитку; антропоцентричне за підходом до особистості; проблемно-діалогічне, пояснювально-ілюстративне навчання за методами, що переважають; групове, парне, фронтальне, індивідуальне за кооперацією учасників; за організаційними формами – як альтернативне традиційному класно-урочному, як інноваційне навчання, за умов якого заняття проводяться в активній формі: проблемна лекція, семінар, брейн-стормінг, психодрама, диспут, дебати, діалоги, полілоги, прес-конференції, ділові та дидактичні ігри, інсценування, тренінги тощо [2, с. 16].

Отже, у результаті використання інтерактивних технологій у навчальному процесі відбувається підвищення рівня різних видів активності учнів або студентів, залежно від цільового призначення інтерактивних методів. Результатом прогресивної динаміки розумової активності буде інтенсивність мислення, генерування ідей, висловлювання припущень, проектування, конструювання, моделювання, дослідження, виявлення творчої уяви, зосередженості, уваги, спостережливості, здійснення аналітико-синтетичних операцій [3]. Участь у модельованих життєвих, професійних, виробничих, навчальних та інших ситуаціях не лише передбачає імітацію виконання певних ролей, але й активізує учасників інтерактивної взаємодії, спонукає їх до обміну думками, виявлення емоцій, особистісного ставлення до обговорюваних проблем, формулювання власних суджень, що визначається емоційною та соціальною активністю. Необхідність виконання певної практичної діяльності, переміщення в межах навчальної аудиторії (виконання визначених ролей, завдань) зумовлюють вияв фізичної активності.

Якщо у процесі професійної підготовки майбутні вчителі будуть апробувати всі зазначені чинники виявлення активності шляхом особистої участі в інтеракціях, то це не лише буде одним із чинників їхньої підготовки до використання інтерактивних технологій у школі, а й спонукатиме студентів до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, професійної ідентифікації, формування професійного стилю роботи вчителя, визначення шляхів професійного зростання до педагогічної майстерності тощо. Відбудеться перенесення власного досвіду участі в інтеракціях на майбутню професійну діяльність педагога, який усвідомлює мету, достеменно знає особливості й ефективність, передбачає результативність використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі школи. Тому актуалізується використання інтерактивних технологій під час професійної підготовки майбутніх учителів.

Для оптимізації використання інтерактивних технологій у школі необхідно враховувати їхнє цільове призначення на основі виокремлення деяких класифікаційних ознак. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу конкретизувати різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання. Зокрема, у класифікації М. Скрипника відображені концептуальні підходи до спілкування. Науковець виокремлює такі групи інтерактивних методів:

- інформаційні, які передбачають використання способів діалогічної взаємодії учасників навчання з метою обміну матеріальними або духовними цінностями;
- пізнавальні, які використовуються для отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь і навичок;
- мотиваційні, за допомогою яких кожний учасник навчального процесу визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, самого себе;
- регулятивні, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання [8, с. 32–43].

У класифікації В. Мельника виокремлюються три групи:

- 1) превентивні інтеракції (створення груп, розподіл ролей, консультація, репетиція);
- 2) імітаційні інтеракції (інсценування, психодрама, соціодрама, ділові й операційні ігри, диспут, мозковий штурм, колективне, або групове проектування, дебати, метапредметні, міжпредметні, внутрішньопредметні, тематичні обговорення тощо);

3) неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, семінар, практикум, круглий стіл, конференція, вправлення) [2, с. 17–18].

Серед методів, що найпродуктивніше впливають на процес засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу, варто назвати такі: «Коло ідей», «Мікрофон», «Дерево рішень», «Займи позицію», «Робота в парах», «Ажурна пилка».

Висновки. Отже, удосконалення навчального процесу у вищій школі потребує зміни традиційних методів викладання. Встановлено, що інтерактивні технології у процесі викладання академічної дисципліни «Лінгвокраїнознавство» мають розвивальний характер.

Використана література:

1. Кашлев С. Технология интерактивного обучения. Минск : Беларусский верасень, 2005. 196 с.
2. Мельник В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою*. 2006. № 13. С. 15–34.
3. Мельничук І. Науково-методичні засади впровадження інтерактивних технологій у вищій школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія № 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2008. Вип. 11. С. 183–190.
4. Питуков В. Основы педагогической технологии : учебно-методическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Гном и Д, 2001. 192 с.
5. Підласий І. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 616 с.
6. Плахотник О. Інновація та інноваційний процес як педагогічні технології. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Київ–Вінниця, 2000. С. 410–412.

References:

1. Kashlev S. S. Tekhnolohiya interaktyvnoho vzuttya [Technology of interactive learning] / S. S. Kashlev. Minsk : Biloruskyy veresen, 2005. 196 s
2. Melnyk V. V. Interaktyvnist u tsiy haluzi: tekhnolohichna orhanizatsiya [Interaction in the educational process: the technology of organization] / V. V. Melnyk // Upravlinnya shkolyu. 2006. № 13. S. 15–34.
3. Melnychuk I. M. Naukovo-metodychni zasady uprodovzh interaktyvnykh tekhnolohiy u vyshchiy shkoli [Scientific and methodological foundations of the introduction of interactive technologies in high school] / I. M. Melnychuk // Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Ser. № 5. Pedahohichni nauky: realnist ta perspektyvy. 2008. Vyp. 11. S. 183–190.
4. Pytiukov V. Y. Naukovo-metodychni zasady uprodovzh interaktyvnykh tekhnolohiy u vyshchiy shkoli [Fundamentals of pedagogical technologists: a teaching method. manual] / I. M. Melnychuk // Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Ser. № 5. Pedahohichni nauky: realnist ta perspektyvy. 2008. Vyp. 11. S. 183–190.
5. Pidlasy I. P. Praktychnapedahohikaabotrytekhnolohiyi. Interaktyvnyypidruchnykdlyapedahohichnoyirynkovoyisystemyosvity [Practical pedagogy or three technologies] / I. P. Pidlasy. Kyiv : VydavnychyyDim «Slovo», 2004. 616 s.
6. Plakhotnyk O. Yu. Innovatsiya ta innovatsiynny protses yak pedahohichni tekhnolohiyi [Innovation and innovation process as pedagogical technologies] / O. Yu. Plakhotnyk // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiynni metodyky navchannya u navchanni inshykh: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. Kyiv–Vinnytsya: DOV Vinnytsya, 2000. S. 410–412.

Lypchanko-Kovachyk O. V., Martyn N. V. The use of interactive technologies in the course of teaching discipline «Linguo Country Study» in high school

The authors of the article highlight the importance of mastering of the subject «Country Studying» material in the process of studying foreign language by students as a component of the communicative competence, analyses the advantages of implementation of interactive technologies by teachers of universities in the process of teaching such subject as «Country Study». The main aim of linguistic studies is to ensure communicative competence in international communication, first of all, through adequate perception of the interlocutor and the original texts intended for the native speaker. Although it usually takes a small number of hours to teach this discipline, the students' knowledge of linguistics will provide the solution to a number of problems, in particular, the main philological problem of adequate understanding of the text. The solution to the problem of submitting linguistic material is related to the solution of a number of intermediate tasks. In particular, the issue of correlation of preparatory and speech exercises when working with country information, control of understanding of country history information at different stages of education, determining the cadets' readiness to perceive information of this kind is important. The solution of this pressing pedagogical problem is possible by means of interactive technologies.

It is also indicated, that these technologies will help to express the student' activity and to realize personality-oriented approach which is important for training cultural competence. They will be based upon dialogical interpersonal interaction of participants of educational-training environment. On different stages of foreign language studying process and determination of the place of this very discipline on the way of providing international communication. As a result of this research it has been determined that mastering of country study information promotes positive attitude towards the culture of the nation, supports the motivation as to the foreign language studying during the whole period of educational process and is realized under the leadership of a teacher.

Key words: *Country Study, foreign language, communicative competence, international communication, social-cultural component, cognitive activity.*

УДК 372.881.111.1: 004.77

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.42>

Мороз О. Л.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ «ПЕРЕГОРНУТІ КЛАСИ» НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядається питання можливості підвищення ефективності процесу формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морського флоту на різних етапах підготовки за умови впровадження до навчального процесу інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною частиною університетської освіти, тому сьогодні вже не виникає питання про використання технологій електронного навчання, більш актуальним стає питання про найефективніші підходи до застосування цього засобу передавання знань. Беручи до уваги визнання неперервності професійної освіти однією з важливих концептуальних тенденцій сучасності, автор статті пропонує розглядати інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування в курсантів уміння самостійно оволодівати найрізноманітнішою інформацією, вільно оперувати нею, що, у свою чергу, приводить до усвідомлення необхідності зміни традиційного «класно-урочного» підходу до більш творчого, гнучкого, орієнтованого на студента підходу, за якого частина навчального процесу виходить за межі класу, переміщується онлайн. З метою визначення оптимального шляху реалізації такого підходу у статті пропонується огляд можливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій для проведення такого різновиду навчальних занять, як «перегорнуті класи».

У результаті проведеного дослідження встановлено, що за «перегорнутого» своїх занять викладач створює такі педагогічні умови, за яких курсанти вчать самі вивчати навчальний матеріал, нести відповідальність за свій рівень готовності до заняття. Проте для досягнення бажаного рівня ефективності застосування зазначеної моделі навчання на різних етапах мовної підготовки курсантів у системі неперервної освіти необхідно враховувати особливості усього етапу навчання. У статті розглядаються чинники, що накладають деякі обмеження на застосування моделі «перегорнуті класи» під час викладання дисципліни «Морська англійська», зумовлюють її особливості залежно від рівня підготовки курсантів.

Ключові слова: неперервна професійна освіта, комп'ютеризоване навчання, різноманітне навчання, професійно орієнтоване спілкування, модель навчання, «перегорнуті класи», уміння вчитися, дидактичні вимоги.

Прискорення науково-технічної революції, бурхлива інформатизація суспільства [2, с. 155; 3, с. 17] зумовили активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у систему освіти, зокрема професійної. Сучасні ІКТ стають невід'ємною частиною університетської освіти, тому сьогодні вже не виникає питання про використання технологій електронного навчання, більш актуальним стає питання про найефективніші підходи до застосування цього засобу передавання знань [5, с. 340]. Інформатизація національної системи освіти уможливить реалізацію сучасної освітньої парадигми в Україні на базі принципів відкритої освіти, яка здатна забезпечити широкий спектр засобів самоосвіти, самовдосконалення людини [1, с. 48].

Беручи до уваги зростання вимог міжнародної морської спільноти до підвищення рівня володіння майбутніми фахівцями морської галузі англійською мовою з метою забезпечення життя на морі, усвідомлюємо необхідність зміни традиційного «класно-урочного» підходу до навчання, за якого викладач є єдиним джерелом інформації та виступає в ролі «знавця на сцені» (sage-on-the-stage), на більш творчий, гнучкий, орієнтований на студента підхід, за якого частина навчального процесу виходить за межі класу, переміщується он-лайн, а викладач виступає в ролі помічника, «провідника, що крокує поруч» (guide-on-the-side).

Аналіз наукового доробку з питання використання ІКТ у системі вищої освіти (О. Алексєєв, А. Алексюк, В. Биков, В. Бойчук, М. Загірняк, К. Кун, Н. Морзе, О. Павленко, П. Підкасистий, П. Підласий, О. Чорний, С. Graham, S. Moebs, D. Rosen, A. Rossett, C. Stewart, S. Weibelzahl) та наш власний досвід викладання морської англійської мови в Херсонській державній морській академії дозволили зробити висновок про те, що найбільш ефективною є така модель навчання, за якої вдається раціонально поєднати традиційні освітні та сучасні інформаційні технології.

Мета статті – проаналізувати та визначити особливості використання ІКТ під час реалізації моделі навчання «перегорнуті класи» на різних етапах навчання курсантів морського вищого навчального закладу.

Перегорнуті класи як одна з форм організації змішаного навчання суттєво відрізняються від останнього тим, що основну частину роботи з ознайомлення з новим навчальним матеріалом курсанти виконують як домашнє завдання та мають прийти на наступне заняття з уже сформованим уявленням про тему, що буде вивчатися. Увесь час класного заняття присвячується інтерактивним вправам, у процесі виконання яких курсанти матимуть змогу практичного використання здобутих знань. Таку ідею вперше запропонували американські викладачі Дж. Бергман і А. Семс, коли зіткнулися із проблемою нераціонального використання класного часу на презентацію навчального матеріалу, необхідності повторення тих самих лекцій через те, що деякі студенти пропускають заняття або просто не розуміють поданий матеріал із першого разу та мають через це труднощі із виконанням домашніх завдань. Тому викладачі вирішили записувати свої лекції та викладати їх в Інтернет, щоб студенти могли вивчити матеріал та присвятити час практичних занять виконанню лабораторних робіт [7, с. 3–5].

На наш погляд, необхідність використання такої моделі навчання відповідає новій концептуальній тенденції сучасної професійної освіти – її неперервності, яка сприятиме поглибленню загальноосвітньої та фахової підготовки, уможливить досягнення цілісності та наступності в навчанні та перетворить набуття освіти на процес, що триває упродовж усього життя людини. Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є *навчання навчатися*, тобто формування у студентів уміння самостійно оволодівати найрізноманітнішою інформацією й оперувати нею [4, с. 10]. Коли «перегортає» свої заняття, викладач створює такі педагогічні умови, за яких курсанти вчать самі вивчати навчальний матеріал, нести відповідальність за свій рівень готовності до заняття та набувають навичок тайм-менеджменту, адже вчать ефективно планувати свій час.

Ще однією перевагою зазначеної моделі навчання є збільшення можливостей для персоналізації навчання через створення можливості опанувати навчальний матеріал у зручній для кожного курсанта час та в такому темпі, який відповідає індивідуальним особливостям кожного курсанта. Оскільки в науково-педагогічному комплексі «ліцей – коледж – академія» Херсонської державної морської академії з першого рівня навчання курсанти вивчають саме морську англійську мову, особливістю якої є професійно орієнтований характер, що, у свою чергу, забезпечує реалізацію принципу контекстного навчання, то підготовка майбутніх фахівців до професійно орієнтованої комунікації ускладнюється тим фактом, що курсанти повинні не лише оволодіти мовними знаннями (базовий вокабуляр, граматичні конструкції тощо), а й детально засвоїти той професійний контекст, у якому необхідно оперувати цими мовними одиницями: наприклад, особливості здійснення вантажних операцій відповідно до типу судна, основні правила щодо запобігання зіткненню суден, базові правила особистої безпеки на судні. Тому, щоб розвивати свої комунікативні навички під час обговорення професійних ситуацій, формулювання професійних проблем для подальшого обговорення та визначення шляхів їх усунення, курсантам необхідно спершу ознайомитися зі змістом того, про що вони будуть говорити/писати. Такий професійно орієнтований контекст може виявитися складним для розуміння з першого разу, тому запропоновані Дж. Бергманом і А. Семсом ідеї про можливість «призупинити» («*pause*») та «перемотати» («*rewind*») свого викладача [7, с. 14] стануть надзвичайно ефективним інструментом для подолання цих труднощів.

І нарешті, напевно, одним із найважливіших аргументів за необхідність почати використовувати модель перегорнутих класів стала можливість більш продуктивного використання класного часу для виконання інтерактивних продуктивних вправ, завдяки виконанню яких і формується професійно орієнтована комунікативна компетенція майбутніх фахівців морського флоту. Під час «перегорнутого» заняття студенти залучені до активних видів діяльності в парній або груповій роботі, шукають шляхів вирішення поставлених завдань, що цілком відповідає вимогам особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання.

Проте під час проведення дослідження нами виявлено і декілька чинників, що накладають деякі обмеження на застосування моделі перегорнутих класів під час викладання дисципліни «Морська англійська» та зумовлюють її особливості залежно від рівня підготовки курсантів.

Так, коли йдеться про підготовку фахівців до виконання обов'язків *допоміжного рівня функціонування* (учні ліцею, курсанти 1–2-х курсів коледжу й академії), викладачеві необхідно пам'ятати про те, що ці студенти щойно поступили на навчання, тому потребують часу на адаптацію до нових умов (тривалість і організація навчального процесу, необхідність нести денну або цілодобову вахту, вимоги щодо їхнього зовнішнього вигляду, поведінки, роботи під час занять і багато інших аспектів), отже, занурити їх раптово в цілковито незнайому модель навчання було б нераціонально і мало б зовсім протилежні наслідки, ніж ті, що очікуються. Тому вважаємо доцільним не розпочинати практику «перегортання» своїх класів принаймні під час першого семестру, сконцентрувавшись натомість на формуванні необхідних базових граматичних і лексичних навичок.

Із другого семестру першого курсу та протягом другого курсу можна спробувати вводити *елементи* моделі перегорнутих класів, тобто давати курсантам на самостійне вивчення невеличкі порції навчального матеріалу, який слугуватиме доповненням та розширенням до їхніх знань із теми, що вивчається на практичних заняттях. Наприклад, під час вивчення теми «Особиста безпека на борту» («*Personal Safety Aboard*») необхідною умовою є вивчення й опанування матеріалу щодо можливих небезпек, елементів захисного одягу, який допоможе мінімізувати ризики, та системи попереджувальних знаків, що мають на меті інформувати про необхідні застережні заходи [8, с. 250–256]. Після того як зазначена інформація вивчена курсантами на практичних заняттях, викладач може запропонувати їм самостійно знайти й опрацювати матеріал щодо специфічних видів небезпек, про які попереджають деякі «знаки про небезпеку» («*hazardous signs*»). Основна дидактична вимога – це *потисливість* матеріалу, що необхідно опанувати. Тому варто пам'ятати, що на цьому рівні навчання необхідно давати невеликі за обсягом порції інформації, а також, за можливості, давати на самостійне опрацювання такий матеріал, про який у курсантів можуть бути наявні фонові знання зі шкільних предметів або власного досвіду. Тому ми обмежили свій вибір чотирма типами знаків про небезпеку (вибухові, токсичні, радіоактивні, ідкі), що звузило обсяг інформації для опрацювання, цілком вірогідно, що курсанти стикалися з деякими особливостями таких речовин під час занять із хімії, ОБЖ чи із власного досвіду.

Наступним етапом є проведення самого заняття, яке відбуватиметься у два основні етапи. Спочатку курсанти, об'єднані у групи за однаковою типом знака, отримують можливість порівняти знайдений матеріал,

грунтовність і точність інформації, яку знайшли. Важливим елементом навчання тут виступає *взаємонавчання* (peer-learning), оскільки це підвищує позитивне ставлення та мотивацію до самоосвіти: курсанти, які знайшли недостатньо повну, точну або правильну інформацію, не хвилюються через те, що можуть отримати за це незадовільну оцінку, навпаки, зосереджуються на тому, як можна вдосконалити процес свого самонавчання через обговорення з товаришами; для тих курсантів, чия підготована інформація є точною, повною та правильною, такий досвід також корисний, оскільки підвищує їхню самооцінку, сприяє підвищенню їхнього авторитету серед одногрупників і спонукає до подальшого розвитку своїх здібностей. Метою другого етапу є спроба застосувати отримані знання для вирішення професійно орієнтованого завдання. Оскільки в реальній морській практиці більш суттєві та необхідні не стільки теоретичні міркування про те, чим небезпечна та чи інша речовина, а саме вміння уникнути небезпеки, то вважали за доцільне запропонувати курсантам розробити рекомендації щодо необхідних заходів, якщо на судні перевозиться певна речовина із зазначеними характеристиками. На цьому етапі курсанти реорганізуються у групи за принципом, щоб у кожній групі були особи, які опрацювали вдома різні типи інформації. Це сприятиме перевірці того, як курсанти засвоїли матеріал під час взаємонавчання та водночас гарантуватиме наявність принаймні одного «експерта» з питання. На цьому етапі заняття ключовими видами діяльності стають обговорення та співпраця з метою вироблення фінального навчального продукту.

Із третього курсу академії та четвертого курсу морського коледжу відбувається підготовка фахівців до функціонування на *рівні експлуатації*. Курсанти цього етапу навчання вже мають деякий досвід плавальної практики, значні знання зі спеціальних дисциплін, а значить, уже готові до більшої самостійності в опануванні навчального матеріалу. Так, маючи практику несення вахти як рульові, досвід користування обладнанням на містку, маючи теоретичні знання з дисципліни «Метеорологія», курсанти здатні вивчити матеріал із теми «Навтекс-повідомлення» («NAVTEX messaging»). Викладач може не обмежувати курсантів у джерелах пошуку інформації, дозволити використовувати для аналізу зразки повідомлень, які вони привезли із практики, користуватися онлайн-ресурсами тощо. Проте все ще необхідною умовою залишається надання чітких інструкцій щодо того, що саме повинні засвоїти курсанти. На даному етапі інструкція може бути подана у вигляді плану:

- типи навтекс-повідомлень (А, В <...>) та їхні значення;
- структурні елементи повідомлення;
- список загальноновживаних скорочень, що використовуються в повідомленнях.

Під час практичного заняття курсантам пропонується виконувати практичні завдання різного рівня складності. Наприклад, згрупувати надані зразки повідомлень і пояснити, за яким критерієм це було зроблено. Важливою особливістю зазначеного рівня підготовки є надання таких вправ, де не завжди є 100 % правильна відповідь. Наприклад, у вправах на групування відповіді можуть варіюватися залежно від того, за яким параметром відбувалася класифікація (тип повідомлення, зона дії повідомлення, складність погодних умов, описаних у повідомленні тощо), головною метою є те, що курсант може аргументувати свій вибір та довести його правомірність, отже, довести, що він розуміє вивчений матеріал.

На завершальному етапі заняття, з метою створення умов для професійно орієнтованого спілкування, пропонується симуляція ситуації на містку: «Вахтовий офіцер, отримавши навтекс-повідомлення, має звітувати капітану про зміст повідомлення та вжити відповідні до отриманої інформації заходи. Капітан, вислухавши звіт, має ухвалити дії або віддати наказ діяти інакше». Отже, створюються умови, максимально наближені до реального професійного спілкування на судні, та відпрацьовуються комунікативні вміння діалогового спілкування.

І, нарешті, на етапі підготовки фахівців до функціонування на *управлінському рівні відповідальності* доцільно залишати на самостійне домашнє опрацювання більш складні та великі за обсягом тексти офіційних вимог, кодексів, конвенцій тощо з метою подальшого застосування отриманої інформації для аналізу певної професійної ситуації та виконання відповідного навчального завдання (складання та/або заповнення відповідного до ситуації типу офіційного документа, розробка плану дій, визначення причин суперечностей або конфліктних ситуацій і пропонування компромісних шляхів їх вирішення й ін.). На цьому етапі курсанти вже мають значний професійний досвід і можуть поділитися особистими спостереженнями щодо реального стану речей на судні, чи завжди виконуються всі офіційні вимоги та рекомендації, надані в кодах та конвенціях, які наслідки мають порушення, що їх припускаються члени екіпажів. Такий теоретико-експерієнційний підхід до розв'язання поставленого навчального завдання дає змогу курсантам висловити власні думки, припущення з поставленого питання, збагатити своє уявлення про ситуацію, що обговорюється, завдяки поглядам інших учасників, удосконалити свої вміння аргументувати та переконувати.

Висновки. Отже, ураховуючи все вищезазначене, можемо зробити висновок про те, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання морської англійської мови має значний потенціал для підвищення ефективності процесу розвитку професійно орієнтованого спілкування на всіх етапах неперервної професійної освіти. Проте необхідно пам'ятати, що в умовах комунікативно-компетентнісного підходу головна увага має концентруватися на розвитку вмінь належним чином використовувати іноземну мову з метою здійснення ефективного професійно орієнтованого спілкування, а значить, ІКТ є не самоціллю, а лише засобом отримання інформації, тоді як первинною метою освітнього процесу залишається

інтерактивність [6, с. 9], тобто постійна активна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу. Звідси випливає інша важлива вимога до організації навчання за допомогою ІКТ – ретельне планування та методологічно грамотна побудова занять, починаючи із визначення мети до визначення ефективних методів і прийомів її досягнення. Починати вводити елементи «перегорнутих класів» бажано не раніше другого семестру навчання, поступово збільшуючи обсяг інформації для самостійного засвоєння. На молодших курсах ефективна суб'єктно-суб'єктна модель взаємодії. Курсанти мають чітко окреслене завдання та здійснюють самостійний пошук інформації для його виконання. Завдання здебільшого має відтворювальний характер, курсанти обмінюються здобутими фактами й інформацією, реалізуючи таким чином взаємонавчання (peer-learning), яке виступає основною формою взаємодії на першому етапі навчання. Рівень самостійності на цьому етапі незначний, оскільки основним завданням тут є *формування* вміння вчитися й оволодівати новими знаннями. На наступному етапі навчання курсанти залучаються до розв'язання міжпредметних професійно орієнтованих завдань засобами іноземної мови. Важливе місце посідають пошукові та перетворювальні завдання, під час виконання яких курсанти мають змогу застосувати свої знання та практичний досвід, створити певний комунікативний професійно орієнтований продукт. Основною формою взаємодії курсантів на цьому етапі виступає коопероване навчання (collaborative problem solving), під час якого розвиваються навчально-інтелектуальні та творчі вміння: аналізувати, зіставляти, знаходити тотожність, моделювати певні ситуації тощо.

І на найвищому (управлінському) рівні підготовки фахівців можемо говорити про значне підвищення рівня самостійності, збільшення самостійної роботи завдяки зменшенню годин аудиторних занять. Виконання творчих вправ зі створення власного професійно значущого продукту із залученням не лише знайденої онлайн-інформації, а й власного професійного досвіду, є досить ефективним, оскільки дає змогу проявити свій потенціал, свої знання та здібності, мотивує до подальшого розвитку та вдосконалення. Характерним для цього етапу є застосування об'єктно-суб'єктної або суб'єктної моделей педагогічної взаємодії, коли курсанти чітко усвідомлюють поставлені навчальні цілі та завдання і самостійно вирішують їх, звертаючись до викладача лише за консультацією, за необхідності.

Використана література:

1. Биков В., Гуржій А. Сучасні інноваційні ІКТ-інструменти розвитку системи відкритої освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : збірник наукових праць : у 5-ти т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 44–62.
2. Бойчук В. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 873 с.
3. Головенкін В. Педагогіка вищої школи : курс лекцій. Київ, 2007. 356 с.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
5. Загіряк М., Чорний О. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці фахівців технічних спеціальностей. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : збірник наукових праць : у 5-ти т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 5 : Вища освіта. С. 339–355.
6. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник для викладачів системи формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.
7. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom : reach every student in every class every day. Washington, 2012. 112 p.
8. Welcome Aboard : course book / O. Moroz et al. Kherson : Star, 2018. 296 p.

References:

1. Bykov V. Yu., Gurzhiy A. M. (2012) Suchasni innovatsiini IKT-instrumenty rozvytku systemy vidkrytoi osvity [Modern innovative ICT-instruments of the open education system development]. *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini*. Kyiv : Pedahohichna dumka. S. 44–62 [in Ukrainian]
2. Boychuk V. M. (2016) Teoretychni I metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maybutnoho vchytelia tekhnolohiy [Theoretical and methodological basics of art-graphical preparation of a future technology teacher]. Kyiv. 873 s. [in Ukrainian]
3. Holovenkin V. P. (2007) Pedahohika vyshchoi shkoly [High School Pedagogy]. Kyiv. 356 s. [in Ukrainian]
4. Dyckivska I. M. (2012) Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv : Akademvydav. 352 s. [in Ukrainian]
5. Zahirmiak M. V., Chornyy O.P. (2012) Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostey [Informational-communication technologies in technical specialties specialists preparation]. *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini*. Kyiv : Pedahohichna dumka. S. 339–355 [in Ukrainian].
6. Sysoieva S. O. (2011) Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh [Interactive technologies of adult teaching]. Kyiv : EKMO. 320 s. [in Ukrainian].
7. Bergmann J., Sams A. (2012) Flip your classroom : reach every student in every class every day. Washington. 112 p.
8. Welcome Aboard : course book (2018) / O. Moroz et al. Kherson : Star. 296 p.

Moroz O. L. Peculiar features of «flipped class» model realization at different stages of preparation to professional communication

The article reveals the ideas of providing professional communicative competence formation efficiency at different stages of future seafarers' professional training by the means of introducing information and communication technologies into the academic process. It is defined that modern ICT have become an integral part of higher education and thus today we do not discuss the question of whether to use the techniques of e-learning or not but rather concentrate on the issue of the most efficient approaches for this type of information delivery. Taking into consideration the fact that one of the most important conceptual

tendencies of today's higher professional education is regarded to be continuous or life-long learning, the author of the article suggests to look upon ICT as the means of self-education skills formation which allows the cadets to find, master and operate different types of information. This makes us aware of the need to change the traditional classroom approach into more creative, flexible, student-oriented one where the part of the academic process goes beyond the classroom limits and is shifted on-line. To define the most efficient ways of its implementation, the article provides analysis of such learning model as flipped classes.

The results of the research allows for the conclusion that when flipping the classes a teacher creates such pedagogical conditions which provide for the improvement of students' abilities to study individually and independently and thus bear full responsibility for their level of knowledge and skills. Nevertheless, to make this educational model effective at different stages of training programme in the framework of continuous education it is important to consider peculiar features of each training stage. The article discovers the factors which influence the specifics of this model usage depending on the training stage when teaching Maritime English to future seafarers.

Key words: learning model, flipped classes, self-education skills, didactic requirements.

УДК 373.5.016:811.161.2'36:37.015.311

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.43>

Огарь Ю. В.

СИСТЕМА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено систему особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти. Зосереджено увагу на тому, що учні мають не лише класифікувати мовні явища, але й звертати увагу на норми узгодження мовних одиниць, мовленнєву культуру. На основі аналізу праць українських лінгводидактів з'ясовано ознаки, підходи та критерії до класифікації вправ, зроблено висновок про те, що формування граматично нормативного мовлення учнів у процесі навчання граматики української мови буде ефективним за умови впровадження в освітній процес системи особистісно орієнтованих вправ і завдань, що забезпечать формування духовного світу учнів, системи загальнолюдських, національних, особистісних ціннісних орієнтирів. Суб'єкт-суб'єктне навчання базується на особистісному просторі старшокласника, особливостях засвоєння ним матеріалу, з'ясуванні змісту суб'єктивного досвіду учня, урахування вивчений в основній школі матеріал, на мотивації та виявленні інтересів і здібностей, розвитку вмінь ставити цілі й систематично працювати над ними. Визначено, що обов'язковим компонентом методичної системи на завершальному етапі вивчення української мови (10–11 класи) є комплексні вправи, що спонукають учнів до словесної творчості та націлюють на розв'язання граматичних завдань, ґрунтуються на засадах методу узагальнення предметних структур і формування вмінь пізнавальної та мовленнєвої діяльності. Серед проаналізованих класифікацій вправ і завдань найбільш доцільними є мотиваційні (стимулюють внутрішні особистісні мотиви старшокласника до вивчення граматичних одиниць), когнітивні (аналіз, створення, заміна, конструювання мовного матеріалу), комунікативні (ситуації спілкування проблемно-пошукового спрямування). Подано зразки особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти на прикладі теми «Особливості кличного відмінка» (10 клас).

Ключові слова: граMATика, завдання, комплексна вправа, морфологічна вправа, мотиваційна вправа, синтаксична вправа, особистісно орієнтований підхід.

Провідним завданням мовної освіти в Україні є формування граматично нормативного мовлення учнів у процесі навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, що є базовим для оволодіння знаннями, уміннями та навичками мовленнєвої культури. На думку О. Горошкіної, оновлення змісту мовної освіти вимагає трансформації технології навчання української мови, розроблення інноваційних методик, спрямованих на формування мовної особистості, яка адаптована до конкретних соціальних умов. Форми, методи та прийоми навчання мають максимально враховувати інтереси, здібності, пізнавальні запити особистості [3, с. 212].

У процесі навчання граматики учні мають не лише розпізнавати й класифікувати мовні явища для морфологічного чи синтаксичного розбору, але й вміти використовувати мовні одиниці всіх рівнів в усному й писемному мовленні, звертати увагу на труднощі (морфологічні, синтаксичні помилки), норми узгодження мовних одиниць, мовленнєву культуру. Тому розробка особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти максимально зосереджуватиме увагу на особистісному просторі старшокласника, особливостях засвоєння ним матеріалу, з'ясуванні змісту суб'єктивного досвіду учня, урахування вивчений матеріал в основній школі, на виявленні інтересів і здібностей, розвитку вмінь ставити цілі й системно працювати над їх реалізацією.

Систему вправ і завдань із вивчення граматики української мови обґрунтовують у наукових і методичних працях О. Біляєв, О. Божко, Л. Варзацька, Т. Гнаткович, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, І. Кухарчук, О. Кулик, Т. Ладиженська, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Г. Михайловська, О. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Попова, Т. Симоненко й інші.

Мета статті – висвітлення системи особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти.

Досягнення мети потребувало вирішення таких завдань:

1) охарактеризувати основні ознаки, підходи та критерії до класифікації вправ і завдань у процесі навчання граматики з метою застосування на уроках української мови;

2) спираючись на розвідки українських лінгводидактів, визначити обов'язкові компоненти методичної системи, проаналізувати комплексні граматичні вправи та з'ясувати найбільш ефективні серед них для формування граматично нормативного мовлення учнів;

3) спроектувати фрагмент уроку в системі особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти.

Якісне навчання граматики української мови неможливе без системи вправ і завдань, які мають забезпечити не лише теоретичні знання з морфології та синтаксису, але й формування духовного світу учнів, системи загальнолюдських, національних, особистісних ціннісних орієнтирів. О. Біляєв уважав неправомірним віднесення до того чи іншого методу навчання певних робіт, завдань і вправ із мови та виокремлював їх у самостійний метод навчання. Дидактична суть методу вправ і завдань полягає у виробленні мовних умінь і навичок на основі спеціально розробленої комплексної системи завдань і вправ, спрямованої на поетапне формування в учнів відповідних умінь і навичок та контроль ефективності цієї роботи.

Навчальні завдання – різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, які виконуються учнями за вказівками вчителя, обов'язкова складова частина процесу навчання й важливий засіб його активізації [2, с. 128]. Вправа – повторне виконання дії з метою її засвоєння; усвідомлення змісту її дії, закріплення, узагальнення і автоматизація вмінь та навичок (вироблення мовних і мовленнєвих умінь і навичок) [10, с. 51].

У сучасній лінгводидактиці існують різні підходи та критерії до класифікації навчальних вправ і завдань (див. рис. 1).

КРИТЕРІЙ	ВИД ВПРАВ
<input type="checkbox"/> за дидактичною метою	⇒ підготовчі, тренувальні, завершальні (В. Оницьук);
<input type="checkbox"/> за особливостями сприйняття й виконання вправ	⇒ слухово-мовленнєві, зорово-мовленнєві, слухово-моторні, зорово-моторні (В. Мельничайко);
<input type="checkbox"/> відповідно до операцій, які забезпечують текстотворення	⇒ лексико-семантичні, логіко-структурні, аналітичні, продуктивні (Н. Голуб);
<input type="checkbox"/> за критеріями когнітивності і креативності	⇒ аналітичні, комунікативні, асоціативні, дослідницькі (М. Пентиліук, О. Горошкіна, О. Нікітіна);
<input type="checkbox"/> за ступенем продуктивності й самостійності мовленнєвої діяльності	⇒ аналітичні, репродуктивні, конструктивні, продуктивно-творчі (О. Кулик);
<input type="checkbox"/> за співвіднесеністю дій за готовим і створюваним текстом	⇒ аналітичні на основі готового тексту, аналітико-мовленнєві на перетворення мовного матеріалу, на створення власного тексту (Т. Ладигенська);
<input type="checkbox"/> за фазами породження мовлення	⇒ докомунікативні, комунікативні, посткомунікативні (Т. Симоненко);
<input type="checkbox"/> за компетентісно орієнтованим спрямуванням	⇒ аналітико-кваліфікувальні; репродуктивно-конструктивні; творчі (О. Божко).

Рис. 1. Критерії та види вправ з української мови

Компетентісно орієнтоване навчання поєднує в собі пізнавальні, проєктувальні, організаційні й інформативні вміння. Нам імпонують когнітивно-розвивальні вправи (М. Пентиліук, О. Горошкіна, О. Нікітіна), що поділяються на аналітичні, комунікативні, асоціативні та дослідницькі [9, с. 61] (див. рис. 2).

Курс української мови на завершальному етапі є комунікативно спрямованим, зорієнтованим на формування в учнів граматично нормативного мовлення, ключових компетентностей, умінь і навичок правильно, вільно та комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності. С. Омельчук виділяє конструктивні, мовленнєві й комунікативні вправи. Конструктивні вправи, тобто синтетичні вправи творчого характеру, основу яких становить самостійне моделювання, реконструювання і конструювання синтаксичних конструкцій, спрямовані на збагачення граматичної будови мовлення учнів. Мовленнєві вправи мають на меті розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь та навичок. Головним засобом мовного спілкування є комунікативні вправи (ситуативні завдання творчого характеру), які формують увесь комплекс умінь і навичок, необхідних у продуктивній мовленнєвій діяльності [8, с. 68].

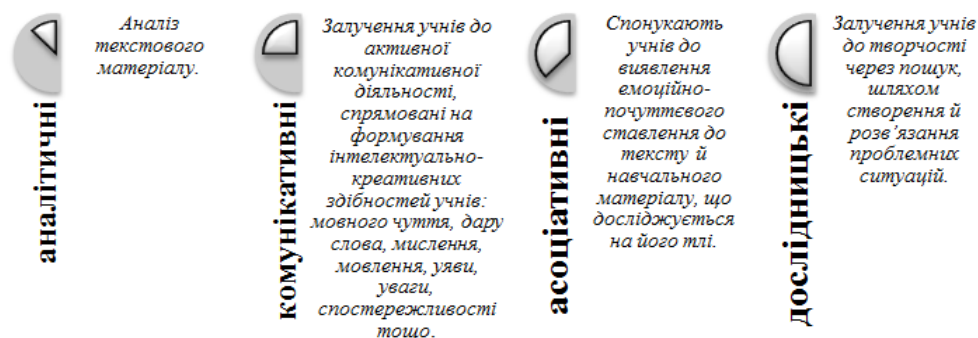


Рис. 2. Когнітивно-розвивальні вправи (М. Пентилюк, О. Горошкіна, О. Нікітіна)

На думку І. Кучеренко, комунікативна вправа передбачає занурення учнів у спроектовану вчителем-словесником ситуацію спілкування, що містить комунікативні навчальні проблемно-пошукові чи дослідницькі завдання. Процес її виконання, реалізований в умовах міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу, відображає активну комунікативну діяльність учнів із метою розвитку мовного чуття, інтелектуальних здібностей, дару слова, мислення, мовлення тощо [6, с. 423].

Також важливим завданням на уроці є мотивація сучасного старшокласника. Існує два види мотивації: внутрішня і зовнішня. Без внутрішньої мотивації навчання не буде якісним. Н. Дика виокремлює мотиваційно-орієнтувальні вправи, які спрямовані на розвиток умінь визначати певне лінгвістичне поняття, прогнозування загального результату дискусійних питань із мови і мовлення. Когнітивно-діяльнісні, на думку науковця, передбачають сприймання, усвідомлення і фіксування в пам'яті здобутої інформації, групування лінгвістичних понять за вказаними ознаками, знаходження ключових термінів; репродуктивні пов'язані з умінням відтворювати вивчене, добирати лінгвістичні поняття за певними критеріями, виділяти істотну інформацію; продуктивні спрямовані на творче застосування знань, використання їх у новій мовленнєвій ситуації, складання конспекту і висловлення думки; оцінно-контрольні забезпечують розвиток умінь перевіряти правильність визначень лінгвістичних понять, оцінювати відповіді відповідно до розроблених вимог і аналізувати чиюсь відповідь, прогнозувати кінцевий результат відповідно до комунікативної ситуації [5, с. 38–39].

На думку Т. Грубої, особливу роль у навчанні старшокласників відіграють аналітичні (передбачають аналіз конкретного друкованого, аудіо- або відеоматеріалу у формі тексту, власної мовленнєвої поведінки), аналітико-синтетичні (мають значний потенціал щодо формування в учнів мовленнєвих умінь, спрямованих на часткову синтетичну діяльність: створення фрагмента тексту на основі запропонованого, поширення вихідного тексту, заміна окремих текстових фрагментів тощо) і конструктивні (уможливлюють залучення учнів до креативної діяльності) вправи [4, с. 323].

Необхідно звернути увагу на те, що існує як загальна система вправ з української мови, так і комплексна. Нас цікавить остання у зв'язку з об'єктом нашого дослідження – процесом навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти.

На думку Л. Варзацької, системотвірним компонентом організованого пізнання на суб'єкт-суб'єктних стосунках є комплексні вправи. Сконструйовані вони з позиції теорії мовленнєвої діяльності. Їм притаманна сукупність таких ознак:

- будуються на основі системи текстів, об'єднаних певною темою соціокультурної змістової лінії, із чітко вираженими їхніми соціокультурними, дидактичними, розвивальними, виховними функціями, у яких виучувані мовні знання є типовими, найбільш вагомими для вираженої думки, та органічно поєднуються з емоційно-образною (ігрова, художня, дослідницька) діяльністю;
- своїм змістом спонукають дітей до словесної творчості й водночас націлюють на розв'язання лексичних, граматичних, правописних завдань;
- ґрунтуються на засадах методу узагальнених предметних структур і узагальнених способів діяльності;
- їх послідовність визначається сутністю опорних умінь, завдяки чому створюються оптимальні умови для опанування програмового матеріалу через порівняння, зіставлення, реконструювання, встановлення внутрішньопоняттєвих і міжпоняттєвих зв'язків і формування узагальнених умінь пізнавальної та мовленнєвої діяльності [1, с. 10].

Грамматичні (морфологічні й синтаксичні) вправи спрямовані на засвоєння властивостей і функцій граматичних одиниць у мові й мовленні та є важливою передумовою формування практичних умінь і навичок учнів у різних видах мовленнєвої діяльності [10, с. 63]; морфологічні вправи виробляють умінь визначати частини мови з урахуванням їхнього змісту, морфологічних ознак і синтаксичної ролі [10, с. 188]; синтаксичні спрямовані на практичне засвоєння синтаксичних одиниць, зокрема різних видів простих, ускладнених і складних речень, головних і другорядних членів речення, складання речень, заміну одних синтаксичних конструкцій іншими, виправлення одноманітної або неправильної побудови речень тощо [10, с. 255].

Для побудови системи особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти необхідно проаналізувати, як саме побудована методична система навчання української мови. На думку О. Кучерук, особистісно орієнтована методична система навчання української мови передбачає формування мовної особистості за допомогою «збагаченої» системи методів, варіативних технологій навчання, обов'язково з урахуванням особливостей індивідуального досвіду учня (пізнавальний, соціокультурний, комунікативний), різних рівнів персональних когнітивних стилів [7, с. 212].

Пропонуємо зразки особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти на прикладі теми «Особливості кличного відмінка» (10 клас).

Актуалізація опорних знань. Підтвердіть або спростуйте запропоновані варіанти іменників у формі кличного відмінка (на основі презентації з використанням анімації (див. рис. 3)).

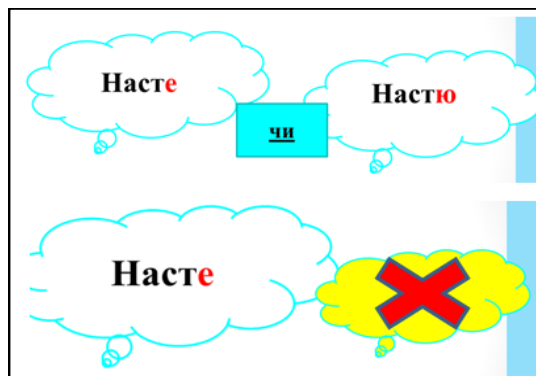


Рис. 3. Зразок презентації з використанням анімації

Ситуація вибору. На основі поданого матеріалу в підручнику розробіть пам'ятку у вигляді схеми, таблиці, аудіо- чи відеоматеріалу на такі теми: група № 1: «Закінчення іменників I відміни у формі кличного відмінка»; група № 2: «Закінчення іменників II відміни у формі кличного відмінка»; група № 3: «Закінчення іменників III відміни у формі кличного відмінка».

Проблемно-пошукова ситуація.

Запишіть іменники у формі кличного відмінка однини, вкажіть відміну та поясніть вибір закінчення.

Олеся, Анатолій, керівник, Київ, Галя, доня, учитель, Ілля, радість, швець, країна, Ігор, колега, пан Іваненко, Олег, мудрець.

Ситуація зацікавленості. Скористайтеся сайтом (<https://zno.osvita.ua/ukrainian/>) та знайдіть типові завдання ЗНО з теми «Особливості кличного відмінка» за останні 5 років. Виконайте тести та продемонструйте зразки завдань у класі для опитування однокласників (див. рис. 4).

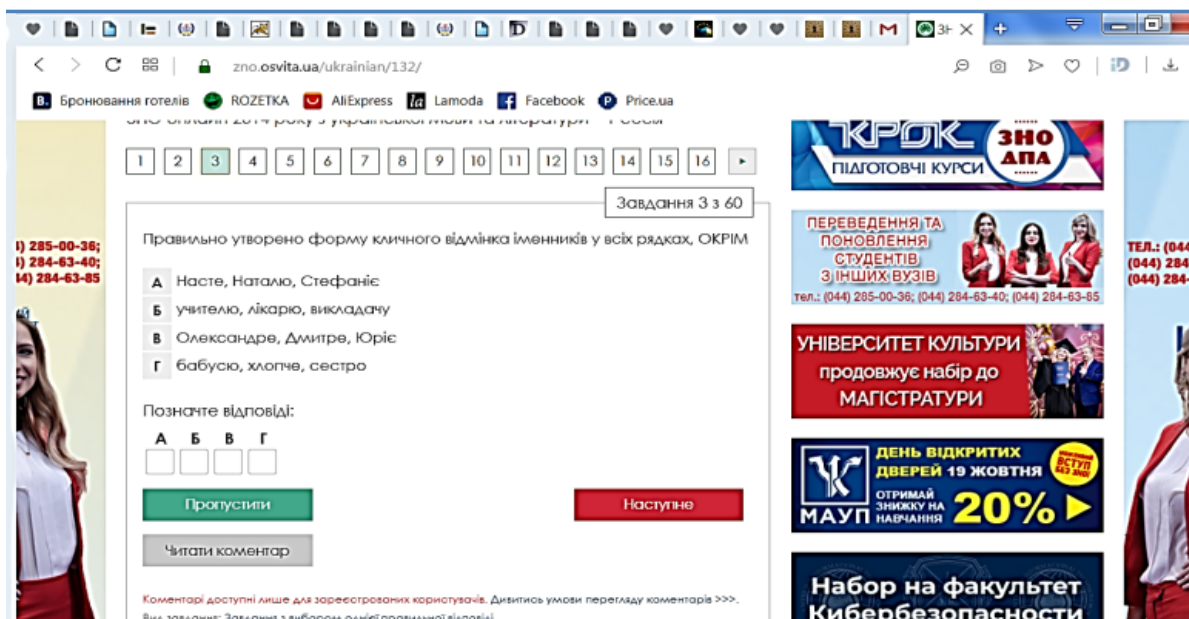
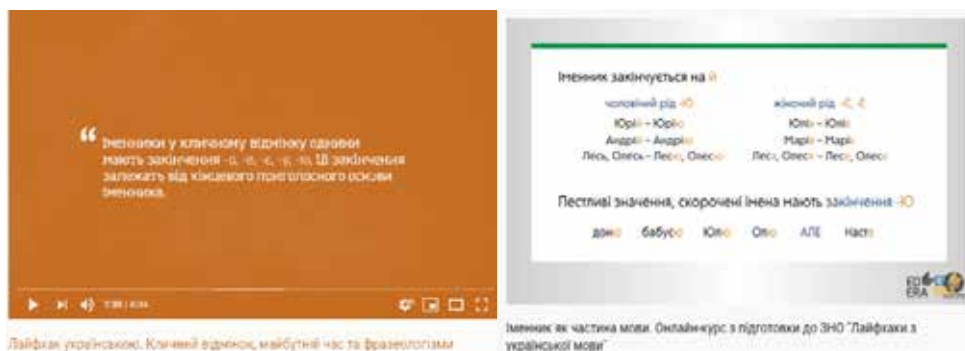


Рис. 4. Зразок тестового завдання ЗНО з теми «Особливості кличного відмінка»

Комунікативна ситуація. Перегляньте запропоновані відео. Поміркуйте та висловіть свої припущення щодо того, чому під час звертань ми часто припускаємося помилок.



Розробіть універсальну коротку пам'ятку для правильного використання кличного відмінка.

Складіть діалог на одну із запропонованих тем, використовуючи звертання:

- Телефонна розмова однокласників щодо пропущеного тижня у школі.
- Діалог-волевиявлення між одинадцятикласником і батьками щодо вибору майбутньої професії.
- Емоційно-оцінний діалог між однокласниками після відвідання Дня відкритих дверей в одному з університетів міста Києва.

Ситуація успіху. Проаналізуйте, чи вдалося повторити, узагальнити вже відому для вас інформацію. Поміркуйте, чи впоралися ви із цілями навчання. Свою думку аргументуйте.

Отже, обов'язковим компонентом методичної системи, що базується на суб'єктно-суб'єктних взаєминах учня та вчителя, є комплексні вправи, серед яких найбільш доцільними є мотиваційні (стимулюють внутрішні особистісні мотиви старшокласника до вивчення граматичних одиниць мовлення, прагнення до грамотності та загального успіху), когнітивні (аналітичні, аналітико-синтетичні та конструктивні – аналіз мовного матеріалу, створення, поширення або заміна окремих текстових фрагментів), комунікативні (ситуації спілкування, комунікативні навчальні проблемно-пошукові або дослідницькі завдання) вправи. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в комплексному розробленні особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови.

Використана література:

1. Варзацька Л. Формування оргдіяльнісних умінь на уроках української мови в старшій школі на академічному рівні : методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 144 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Горошкіна О. Концепція як лінгводидактичний жанр. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 5. С. 207–214.
4. Груба Т. Методика формування мовної особистості старшокласника на уроках української мови (профільний рівень) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 ; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2019. 547 с.
5. Дика Н. Робота з учнями старшої школи над лінгвістичними поняттями: вивчення складнопідрядного речення. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. №№ 5–6. С. 37–42.
6. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 ; Херсонський державний університет. Київ, 2019. 561 с.
7. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
8. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 ; Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2003. 237 с.
9. Пентилюк М., Горошкіна, О., Нікітіна А. Основи когнітивної методики навчання української мови. *Педагогічні науки*. 2006. Вип. 42. С. 57–62.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики / кол. авторів ; за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

References:

1. Varzatska, L. O. (2012) Formuvannia orhdiialnisnykh umin na urokakh ukrainskoi movy v starshii shkoli na akademichnomu rivni [Formation of organization alskillsin the Ukrainian language lessons at the high schooll evel at the academic level]: metodychnyi posibnyk. K.: Pedahohichna dumka. 144 s. [in Ukrainian]
2. Honcharenko, S. U. (1997) Ukrainskiy pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid. 376 s. [in Ukrainian]
3. Horoshkina, O. M. (2014) Kontseptsiiia yak lnhvodydyaktychnyi zhanr [The conceptas a lnhvodydyaktychnyi zhanr]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*. Vyp. 5. S. 207–214. [in Ukrainian]
4. Hrubat, T. L. (2019) Metodyka formuvannia movnoi osobystosti starshoklasnyka na urokakh ukrainskoi movy (profilnyi riven) [Methods of formation of the linguistic personality of the senior pupil at the lessons of the Ukrainian language (profile level)]: dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv. 547 s. [in Ukrainian]
5. Dyka, N. M. (2015) Robota z uchniamy starshoi shkoly nad lnhvistychnymy poniattiamy: vyvchennia skladnopidriadnoho rechennia [Working with high school students on linguistic concepts: the study of complex sentence]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. № 5–6. S. 37–42. [in Ukrainian]

6. Kucherenko I. A. (2019) Teoretychni i metodychni zasady suchasnoho uroku ukraïnskoi movy v osnovnii shkoli [Theoretical and methodological foundations of the modern lesson of the Ukrainian language in primary school]: dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02. Khersonskiy derzhavnyi universytet. Kyiv. 561 s. [in Ukrainian]
7. Kucheruk O. A. (2001) Systema metodiv navchannia ukraïnskoi movy v osnovnii shkoli: teoriia i praktyka [System of methods of teaching ukrainian in primary school: theory and practice]: Monohrafiia. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka, 2011. 420 s. [in Ukrainian]
8. Omelchuk S. A. (2003) Formuvannia movlennievo-komunikatyvnykh umin uchniv osnovnoi shkoly na zavershalnomuetapi v yvchennia syntaksysu [Formation of speech handcommunication skills of elementary school students at the final stage of studying the syntax]: dys...kand. ped. nauk: 13.00.02. Instytut pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv. 237 s. [in Ukrainian]
9. Pentyliuk M. I., Horoshkina, O. M., Nikitina A. V. (2006) Osnovy kohnityvnoi metodyky navchannia ukraïnskoi movy [Fundamentals of cognitive teaching methodology of Ukrainian language]. Pedahohichni nauky. Vyp. 42. S. 57–62. [in Ukrainian]
10. Slovnyk-dovidnyk z ukraïnskoi linhvodydaktyky [Dictionary of Ukrainian Linguistics]. Kol. avtorivzared. M. I. Pentyliuk. Kyiv : Lenvit, 2015. 320 s. [in Ukrainian]

Ohar Yu. V. System of personality oriented exercises and tasks of learning Ukrainian language in general secondary education

The article covers the system of personally oriented exercises and tasks in the process of teaching Ukrainian grammar in general secondary education institutions. On the basis of the analysis of the works of Ukrainian lingvodidaks the signs, approaches and criteria for the classification of exercises were determined and it was concluded that the formation of grammatically normative speech of students in the process of learning the grammar of the Ukrainian language would be effective if the system of personally oriented exercises and tasks were introduced into the educational process.

In grammar learning, students should not only recognize and classify language phenomena for morphological or syntactic parsing, but also be able to use language units of all levels in oral and written speech, pay attention to difficulties (morphological, syntactic errors), norms of language units, speech culture. Therefore, the development of personally oriented exercises and tasks in the process of teaching Ukrainian grammar in general secondary education institutions will focus as much as possible on the personal space of the high school student, peculiarities of mastering the material, clarifying the content of the subjective experience of the student, taking into account the material learned in the main school interests and abilities, development skills to set goals and systematically work on their realization.

It is determined that the obligatory component of the methodological system based on the subject-subject relations of the student and the teacher are complex exercises, among which the most expedient are motivational ones (stimulate the inner personal motives of the high school student to study grammatical units of speech, striving for literacy and general success), cognitive (analytical, analytical, synthetic, and constructive – analysis of linguistic material, creation, distribution, or replacement of individual text fragments), communicative (communication situations, communication teaching problem-search or research objectives) exercises.

Key words: grammar, task, complex exercise, morphological exercise, motivational exercise, syntactic exercise, person-centered approach.

УДК 378:796.011

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.44>

Олексієнко Я. І., Субота В. В., Головатенко О. М.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті висвітлено актуальність компетентнісного підходу в системі вищої освіти. Обґрунтовано пріоритетність компетентнісного підходу в організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти України. Проаналізовано загальні компетентності, якими має оволодіти студент-випускник. Розглянуто деякі проблеми й особливості формування загальних компетентностей у студентів на заняттях із фізичного виховання.

Компетентнісний підхід на заняттях із фізичного виховання допоможе реалізувати актуальні завдання сучасного навчання, сприяючи формуванню як загальних, так і спеціальних компетентностей студентів. Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях, для його особистісного розвитку.

Студент-випускник вищої школи має володіти такими загальними компетентностями: здатність до аналізу та синтезу; уміння застосовувати знання на практиці; планування та розподіл часу; базові загальні знання сфери навчання; застосування базових знань професії на практиці; усне та письмове спілкування рідною мовою; знання другої мови; елементарні навички роботи з персональним комп'ютером; дослідницькі уміння; здатність до самонавчання; навички роботи з інформацією (уміння знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел); здатність до самокритики та критики; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність генерувати нові ідеї.

До різних рівнів сформованості та прояву компетентностей у студентів можна віднести: 1) ступінь опанування та реалізації компетентностей у конкретному виді діяльності; 2) суб'єктивний чинник (залежність набуття компетентностей та їх реалізації в певному виді діяльності від притаманних конкретній особистості природних даних); 3) причинно-наслідковий зв'язок між сформованістю структурних компонентів компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, загальна компетентність, фізичне виховання, студент, заклад вищої освіти, заняття.

У багатьох розвинутих країнах світу в системі освіти нормативним підходом до результатів професійної підготовки є компетентнісний підхід (В. Байденко, О. Жук, О. Заблоцька, Дж. Зантвоорт, G. Halasz, A. Michel та ін.). Пріоритетність компетентнісного підходу в організації навчально-виховного процесу в Україні і формування компетентностей у студентів визначені в ухвалених урядом нових нормативних документах, як-от Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. Так, Національна стратегія розвитку освіти в Україні визначає кардинальні зміни, спрямовані на підвищення конкурентоспроможності та якості освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір [1; 2].

Актуальність компетентнісного підходу висвітлено в матеріалах модернізації освіти і розглянуто як одне з важливих положень оновлення її змісту. Це зумовлено тим, що професійна діяльність характеризується зростанням складності, динамікою і перевантаженням. Основним же завданням компетентнісного навчання є формування фахівця, здатного вирішувати професійні проблеми в нових ситуаціях [3, с. 177; 4].

Ідеї компетентнісного підходу є предметом наукового пошуку таких учених, як: А. Баранніков, В. Болотов, І. Зимня, В. Краєвський, В. Серіков, А. Хуторський та ін. Аналіз сутності та характеристики складових частин зазначеного підходу відображено в дослідженнях вітчизняних науковців – О. Локшиної, О. Пометун, В. Свистун, А. Проценко, В. Ягупова; сучасні тенденції розвитку змісту освіти в закордонних країнах аналізувалися К. Корсаком, О. Овчарук, Я. Кодлюк; уміння вчитися як ключова компетентність розкрито О. Савченко.

Осмилення й узагальнення компетентності в освітньому просторі здійснили вітчизняні вчені: Н. Бібік, Л. Ващенко, А. Кузьмінський, В. Луговий, Г. Малик, Н. Побірченко, С. Трубочова, М. Чобітько й ін., а також закордонні – Е. Занкова, Г. Кашкорова, Дж. Равен, І. Стеценко, М. Уїммер, Ч. Ліяня.

Аналіз філософської, педагогічної, психологічної, соціологічної та валеологічної літератури дає підстави стверджувати, що означена проблема сьогодні надзвичайно актуальна, але повною мірою не вивчена. Необхідність подальшого розроблення даної проблеми зумовила вибір теми нашого дослідження: «Формування загальної компетентності у студентів закладів вищої освіти на заняттях з фізичного виховання».

Мета статті – дослідити зміст і особливості формування загальних компетентностей у студентів на заняттях із фізичного виховання.

Методи дослідження: 1) *теоретичні* – аналіз філософської, психолого-педагогічної, культурологічної літератури, дисертаційних досліджень; синтез, порівняння й узагальнення отриманих даних із метою визначення підходів до сутності понять «компетентнісний підхід» і «загальна компетентність»; 2) *емпіричні* – педагогічне спостереження, бесіди, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду.

Наукові дослідження Н. Кузьміної (1993 р.), О. Петуніна (1996 р.), Ю. Шкрєбтія (1996 р.), М. Данилка (2000 р.), П. Єфіменка (2002 р.), О. Солтика (2003 р.), Л. Сущенко (2003, 2009 рр.), Т. Осадчої (2005 р.), Р. Карпюка (2005 р.), О. Печка (2015 р.) переконають, що головною метою навчання студентів у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) є формування в них *загальних і професійних компетентностей* та готовності до професійного мислення і діяльності. Це особливо актуально сьогодні, оскільки, інтегруючись в європейський простір, освітня парадигма України має зосередитись на положенні про те, що основними результатами діяльності закладів вищої освіти мусить стати не система знань, умінь та навичок, а сформованість сукупності компетентностей спеціаліста в певній професійній сфері, причому сукупність компетентностей спеціаліста окремої галузі визначається державними класифікаторами професій. Реєстр компетентностей може бути використаний як під час проектування навчальних програм, що дасть змогу студентам усвідомлено й індивідуально вибирати навчальні програми, так і для побудови та реалізації програм і процедур сертифікації спеціаліста. Звідси виникає необхідність розглядати професійну підготовку студентів із позицій компетентнісного підходу, який можна вважати способом досягнення нової якості освіти [5].

Останнім часом компетентнісний підхід стає все більше поширеним і претендує на роль концептуальної освітньої політики, яка здійснюється як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, умінь і навичок, що спираються на наукові знання [6].

На сьогодні існує багато трактувань поняття «компетентнісний підхід», наприклад: «це підхід, що акцентує увагу на результаті освіти, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях; це підхід, за якого результати визнаються значущими за межами системи освіти» [7].

Поняття «компетентнісний підхід» розуміється як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (основні) і предметних компетентностей особистості [8]. Результатом такого процесу буде *формування загальної компетентності* людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості.

Компетентнісний підхід в освіті ґрунтується на важливих поняттях «компетенція» та «компетентність», філософська інтерпретація яких, з одного боку, фіксує деяку невизначеність, а з іншого – ускладнює вживання цих термінів. На сьогодні немає єдиної класифікації компетентностей і компетенцій, як немає і єдиного погляду на те, скільки і яких компетентностей має бути сформовано у студентів. Так, у частині першій

ст. 1 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що *компетентність* – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [9].

У Державному стандарті поняття вживаються в такому значенні [1]: *компетентність* – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; *компетенція* – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

У «Словнику іншомовних слів» [10, с. 402] визначено, що *компетенція* – це низка питань, у яких будь-хто є об'язаним, а *компетентність* – це: наявність компетенції; наявність знань, що дозволяють судити про що-небудь.

Фізичне виховання, важлива складова частина освіти, спрямоване на формування здоров'я людини, удосконалення фізичної і психічної підготовки дітей та молоді до активного довготривалого життя і професійної діяльності, забезпечує можливість набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я, засоби і методи його зміцнення, організацію дозвілля, формує *спеціальні і загальні компетентності*.

Компетентнісний підхід на заняттях із фізичного виховання допоможе реалізувати актуальні завдання сучасного навчання, сприяючи формуванню як загальних, так і спеціальних компетентностей студентів. На даний момент немає єдиної думки про те, скільки і яких загальних компетентностей повинно бути сформовано у випускників вищої школи, але налічується приблизно 5–15 компетентностей, які можна обирати, наприклад, з переліку проєкту Tuning Educational Structures in Europe (налаштування (гармонізація) освітніх структур в Європі; далі – TUNING) [11]. Дані компетентності визначають специфіку та включаються у профіль програми. Очікується, що програмні компетентності однакових програм у різних ЗВО подібні.

У проєкті TUNING (2012 р.) ідеться про такі *загальні компетентності*, якими має володіти студент-випускник ЗВО: здатність до аналізу та синтезу; уміння застосовувати знання на практиці; планування та розподіл часу; базові загальні знання сфери навчання; застосування базових знань професії на практиці; усне та письмове спілкування рідною мовою; знання другої мови; елементарні навички роботи з персональним комп'ютером; дослідницькі вміння; здатність до самонавчання; навички роботи з інформацією (уміння знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел); уміння самокритики та критики; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність генерувати нові ідеї [11].

Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку. До загальних компетентностей належать такі [5, с. 36]:

1. *Інструментальні компетентності*, які включають когнітивні здібності, здібності розуміти й імпантувати ідеї; методологічні здібності, екологічні здібності (розуміти й управляти навколишнім середовищем), вибудовувати стратегії навчання, задатності до ухвалення рішень і вирішення проблем, технологічні вміння, комп'ютерні навички тощо.

2. *Міжособистісні компетентності*, тобто індивідуальні здатності, пов'язані з умінням проявляти почуття та ставлення, здатністю до самокритики, а також соціальні навички, що пов'язані із процесами соціальної взаємодії та кооперації, умінням працювати в колективі.

3. *Системні компетентності*, тобто узгодження розуміння, ставлення і знань, які дозволяють розуміти, яким чином частини цілого зіставляються одна з одною, оцінити місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати з метою вдосконалення системи і конструювання нових систем.

До загальних компетентностей, притаманних усім трудовим функціям за певною професією, належать соціальні, екологічні тощо, наприклад: уважність; розвинена зорова та слухова пам'ять; емоційна стійкість; стресостійкість; відповідальність; розвинена орієнтація у просторі; здатність до адаптації; здатність діяти в нестандартних ситуаціях; здатність працювати в команді; запобігання конфліктним ситуаціям [12].

В. Виноградов зазначає, що такі педагоги, як В. Давидов, В. Шадриков, І. Зимня, А. Хуторський у процесі фізичного виховання виділяють формування таких компетенцій [13; 14; 15]:

– *загальнокультурна* (сфера культурно-історична): узагальнені види діяльності; здатність аналізувати історичний досвід; пізнання культурно-історичних основ фізичної культури, усвідомлення ролі фізичної культури у формуванні здатності до досягнення всебічного фізичного і духовного розвитку, здорового способу життя; збереження здоров'я і високої працездатності; підготовка до праці і захисту Батьківщини. Визначення впливу систематичних занять фізкультурою для поліпшення здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовленості та профілактики захворювань; розвиток інтересу і звички до систематичних занять фізичною культурою;

– *навчально-пізнавальна* (сфера науки, мистецтва): здатність вчитися все життя, володіння знаннями, уміннями і навичками; пізнання основ фізичного розвитку і виховання з метою формування духовно багатой і фізично здорової особистості; здобуття знань, необхідних для занять фізичною культурою; знання основ особистості та громадської гігієни; володіння знаннями про правила регулювання фізичного навантаження;

– *комунікативна* (сфера спілкування): володіння усним і письмовим спілкуванням; володіння різними видами інформації; уміння вести дискусію із проблем розвитку спорту та занять фізичною культурою; виро-

блення власної позиції із цих питань; уміння аналізувати й оцінювати діяльність друзів, однокласників; уміння давати рекомендації для самостійних занять фізкультурою, спираючись на сучасні фізкультурно-оздоровчі технології;

– *соціальна* (сфера суспільних відносин (політика, праця, релігія, міжнаціональні відносини, екологія, здоров'я): здатність брати на себе відповідальність; брати участь у спільному ухваленні рішень; розуміння користі занять фізичними вправами для здоров'я людини, підвищення рівня її працездатності та збільшення тривалості життя, а також ролі фізичних вправ у профілактиці професійних захворювань, у боротьбі з виробничим травматизмом; уміння використовувати засоби фізичної культури для підготовки до професійної діяльності;

– *особистісна* (сфера соціально-культурна): визначення основних життєвих цілей і способів їх досягнення; активна адаптація до оточення для досягнення основних життєвих цілей; володіння прийомами самореалізації; приватне і життєве самовизначення; володіння прийомами особистісного саморозвитку; уміння контролювати фізичний стан організму.

Комунікативну компетентність, як зазначає О. Пометун, можна по праву вважати провідною і стрижневою, оскільки саме вона лежить в основі всіх інших компетентностей. Комунікативну компетентність сьогодні необхідно послідовно формувати і розвивати в тісному зв'язку з навчальними й інформаційними вміннями. Навчання комунікативній діяльності є безпосереднім завданням навчання на заняттях із фізичного виховання, і починати цей процес треба якомога раніше [7].

Формування компетентностей вимагає від педагога певної програми дій, тому під час вибору форми проведення заняття варто керуватися своїми професійними й особистісними принципами, знаннями і вміннями:

1. Виховання дбайливого ставлення до власного здоров'я, набуття вмінь і навичок в індивідуальних заняттях фізичними вправами, орієнтованих на підвищення працездатності, попередження захворювань.

Засоби: комплекси ЛФК; надання першої допомоги в разі травм; профілактика шкідливих звичок засобами фізичної культури; визначення індивідуальних особливостей фізичного розвитку і підготовленості.

2. Оволодіння технологіями сучасних оздоровчих систем фізичного виховання.

Засоби: найпростіші прийоми аутогенного тренування і релаксації для зняття втоми і підвищення працездатності; дихальні вправи; авторські і східні оздоровчі методики; знання особливостей фізичної працездатності людини, чинників позитивного впливу фізичних вправ на здоров'я та формування здорового способу життя.

3. Збагачення рухового досвіду професійно-прикладними вправами, орієнтованими на підготовку до майбутньої життєдіяльності.

Засоби: загальна і професійно-прикладна фізична підготовка; володіння способами рухової діяльності; уміння виконувати тестові завдання, що визначають індивідуальний рівень фізичної підготовленості.

4. Засвоєння системи знань про заняття фізичною культурою, їхню роль і значення у формуванні здорового способу життя та соціальної орієнтації.

Знання особливостей індивідуального здоров'я, фізичного розвитку, можливостей їх корекції за допомогою занять фізичними вправами та методики їх визначення; володіння методикою організації індивідуальних форм занять фізичними вправами; уміння виконувати індивідуальні комплекси вправ, використовувати набуті знання та вміння в житті [13].

Запровадження компетентнісного підходу у фізичне виховання допоможе сформувати у студентів: здатність працювати без постійного керівництва, брати на себе відповідальність; уміння виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити; готовність помічати проблеми і шукати шляхи їх вирішення; уміння аналізувати нові ситуації і застосовувати в них уже наявні знання; уміння уживатися з іншими; готовність набувати нових знань із власної ініціативи (з огляду на свій досвід і зв'язок з оточенням); уміння переймати нове у спортсменів вищого класу [13].

До різних *рівнів сформованості та прояву компетентностей* у студентів можна віднести: 1) ступінь опанування та реалізації компетенцій у конкретному виді діяльності; 2) суб'єктивний чинник (залежність оволодіння компетенціями та їх реалізації в певному виді діяльності від притаманних конкретній особистості природних даних); 3) причинно-наслідковий зв'язок між сформованістю структурних компонентів компетентності.

Висновки. Погоджуємося з думкою дослідників, що компетентність зумовлює наявність в особистості внутрішньої мотивації до якісного виконання своєї професійної діяльності, професійних цінностей і ставлення до своєї професії як до цінності. Компетентний спеціаліст має бути здатним виходити за межі предмета своєї професії і володіти творчим потенціалом для саморозвитку [5, с. 34–38].

Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання в повсякденному житті і професійній сфері. Компетентнісний підхід передбачає набуття певних компетентностей, тобто необхідного комплексу знань, навичок, ставлень і досвіду, що дозволяє ефективно виконувати певну діяльність.

У подальших дослідженнях розглянемо формування загальних компетентностей на заняттях фізичного виховання відповідно до різних професій студентів ЗВО.

Використана література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
3. Сембрат А. Теоретичний аналіз компетентнісного підходу в сучасному освітньому середовищі. *Теоретична і дидактична філологія*. Серія «Педагогіка». 2017. Вип. 24. С. 175–183.
4. Проценко А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітополь, 2018. 332 с.
5. Волощук І. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 34–38.
6. Нагач М. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2008. 21 с.
7. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
8. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики*. Київ : К.І.С., 2003. 296 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–VII, поточна редакція від 30 листопада 2016 р., підстава 1731–19. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
10. Словник іншомовних слів / за ред. О. Мельничука. Київ : УРЕ, 1977. 779 с.
11. Tuning Educational Structures in Europe. URL: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.
12. Методика розроблення професійних стандартів : наказ Міністерства соціальної політики України від 22 січня 2018 р. № 74. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/z0165-18/ed20180122/sp:java-max10#n19>.
13. Виноградов В. Розвиток ключових компетенцій учнів на уроках фізичної культури, 2014. URL: <http://www.detkam.in.ua/rozvitok-klyuchovih-kompetencij-na-urokah-fizichnoyi-kuleturni.html>.
14. Методична скарбничка по фізкультурі. URL: <https://infourok.ru/metodichna-skarbnichka-po-fizkulturi-723472.html>.
15. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики. *Центр «Эйдос»*. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

References:

1. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity, zatverdzenyy postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23.11.2011 № 1392 [State standard of basic and complete general secondary education, approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1392 of 23.11.2011]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
2. Pro Natsional'nu stratehiyu rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku: Ukaz Prezydenta Ukrayiny vid 25.06.2013 r. № 344/2013 [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period until 2021: Decree of the President of Ukraine of 25.06.2013 № 344/2013]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013183> [in Ukrainian].
3. Sembrat, Alla. (2017). Teoretychnyy analiz kompetentnistnoho pidkhodu v suchasnomu osvith'omu seredovysshchi [Theoretical analysis of competence approach in modern educational environment]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiya. Seriya: «Pedagogika» – Theoretical and didactic philology. Series: Pedagogy*, 24, 175–183 [in Ukrainian].
4. Protsenko, A. A. (2018). Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv fizychnoy kul'tury u protsesi pedahohichnoyi praktyky [Formation of professional competence of future teachers of physical culture in the process of pedagogical practice]. *Candidate's thesis*. Melitopol' [in Ukrainian].
5. Voloshchuk, I. P. (2014). Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti studentiv VNZ: kompetentnisnyy pidkhid [Formation of Professional Competence of University Students: Competence Approach]. *Psykhologo-pedahohichni nauky – Psychological and pedagogical sciences*, 3, 34–38 [in Ukrainian].
6. Nagach, M. (2008). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv u shkolakh profesiynoho rozvytku v SSHA [Training of future teachers in professional development schools in the USA]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Pomետun, O. (2005). Kompetentnistnyy pidkhid – nayvazhlyvishyy oriyentyr rozvytku suchasnoyi osvity [Competency approach is the most important benchmark for the development of modern education]. *Ridna shkola – Home school*, 1, 65–69 [in Ukrainian].
8. Ovcharuk, O. (2003). *Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity. Stratehiya reformuvannya osvity v Ukrayini : Rekomendatsiyi z osvith'oyi polityky [Competencies as a key to updating the content of education. Education Reform Strategy in Ukraine: Policy Recommendations]*. Kyiv: «K.I.S.» [in Ukr.].
9. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556–VII, potochna redaktsiya vid 30.11.2016, pidstava 1731–19 [The Law of Ukraine «On Higher Education» of 01.07.2014 № 1556–VII, current version as of 30.11.2016, ground 1731–19]. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
10. Melnichuk, OS. (Eds). (1977). *Slovyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Language Words]*. Kyiv : URE [in Ukrainian].
11. Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved from <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
12. Metodyka rozroblennya profesiynykh standartiv: Nakaz Ministerstva sotsial'noyi polityky Ukrayiny 22.01.2018 № 74 [Methods of development of professional standards: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine 22.01.2018 № 74]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/z0165-18/ed20180122/sp:java-max10#n19> [in Ukrainian].
13. Vinogradov, V.A.(2014). Rozvytok klyuchovykh kompetentsiy uchniv na urokakh fizychnoy kul'tury [Development of students' key competences in physical education lessons]. Retrieved from <http://www.detkam.in.ua/rozvitok-klyuchovih-kompetencij-na-urokah-fizichnoyi-kuleturni.html> [in Ukrainian].
14. Metodichna skarbnychka po fizkul'turi [Methodical piggy bank on physical education]. (n.d.). *infourok.ru*. Retrieved from <https://infourok.ru/metodichna-skarbnichka-po-fizkulturi-723472.html> [in Ukr.].
15. Khutorskoy, A.(2002). Klyuchevyye kompetentsii i obrazovatel'nyye standarty: doklad na otdelenii filosofii obrazovaniya i teorii pedagogiki [Key competencies and educational standards: report at the department of philosophy of education and theory of pedagogy]. Tsentr «Eydos» – Center «Eidos». Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> [in Russian].

Oleksiienko Ya. I., Subota V. V., Holovatenko O. M. Formation of general competence in higher education students at physical education

The article highlights the relevance of the competence approach in the higher education system. The priority of the competence approach in the organization of educational process in higher education institutions of Ukraine is substantiated. Analyzed what general competencies a graduate student should master. Some problems and peculiarities of formation of general competencies in students in physical education classes are considered.

A competent approach in physical education classes will help to accomplish current tasks of the modern class, contributing to the formation of both general and special competencies of students. General competencies – universal competencies that are independent of the subject area, but are important for the successful further professional and social activities of the applicant in various fields and for his personal development.

A college graduate must have the following general competencies: ability to analyze and synthesize; ability to put knowledge into practice; scheduling and time allocation; basic general knowledge of the field of study; application of basic knowledge of the profession in practice; oral and written communication in the native language; knowledge of the second language; basic computer skills; research skills; self-learning ability; information skills (ability to find and analyze information from different sources); self-criticism and criticism skills; ability to adapt to new situations; the ability to generate new ideas (creativity).

Different levels of formation and display of competencies in students include: 1) the degree of mastery and implementation of competencies in a particular type of activity; 2) subjective factor (dependence of mastering of competencies and their realization in a certain type of activity on inherent in a particular personality of natural data); 3) causal relationship between the formation of structural components of competence.

Key words: competence approach, competence, general competence, physical education, student, institution of higher education, employment.

УДК 378.6:355.23 (477)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.45>

Олю В. П.

**ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОФІЦЕРІВ**

Статтю присвячено теоретико-практичному аналізу розвитку конкурентоспроможності офіцерів. Конкурентоспроможний персонал розглядають як персонал, який володіє необхідним набором компетенцій, високою самоорганізацією, внутрішньою мотивацією і націлений на виконання конкретних виробничих завдань. Ми розуміємо конкурентоспроможність офіцерів як комплексну інтегративну характеристику, що передбачає сукупність особистісно-професійних, ділових, моральних якостей і характеристик, що відображають гармонійність розвитку та забезпечують «здорову» конкуренцію. Уважаємо, тренінг є оптимальним форматом розвитку конкурентоспроможності офіцерів, завдяки якому в кожного учасника формується адекватне розуміння самого себе, корекція самооцінки, відбувається вивчення індивідуалізованих прийомів міжособистісної взаємодії. Представлено структуру проведення тренінгового заняття, що містить привітання; вироблення правил роботи у тренінговій групі; оголошення теми; розминку; основну частину: вступне слово тренера (міні-лекцію, інформаційні повідомлення, інструкції), різноманітні практичні вправи, ігри з подальшим обговоренням і рефлексією; підбиття підсумків роботи; прощання. Увага зосереджена на поетапній методиці застосування інтерактивних методів у процесі проведення тренінгових занять. До інтерактивних методів навчання відносимо «метод шести капелюхів», мозковий штурм, дебрифінг, ділові й ситуаційно-рольові ігри, презентації, групову дискусію, практичні та творчі завдання, проектування бізнес-планів, проєктів, використання мультимедійних комп'ютерних програм. Розкрито сутність «методу шести капелюхів», який можна використовувати під час проведення тренінгів для розвитку конкурентоспроможності офіцерів.

Ключові слова: конкурентоспроможність, розвиток, офіцери, тренінг, інтерактивні методи.

Формування особистості офіцера як суб'єкта професійної діяльності починається під час навчання у військових закладах вищої освіти. Питання професійного становлення, самовизначення й розвитку конкурентоспроможності розглядають у контексті професійного життя військовослужбовців. До професійної підготовки офіцерів висувають високі вимоги, серед яких основними є професіоналізм, конкурентоспроможність, мобільність, уміння гнучко реагувати на зміни у професійній діяльності тощо.

У розумінні Н. Мартинюк, Д. Червко [4] конкурентоспроможний персонал – це персонал, який володіє необхідним набором компетенцій, високою самоорганізацією, внутрішньою мотивацією і націлений на виконання конкретних виробничих завдань. Тому постійний розвиток офіцерів є ключовим завданням військового менеджменту, отже, потребує належного наукового супроводу.

Конкурентоспроможність офіцерів ми трактуємо як комплексну інтегративну характеристику, що передбачає сукупність особистісно-професійних, ділових, моральних якостей і характеристик, що відображають гармонійність розвитку і забезпечують «здорову» конкуренцію. Розвиток конкурентоспроможності офіцерів здійснюється в межах усебічної підготовки і становлення військових кадрів у цілісній системі діяльності військовослужбовців Збройних сил України. Досягнути цього можна через неперервну освіту офіцерів, яка водночас є метою, результатом і критерієм продуктивності системи розвитку конкурентоспроможності офі-

церів. Уважаємо, що для розвитку конкурентоспроможності офіцерів значним потенціалом володіють тренінгові й інтерактивні технології.

Особливості підготовки офіцерського складу представлені в дослідженнях В. Афанасенко, В. Балашова, О. Діденко, Д. Іщенко, Т. Олійник, В. Ягупова й інших. Теоретико-методичні аспекти конкурентоспроможності персоналу широко висвітлені у працях Д. Богині, Т. Бучинської, А. Ваврик, І. Гаврилук, Л. Карамушки, Л. Майстер та інших. Водночас результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать, що роль інтерактивних технологій у процесі розвитку конкурентоспроможності офіцерів не осмислена належним чином і не має практичного обґрунтування.

Для підвищення конкурентоспроможності офіцерів необхідно сформувані механізм заходів, що спрямовані на збереження й розвиток людського потенціалу, а саме забезпечення ефективної зайнятості; заохочування високої мотивації до праці; прагнення до набуття конкурентних переваг і безперервного особистісно-професійного розвитку. У цьому контексті вважаємо оптимальним формат тренінгів, оскільки вони дають змогу вдало поєднувати теоретичні знання з набуттям практичних кейсів, коли офіцери мають змогу «наживо відпрацювати» постановку бойових і повсякденних завдань підлеглим.

Тренінги, на переконання Ю. Швалба [9, с. 54], «спрямовані на формування і розвиток особистої й професійної компетенції, мають стати одним із провідних засобів професійного навчання з метою розвитку і саморозвитку особистості, її інтересів та цілепокладання, суб'єкта діяльності, особистісної рефлексії, здатності до відповідального вибору».

Погоджуємося з Н. Євдокимовою, яка вважає, що професійно-психологічний тренінг є «рухом людини від неусвідомленої до усвідомленої професійної компетентності через усвідомлення нею власних обмежень у професійній діяльності та прийняття навчальних завдань на самозміну» [2, с. 127]. Окрім цього, В. Федорчук вважає, що тренінг є найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей, особливо тих, що пов'язані з різноманітними людськими контактами, завдяки якому в кожного учасника формується адекватне розуміння самого себе і корекція самооцінки, відбувається вивчення індивідуалізованих прийомів міжособистісної взаємодії для підвищення її ефективності [8, с. 693].

Варто враховувати той факт, що під час розроблення і проведення тренінгу розвитку конкурентоспроможності необхідно враховувати послідовність його структурних елементів. О. Сорока наголошує, що тренінг буде більш ефективним, коли матиме такі складові частини: 1) привітання – знайомство учасників між собою; 2) спільне вироблення правил роботи у тренінговій групі; 3) оголошення теми тренінгового заняття; 4) розминку; 5) основну частину: вступне слово тренера (міні-лекція, інформаційні повідомлення, інструкції тощо), різноманітні практичні вправи, ігри з подальшим обговоренням і рефлексією; 6) підбиття підсумків роботи – резюме ведучого; 7) прощання [6].

Перед проведенням тренінгових занять вважаємо за необхідність проводити попередню професійну діагностику офіцерів. У цьому контексті спираємося на напрацювання Т. Бучинської, яка вважає важливим проведення регулярної діагностики не тільки нового персоналу, але й постійного, що дасть змогу визначити пріоритети розвитку працівників, прогнозувати і планувати їх кар'єру, отже, сформувати у працівників мотивацію до розвитку певних компетенцій, що сприятиме зростанню конкурентоспроможності персоналу [1].

Варто зазначити, що ефективність тренінгу залежить від комплексу підібраних методів і технік, що використовують під час його розробки. Використання інтерактивних прийомів і методів під час проведення тренінгу сприяє позитивній трансформації й особистісному розвитку офіцерів. В. Лефтеров описує цей процес як прогресивну транспсихічну маніпуляцію, у процесі якої відбувається розвиток комплексу практичних умінь і навичок, отримання певного досвіду й активізація всіх учасників тренінгової групи. Саме механізм прогресивної транспсихічної маніпуляції запускає ті особистісні зміни, що активізують творчий потенціал, позитивну трансформацію особистості, розширюють її самосвідомість [3, с. 9–12].

У цьому контексті важливі висновки, зроблені Є. Татаріновим [7], що під впливом прогресивних маніпуляцій отриманий чуттєво-практичний досвід не тільки запускає психологічну трансформацію особистості кожного учасника тренінгу та детермінує його особистісний і професійний розвиток, а й програмує продовження особистісно-професійного розвитку за межами тренінгового середовища.

У процесі проведення тренінгових занять офіцери переживають позитивні емоції, що, у свою чергу, сприяє якісній зміні їхніх особистісно-професійних, ділових, моральних якостей та характеристик і закріплення цих новоутворень під час завершення тренінгу.

Підтримуємо В. Лефтерова в тому, що інтерактивне наповнення тренінгових занять допомагає офіцерам отримати емоційно-чуттєвий досвід переживання конкретних ситуацій, інтелектуально опрацювати його, проаналізувати свої психічні стани з фіксацією та запам'ятовуванням емоційного забарвлення. У результаті формуються необхідні знання, уміння, навички, уявлення, погляди і цінності, які сприймаються офіцером як власні, а не нав'язані ззовні [3].

Перевагами інтерактивних методів під час проведення тренінгових занять з офіцерами вважають формування практичних умінь і навичок; можливість отримання необхідної інформації (знання, історія, факти); ухвалення рішень за допомогою розроблення, зміни та корекції плану дій; оцінювання власних дій і дій партнерів; розроблення тактики і стратегії власних дій тощо.

Цікавою щодо нашого дослідження є методика застосування інтерактивних технологій, запропонована І. Мельничук [5]. Перший етап передбачає підготовку до проведення заняття в ігровій формі, що базується на визначенні мети гри та структуруванні її часового обмеження; розроблення власного сценарію; чітке структурування етапів ігрової взаємодії; забезпечення необхідним обладнанням і матеріалами; розроблення покрокової інструкції для офіцерів (мета, завдання, правила, ігрові дії, умови).

Другий етап передбачає безпосереднє проведення гри, активізацію військовослужбовців. Ознаками діяльнісної активності є передбачення результату; усвідомлення можливості його реального досягнення; обґрунтоване планування практичних дій; вибір відповідних раціональних форм, методів, засобів, орієнтирів у міжособистісних відносинах; гармонізація внутрішньої й зовнішньої діяльності; оцінювання результатів своєї праці (уміння нормувати, контролювати, ухвалювати оптимальні рішення, вирішувати загальні організаційні завдання, діагностувати, прогнозувати, стимулювати діяльність, підходити до неї комплексно, цілісно, системно).

Третій етап базується на рефлексії й охоплює вміння формулювати висновки, узагальнювати результати гри, визначати її позитивні аспекти, які спонукають до особистісно-професійного зростання, урахування помилок, розуміння ефективних шляхів вдосконалення ігрової взаємодії учасників для використання апробованої методики в майбутньому.

До інтерактивних методів навчання можна віднести «метод шести капелюхів», мозковий штурм, дебри-фінг, ділові й ситуаційно-рольові ігри, презентації, групову дискусію, практичні та творчі завдання та їх подальше обговорення, проектування бізнес-планів, проєктів, використання мультимедійних комп'ютерних програм тощо.

Розкриємо сутність методу «шести капелюхів», що можна використовувати під час проведення тренінгів з розвитку конкурентоспроможності офіцерів. У «шести капелюхах» мислення поділено на шість категорій, з кожною з яких співвіднесений метафоричний капелюх певного кольору. Коли обговорюється питання, наприклад, «якими характеристиками (якостями) має володіти конкурентоспроможний офіцер?», кожний з учасників тренінгової групи застосовує до нього конкретний капелюх і всі думають в одному напрямі. Даний капелюх забезпечує більш ефективну концентрацію і легкість в управлінні власними думками.

Кожний колір має свої функції. Так, «білий капелюх» відповідає за детальну й необхідну інформацію (Тільки факти. Яка ще необхідна інформація?). «Жовтий капелюх» зосереджений на символічному відображенні оптимізму; дослідженні можливих успіхів і позитивних сторін (Чому це спрацює?). «Чорний капелюх» застерігає і змушує критично думати (Що може статися поганого або що піде не так? Обережність – не зловживайте нею.) «Червоний капелюх» допомагає розібратися з почуттями, ідеями й інтуїтивними прозріннями. Водночас немає потреби їх пояснювати (Які почуття в мене виникають?). «Зелений капелюх» допомагає сфокусуватися на творчості, альтернативних рішеннях, нових можливостях та ідеях. Це дозволяє висловити нові поняття та концепції. «Синій капелюх» створює можливість керувати розумовими процесами (Гарантія дотримання всіх шести капелюхів). Отже, застосування під час проведення тренінгових занять з офіцерами «методу шести капелюхів» дає змогу суттєво скоротити час розв'язання проблем і підвищити ефективність результатів діяльності.

Зі зростанням офіцера як професіонала не тільки змінюється рівень його конкурентоспроможності, але й збільшується рівень професійної компетентності, що означає появу якісних змін у його професійній діяльності. Проходження тренінгів розвитку конкурентоспроможності дасть змогу офіцерам опанувати методики самопрезентації та самоменеджменту, досягаючи вершин особистісного й професійного розвитку.

Наші наступні публікації будуть акцентовані на розкритті практичних аспектів розвитку конкурентоспроможності майбутніх офіцерів засобами ігрових технологій, розробці комплексу ігор для військовослужбовців.

Використана література:

1. Бучинська Т. Конкурентоспроможність персоналу як основний чинник підвищення ефективності діяльності підприємства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Міжнародні економічні відносини та світове господарство». 2016. Вип. 10. Ч. 1. С. 74–77.
2. Євдокимова Н. Професійно-психологічний тренінг як технологія становлення професіонала. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць. Екологічна психологія. 2009. Вип. 20. Т. 7. Ч. 1. С. 125–128.
3. Лефтеров В. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.09. Харків, 2008. 37 с.
4. Мартинюк Н., Черевко Д. Розвиток персоналу як чинник підвищення конкурентоспроможності сільськогосподарських підприємств. *Аграрна економіка*. 2015. Т. 8. № № 3–4. С. 73–77.
5. Мельничук І. Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 4. URL: https://www.google.com.ua/search?client=firefox-ab&dcr=0&ei=zQvNWq3yCafB6QT_mb
6. Сорока О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.
7. Татарінов Є. Тренінг розвитку кар'єрних домагань офіцерів. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 3. С. 508–513. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_3_84.
8. Федорчук В. Тренінг – інструмент особистісного зростання особистості. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка; Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2010. Вип. 9. С. 690–700.

9. Швалб Ю. Задачний підхід к построению учебного тренинга в ВУЗе. *Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності : науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Донецьк, 27–28 травня 2005 р. : у 2-х ч. Донецьк : ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. Ч. 2. С. 12–19.

References:

1. Buchynska T. V. *Konkurentospromozhnist personalu yak osnovnyi chynnnyk pidvyshchennia efektyvnosti diialnosti pidpriemstva* [Competitiveness of staff as a major factor in improving the efficiency of the enterprise]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu* [Scientific Bulletin of Uzhgorod National University]. Seria: Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny ta svitove hospodarstvo. 2016. Vypusk 10. Chastyina 1. pp. 74–77. [in Ukrainian].
2. Ievdokymova N.O. *Profesiino-psykholohichni treninh yak tekhnolohiia stanovlennia profesionala* [Professional-psychological training as a technology of becoming a professional]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats. Ekolohichna psykholohiia* [Actual problems of psychology: a collection of scientific works. Environmental psychology]. 2009. Vyp. 20. T. 7. Ch. 1. pp. 125–128. [in Ukrainian].
3. Lefterov V. O. *Osobystisno-profesiinyi rozvytok fakhivtsiv ekstremalnykh vydiv diialnosti* [Personal-professional development of specialists of extreme types of activity]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra psykhol. nauk : spets. 19.00.09. Kh., 2008. 37 p. [in Ukrainian].
4. Martyniuk N., Cherevko D. *Rozvytok personalu yak chynnnyk pidvyshchennia konkurentospromozhnosti silskohospodarskykh pidpriemstv* [Staff development as a factor in increasing the competitiveness of agricultural enterprises]. *Ahrarna ekonomika* [Agrarian economy]. 2015, T. 8. № 3–4. pp. 73–77. [in Ukrainian].
5. Melnychuk I. M. *Osoblyvosti zastosuvannia interaktyvnykh ihor u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Features of the use of interactive games in higher education]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine]. 2010. № 4. URL : https://www.google.com.ua/search?client=firefox-b-ab&dcr=0&ei=zQvNWq3yCafB6QT_mb- [in Ukrainian].
6. Soroka O. V. *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovoii shkoly do vykorystannia art-terapevtychnykh tekhnolohii* [Theoretical and methodological principles of preparing future primary school teachers for the use of art-therapeutic technologies]: dys. ... d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04. Ternopil, 2016. 534 p. [in Ukrainian].
7. Tatarinov Ye. V. *Treninh rozvytku kariernykh domahan ofitseriv* [Officers training for career development]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity* [Bulletin of postgraduate education]. 2011. Vyp. 3. pp. 508–513. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_3_84
8. Fedorchuk V. M. *Treninh – instrument osobystisnoho zrostantia osobystosti* [Training is a tool for personal growth]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats KPNU im. Ivana Ohienka* [Problems of modern psychology: a collection of scientific works of Ivan Ogiyenko KPNU], In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. 2010. Vyp. 9. pp. 690–700.
9. SHvalb YU. M. *Zadachnyi podhod k postroeniyu uchebnogo treninga v VUZe* [A challenging approach to building training at a university]. *Psihologichni treningovi tekhnologii u pravoohoronnij diyal'nosti : naukovo-metodychni ta organizacijno-praktichni problemi vprovadzheniya i vikoristannya, perspektivi rozvitu : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* [Psychological training technologies in law enforcement activity: scientific-methodological and organizational-practical problems of implementation and use, prospects of development: materials of the International scientific-practical conference] (m. Donec'k, 27–28 travnya 2005 r.) : u 2 ch. Donec'k : DYUI MVS pri DonNU, 2005. CH. 2. pp. 12–19.

Ollo V. P. Theoretical and practical analysis of the military officers' competitiveness development

The article is devoted to a theoretical and practical analysis of the military officers' competitiveness development. Competitive staff is seen as a staff that possesses the necessary set of competencies, high self-organization, intrinsic motivation. The staff that is focused on the specific production tasks performance. We understand the competitiveness of the military officers as a complex of the integrative characteristic. Such characteristic which involves a set of personal, professional, business, moral qualities and characteristics. They reflect the harmonious development and ensure «healthy» competition. We believe that training is the optimal format for the military officers' competitiveness development. Each participant forms an adequate understanding of himself, the correction of self-esteem, the study of individualized methods of interpersonal interaction by means of training. It is presented the structure of the training session containing the greetings; development of rules of work in a training group; announcement of the theme; warm-up; the main part: the introductory words of the trainer (mini-lecture, information messages, instructions), various practical exercises, games with further discussion and reflection; summarizing the work; farewell. The attention is focused on the step-by-step method of the interactive methods usage in the course of training sessions. Interactive teaching methods include the «six hats method», brainstorming, debriefing, business and situational role-playing games, presentations, group discussion, practical and creative tasks, designing business plans, projects, using multimedia computer programs. It is defined the essence of the «six hats» method, which can be used when conducting trainings for the military officers' competitiveness development.

Key words: competitiveness, development, military officers, training, interactive methods.

УДК 531 (075)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.46>

Орду К. С.

КРИТЕРІЇ, КОМПОНЕНТИ ТА ПОКАЗНИКИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ

У статті розглядається сутність поняття «інформаційно-комунікативна компетентність». З'ясовується її значення у професійному становленні студентів медичних закладів вищої освіти.

Представлено теоретичний аналіз дефініцій «інформація», «інформаційна компетентність» та «комунікація», «комунікативна компетентність».

Проаналізовано зміст понять, що окреслюють коло компетентностей, які стосуються інформаційно-комунікаційних технологій.

Автор розмежує прикметники «комунікаційний» і «комунікативний», які мають відмінність у значеннях. Стверджується, що значення комунікації, що стосується спілкування, сфери мовлення і мови, має прикметник «комунікативний», а прикметник «комунікаційний» пов'язаний із технологічним аспектом передавання інформації між суб'єктами.

Обґрунтовано поняття «інформаційно-комунікативна компетентність сімейних лікарів», яке розглядається як інтегрована якість особистості, що включає сукупність професійних якостей, в основі яких лежать знання, уміння і навички в галузі освоєння нових інформаційних технологій, а також досвіду їх застосування у професійній діяльності; засвоєння фахівцем загальної практики – сімейної медицини – правил і норм усної і писемної мови, уміння користуватись ними в лікувально-профілактичному процесі.

На основі проведеного теоретичного аналізу різних наукових підходів до визначення структури інформаційно-комунікативної компетентності виокремлено три компоненти інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Визначено три критерії інформаційно-комунікативної компетентності (настановний, знаннєвий, діяльнісний) із відповідними показниками.

Ключові слова: сімейний лікар, інформаційно-комунікативна компетентність, комунікативна компетентність, комунікація, інформаційна компетентність, цифрова компетентність, компонент, показник, структура.

Європейський курс України передбачає необхідність реформування всіх галузей, зокрема системи охорони здоров'я з метою покращення якості надання послуг пацієнтам та конкурентоспроможності вітчизняних лікарів за кордоном. Останнє можливо за умови набуття ними високого рівня професійної компетентності. Одним із підвидів професійної компетентності є інформаційно-комунікативна компетентність, розвиток якої зумовлює здатність лікаря ефективно взаємодіяти в медичному середовищі з колегами, керівництвом, пацієнтами та їхніми рідними, а також у межах усієї системи охорони здоров'я, що особливо стосується сімейних лікарів, які за фахом взаємодіють із великою кількістю людей [6, с. 90].

Формування інформаційно-комунікативної компетентності в контексті становлення майбутнього сімейного лікаря потребує обґрунтування інтегрованої моделі й удосконалення змісту, структури, форм, методів і середовищ професійної підготовки студентів до виконання лікарської діяльності, педагогічних умов підвищення інформаційно-комунікативної компетентності у стрімкому потоці технологічного прогресу в Україні.

Мета статті – визначення сутності й оцінка компонентного складу інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів.

Сутність і структуру інформаційно-комунікативної компетентності фахівця розглядали вчені: Р. Айтбаєва, В. Астаф'єва, Л. Дідух, О. Захарова, Н. Качалова, Н. Клещенко, А. Савченко, Є. Софінська й ін.

Проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх лікарів присвячено праці українських учених Л. Войтенко, Н. Іванькової, С. Мисловської, Г. Мороховець, М. Мруги, Н. Лобач.

Проведений аналіз значної кількості наукових джерел свідчить, що сьогодні бракує розробок, пов'язаних із формуванням інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів. Проблема визначення сутності й компонентів інформаційно-комунікативної компетентності потребує окремого дослідження.

З метою інтеграції у світові процеси у 2016 р. Кабінет Міністрів України презентував проєкт «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020»). Відповідно до програми Європейського Союзу (далі – ЄС) «Європейська стратегія здоров'я 2020» в Україні необхідно розробити та забезпечити виконання Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір», що сприятиме вдосконаленню підходів до методів розв'язання актуальних проблем у галузі охорони здоров'я. «Цифрова» медицина має забезпечувати взаємодію між пацієнтами, медичними працівниками й установами за допомогою «цифрових» технологій [12].

Т. Сандуляк наголошує, що Європейським парламентом та Радою ЄС 17 січня 2018 р. схвалено для користування в оновленій редакції ключові компетентності для навчання спеціалістів упродовж життя, серед яких з'явилися нові. Для виконання постанов викладачам, слухачам курсів (циклів) післядипломної підготовки і лікарям необхідно володіти оновленим у січні 2018 р. переліком ключових компетентностей для навчання упродовж життя, схваленим Європарламентом і Радою ЄС. Серед них: 1) грамотність (literacy competence); 2) мовна компетентність (languages competence); 3) математична компетентність і компетентність у науках,

технологіях та інженерії (mathematical competence and competence in science, technology and engineering); 4) цифрова компетентність (digital competence) тощо [7, с. 145].

Вважаємо за необхідне зазначити, що в Україні набув чинності закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної». Законом передбачено, що кожен громадянин України зобов'язаний володіти державною мовою як мовою свого громадянства. Законом визначені особи, які зобов'язані володіти державною мовою та застосовувати її під час виконання службових обов'язків. Серед них, зокрема, медики державних і комунальних закладів охорони здоров'я.

Зважаючи на вищевикладене, проаналізуємо зміст понять, що окреслюють коло компетентностей, які стосуються володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (далі – ІКТ), а також розглянемо сутність комунікативної компетентності працівників медичної галузі.

Таблиця 1

Дефініції компетентностей у галузі інформатики

Назва	Сутність	Автори
Інформаційно-комунікативна компетентність	Вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, ставлення до пізнавальної діяльності, природного і соціального світу, до самого себе.	Л. Дідух, 2012 р.
Інформаційно-комунікативна компетентність	Комплекс сформованих якостей особистості, що забезпечують гнучкість і готовність до змін, ефективність професійної діяльності в умовах інформатизації сучасного суспільства й оволодіння інформаційними та комунікативними компетенціями із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.	Н. Клещенко, А. Савченко, 2008 р.
Інформаційно-комунікативна компетентність	Інтегральна характеристика особистості фахівця, що усвідомлює свою роль у суспільстві, володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, що здатний виявляти й оперативно вирішувати необхідні завдання професійної діяльності, реалізовувати себе в роботі з різними категоріями клієнтів відповідно до професійно-етичних норм.	І. Софінська, 2010 р.
ІТ-компетентність	ІТ-компетентність лікарів – сукупність їхніх професійних якостей, в основі яких лежать здібності, знання, уміння і навички в галузі освоєння нових інформаційних технологій, а також досвіду їх застосування у професійній діяльності.	А. Добровольська, 2017 р.
Інформатична компетентність	Інтегрована здатність людини ефективно та результативно працювати в умовах інформаційного середовища; вона проявляється під час інформаційної діяльності й оцінюється за результатами діяльності.	Т. Тихонова, 2015 р.
Цифрова компетентність	Здатність і зацікавленість спеціаліста працювати з інформацією, орієнтуватися в її невичерпних потоках, уміння одержувати інформацію з різних джерел, користуватися різними її носіями.	Т. Сандуляк, 2019 р.

З'ясовуючи сутність дефініції «інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх сімейних лікарів», доцільно, на нашу думку, проаналізувати значення окремих понять «інформація», «інформаційна компетентність» і «комунікація», «комунікативна компетентність».

Погодимось із думкою Л. Дідуха, що інформація (від лат. *information* – «пояснення, викладання») – одне із загальних понять науки; у широкому розумінні – нові відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним [3, с. 5].

Н. Баловсяк зазначає, що інформаційна складова частина визначає компетентності, що стосуються роботи з інформаційними ресурсами в різних їх формах і представленнях, являє собою сукупність таких умінь та здатностей: уміння визначати інформаційну потребу та предмет дослідження; уміння користуватися інформаційними ресурсами у професійній діяльності та повсякденному житті; уміння здійснювати пошук відомостей і використовувати для цього різні інформаційні джерела тощо [1, с. 5].

Л. Біденко вважає, що інформаційна компетентність може розглядатися як якість особистості, що включає сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності (пошук інформації, її визначення й організація, управління й аналіз, а також її створення і поширення) у сфері професійної діяльності [2, с. 36].

Спробуємо розмежувати значення понять «комунікативний» і «комунікаційний».

Український дослідник професор Г. Почепцов розуміє комунікацію як процеси перекодування вербальної сфери в невербальну та навпаки. Відомий дослідник семіотики Р. Якобсон визначив комунікацію як процес передавання інформації між людьми за допомогою знакових систем (сигналів) [10, с. 354].

У «Словнику-довіднику із соціальних комунікацій» поняття «комунікативні» та «комунікаційні» уживаються як тотожні. А в одинадцятитомному «Словнику української мови» (за редакцією акад. І. Білодіда й ін.) обидва поняття – «комунікативний» і «комунікаційний» – стосуються комунікації. Проте комунікаційний – спец. прикметник до «комунікація», а комунікативний – лінгв. прикметник до «комунікація».

В. Литвиненко стверджує, що з лексикографічного погляду прикметники «комунікаційний» і «комунікативний» мають відмінність у значеннях. Значення комунікації, що стосується спілкування, сфери мовлення

і мови, має прикметник «комунікативний», а прикметник «комунікаційний» пов'язаний із технологічним аспектом передавання інформації між суб'єктами [5, с. 30].

Погодимось із визначенням Н. Степенко, що комунікативна компетентність – це узагальнена комунікативна властивість особистості, що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані вміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила [9, с. 186].

Н. Тітова зауважує, що інформаційна та комунікативна компетенції є складниками професійної компетентності сімейного лікаря. Дослідниця зазначає, що інформаційна компетенція визначає способи сприйняття, зберігання і передачі інформації; за допомогою комунікативної компетенції здійснюється передача інформації, визначається взаємодія, спілкування [8, с. 323].

У контексті нашого дослідження є слушним твердженням Ю. Юсеф, що комунікативна компетентність майбутнього лікаря передбачає засвоєння ним правил і норм усної і писемної мови, уміння користуватись ними в різних життєво-професійних ситуаціях. Дослідниця вважає, що основними показниками та критеріями комунікативної компетентності студентів майбутніх лікарів є: мовна компетенція; мовленнєва компетенція, тобто володіння мовленнєвими вміннями й навичками; предметна компетенція, яка стосується вмінь відтворювати у свідомості картину світу; прагматична компетенція [10, с. 187].

Спираючись на вищезазначене, вважаємо, що *інформаційно-комунікативна компетентність сімейного лікаря* – це інтегрована якість особистості, що включає сукупність професійних якостей, в основі яких лежать знання, уміння і навички в галузі освоєння нових інформаційних технологій, а також досвіду їх застосування у професійній діяльності; засвоєння фахівцем загальної практики – сімейної медицини – правил і норм усної і писемної мови, уміння користуватись ними в лікувально-профілактичному процесі.

Як стверджує О. Любінська, поняття «структура» в енциклопедичній літературі трактується як сукупність стійких зв'язків між компонентами об'єкта, що забезпечують його цілісність і самоототожнення; будова і внутрішня форма організації системи, що забезпечує єдність стійких закономірних взаємозв'язків між її елементами [8, с. 276].

У нашому дослідженні ми дотримуємося наукової позиції О. Діденко, де поняття критерій за своїм обсягом ширше, ніж поняття показник, і що показник є складовою частиною критерію. Показники – це засоби якісної та кількісної оцінки критеріїв [11, с. 252].

На основі цього будемо вважати, що структура інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів складається із взаємопов'язаних компонентів, які утворюють певну єдність.

Отже, структура інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів має у складі інформаційну та комунікативну підструктури; містить мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

Настановний критерій (*мотиваційний компонент*) охоплює:

1. Мотиви вибору професії сімейного лікаря; інтерес до обраної професії.
2. Професійні орієнтації сімейного лікаря, які визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії з колегами, пацієнтами.
3. Мотиваційну готовність студентів до актуалізації змісту інформаційно-комунікативної компетентності, ціннісну настанову на її формування.

Знаннєвий критерій (*когнітивний компонент*):

1. Знання базових мовознавчих понять, основних відомостей із різних розділів мовознавства, передбачених програмою з української мови за професійним спрямуванням; знання правопису медичної термінології.
2. Знання студентів про способи та методи ефективної професійної комунікації в роботі сімейного лікаря.

3. Обізнаність із сучасними ІКТ, що використовуються в медицині.

Діяльнісний критерій (*діяльнісний компонент*) має у своєму складі такі показники:

1. Уміння доносити до пацієнтів і членів їхніх родин підготовлений інформаційний продукт засобами письмової й усної комунікації.
2. Уміння прогнозувати шляхи підвищення ефективності своєї професійної діяльності з використання ІКТ.
3. Уміння працювати з електронною системою охорони здоров'я eHealth, що забезпечує автоматизацію ведення обліку медичних послуг і управління медичною інформацією в електронному вигляді.

Висновки. Підсумовуючи, можна дійти таких висновків:

1. *Інформаційно-комунікативна компетентність сімейного лікаря* – це інтегрована якість особистості, що включає сукупність професійних якостей, в основі яких лежать знання, уміння і навички в галузі освоєння нових інформаційних технологій, а також досвіду їх застосування у професійній діяльності; засвоєння фахівцем загальної практики – сімейної медицини – правил і норм усної і писемної мови, уміння користуватись ними в лікувально-профілактичному процесі.

2. Структура інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів має у складі інформаційну та комунікативну підструктури; містить мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

3. Визначено три критерії інформаційно-комунікативної компетентності (настановний, знаннєвий, діяльнісний) із відповідними показниками.

Використана література:

1. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
2. Біденко Л. Інформаційно-комунікаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя російської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2013. С. 33–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2013_22_6.
3. Бочевар А. Стан сформованості інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх юристів. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 5–10.
4. Іванькова Н. Формування змісту інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх лікарів як елемента їхньої професійної підготовки. URL: <http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/22.pdf> (дата звернення: 03.09.2019).
5. Литвиненко В. Комунікативна та комунікаційна системи – диференціація понять. *Актуальні питання масової комунікації*. 2013. Вип. 14. С. 30–32.
6. Любінська О. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з лабораторної медицини (результати експериментального дослідження). *Молодий вчений*. 2018. № 3 (1). С. 116–119. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3\(1\)_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3(1)_29).
7. Сандуляк Т. Нові компетенції викладачів і слухачів для роботи із системами електронної освіти та медицини. *Проблеми сучасної освіти*. 2019. № 8. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/12996>.
8. Тітова Н. Формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8602/1/Titova.pdf> (дата звернення: 12.09.2019).
9. Цифровий порядок денний – 2020. Концептуальні засади (версія 1.0). URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 12.09.2019).
10. Юсеф Ю. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 187–194. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_22.

References:

1. Balovsyak N. V. (2004) Informatsiyana kompetentnist' fakhivtsya [Tekst] [Information Competence of a Specialist]/ N. Balovsyak // Pedagogika i psykholohiya profesiyanoi osvity. 2004. №5. pp.21–28. [in Ukrainian].
2. Bidenko L. V. (2013) Informatsiyano-komunikatsiyana kompetentnist' yak skladova profesiyanoi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya rosiys'koyi movy [Information-communication competence as a component of the professional competence of the future Russian language teacher] / L. V. Bidenko // Vykladannya mov u vyshchikh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazky. Naukovi doslidzhennya. Dosvid. Poshuky. 2013. pp. 33–41. [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2013_22_6
3. Bochevar A. H. (2016) Stan sformovanosti informatsiyano-komunikativnoyi kompetentnosti maybutnikh yurystiv [The state of formation of information and communication competence of future lawyers]. / A. H. Bochevar // Nauka i osvita. 2016. № 1. pp 5–10. [in Ukrainian].
4. Ivan'kova N. A. (2019) Formuvannya zmistu informatsiyano-komunikatsiyanoi kompetentnosti maybutnikh likariv yak elementa yikhnoyi profesiyanoi pidgotovky. [Formation of content of information and communication competence of future doctors as an element of their professional training] – URL: <http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/66-2019/22.pdf>. [in Ukrainian].
5. Lytvynenko V. V. (2013) Komunikativna ta komunikatsiyana systemy – dyferentsiatsiya ponyat' [Communication and communication systems – differentiation of concepts] / V. V. Lytvynenko // Aktual'ni pytannya masovoyi komunikatsiyi. 2013. Vol. 14. pp. 30–32. [in Ukrainian].
6. Lyubins'ka O. I. (2018) Formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh bakalavriv z laboratornoyi medytsyny (rezul'taty eksperymental'noho doslidzhennya) [Formation of professional competence of future bachelors in laboratory medicine (results of experimental research)]/ O. I. Lyubins'ka // Molodyy vchenyy. 2018. № 3(1). pp. 116–119. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3\(1\)_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3(1)_29). [in Ukrainian].
7. Sandulyak T. (2019) Novi kompetentsiyi vykladachiv i slukhachiv dlya roboty iz systemamy elektronnoyi osvity ta medytsyny [New competencies of teachers and trainees for work with systems of electronic education and medicine] / T. V. Sandulyak // Problemy suchasnoyi osvity. 2019. № 8. URL:<https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/12996> [in Ukrainian].
8. Digital Agenda 2020. Conceptual Background (Version 1.0). «Tsyfrovyi poriadok dennyy» – 2020. Kontseptual'ni zasady (versiya 1.0) URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (accessed 12/09/2019)
9. Titova N. (2017) Formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh simeynykh likariv [Formation of professional competence of future family doctors] / N. Titova // The origins of pedagogical skill. 2017. Issue 19. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8602/1/Titova.pdf> (accessed: 09/12/2019) [in Ukrainian].
10. Yusef Yu. V. (2013) Teoretychni zasady formuvannya komunikativnoyi kompetentnosti maybutnikh likariv [Elektronnyy resurs] [Theoretical bases of formation of communicative competence of future doctors [Electronic resource]] / Yu. V. Yusef // Pedagogichnyy protses: teoriya i praktyka. 2013. Vol. 3. pp. 187–194. [in Ukrainian].

Ordu K. S. Criteria, components and indicators of information and communication competence of future family doctors

The article deals with the essence of the concept of «information and communication competence». Its importance in the professional development of students of medical HSE is clarified.

The theoretical analysis of the definitions of «information», «information competence» and «communication», «communicative competence» is presented.

The content of concepts that define the range of competencies related to the use of ICT is analyzed.

The author distinguishes between adjectives «communicative» and «communicative», which have differences in meanings. It is argued that the meaning of communication relating to communication, the sphere of speech and language, belongs to the adjective «communicative» and the adjective «communicative» is related to the technological aspect of the transmission of information between subjects.

The concept of «information and communication competence of family doctors» is grounded, which is considered as an integrated quality of personality, which includes a set of professional qualities, which are based on knowledge, skills and skills in

the field of development of new information technologies, as well as their experience in professional activity; mastering general practitioner – family medicine rules and norms of oral and written language, the ability to use them in the treatment and prevention process.

On the basis of theoretical analysis of different scientific approaches to determining the structure of information and communication competence, three components of information and communication competence of future family doctors were distinguished: motivational, cognitive, and activity. Three ICC criteria (set-up, external, operational) were identified with corresponding indicators.

Key words: family doctor; information and communication competence, communication competence, communication, information competence, digital competence, component, indicator, structure.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.47>

Парфенюк О. В., Козяр М. М.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ

Статтю присвячено актуальній проблемі сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування (МФГМ). У статті висвітлюються напрацювання сучасних науковців та педагогів-практиків щодо даного дослідження. Усебічний аналіз досліджуваної проблеми, визначення критеріїв і показників рівня сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування потребують вивчення та деякого уточнення.

Здійснено огляд наукових джерел щодо визначення критеріїв сформованості в майбутніх фахівців галузевого машинобудування графічної компетентності. Обґрунтовано критерії та показники рівня сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування. Визначено такі критерії оцінки сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування: ціннісно-орієнтаційний критерій, знаннєвий критерій, операційний критерій.

Запропоновані у статті критерії та показники рівня сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування відображають основні ідеї сучасної графічної підготовки та дозволяють простежити динаміку їх графічного розвитку.

Виокремлено чотири рівня сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування: високий, достатній, середній і низький.

Визначені критерії та показники рівня сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування забезпечать можливість створення ефективної технології формування в них графічної компетентності засобами чотиривимірної графіки. Зазначається, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, сформованість графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування, графічна діяльність, критерії графічного розвитку та їхні показники, рівні графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування, засоби чотиривимірної графіки.

Формування графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування (далі – МФГМ) пов'язано з тим, що в умовах становлення графічної освіти у вищих навчальних закладах від рівня сформованості графічної компетентності МФГМ значною мірою залежить якість освіти загалом і успішність кожного майбутнього фахівця зокрема. Тому закономірно, що важливим залишається виокремлення й обґрунтування критеріїв і показників рівня сформованості графічної компетентності МФГМ.

У контексті нашого дослідження виявлено, що проблемі графічної компетентності та визначенню критеріїв її сформованості у МФГМ приділяли увагу такі науковці, як В. Андреев, М. Артюшина, Ю. Бабанський, Н. Бабкова-Пилипенко, В. Безпалько, Н. Бутенко, Т. Фурман, Д. Черванов.

Проблемам компетентнісного підходу присвятили дослідження Л. Ващенко, І. Зимня, О. Локшина, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Трубачова й ін., які пропонують удосконалити освітній процес, ураховуючи ключові компетентності, які затребувані на сучасному ринку праці.

Ми виходимо з того, що чимало науковців зробили вагомий науковий внесок у дослідження задекларованої проблеми. Проте, як показав усебічний аналіз досліджуваної проблеми, визначення критеріїв і показників рівня сформованості графічної компетентності МФГМ потребує вивчення та деякого уточнення.

Метою статті – обґрунтувати критерії та показники рівня сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування засобами чотиривимірної графіки.

Наш час позначений тим, що практично в усіх освітніх системах, галузях відбувається реформування та вхід національної освіти у європейський простір, а це диктує нові вимоги до підготовки фахівців.

У сучасних умовах перед науково-педагогічними працівниками стоїть завдання – перейти до підготовки фахівців, які були б здатні в майбутній діяльності інтегрувати теоретичні компетенції та практичну підготовку з вимогами сучасного інформаційного суспільства, що зростають.

Одне із пріоритетних завдань підготовки МФГМ – сформувати їхню графічну компетентність, тому виникла необхідність розробити критерії, показники та рівні для оцінки сформованості графічної компетентності МФГМ.

Опрацювавши документи щодо оновлення, реформування вищої освіти в Україні, ми виокремили таку уніфіковану дефініцію: «Вища професійна освіта має формувати неподільну систему універсальних знань, умінь і навичок та досвід особистої відповідальності та самостійної діяльності». Це твердження актуальне і у процесі професійної підготовки МФГМ, готувати яких потрібно з урахуванням сучасних вимог до їхньої професійної діяльності в конкурентному середовищі.

Дефініцію «критерій» у довідковій і енциклопедичній літературі пояснюють «як метод міркування, ознаку, на основі якої дефініціюється чи класифікується що-небудь, інакше кажучи, це мірило оцінки» [11; 12].

С. Гончаренко трактує критерій як «показник, який у собі поєднує методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття чи відхилення нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [3].

Нам імпонує погляд на критерій М. Монахової, яка вважає, що це «сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Отже, як компонент критерію показник є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна «визначити» наявність якості й оцінювати рівень її розвитку. Для того, щоб показник відповідав своєму призначенню, він повинен за кожним критерієм розкривати сутність відповідної якості» [9, с. 5–7].

Проаналізувавши літературу, найгрунтовнішим вважаємо дефініцію критерію, у якій зазначено, що критерій виявляє найзагальнішу змістову ознаку, на основі якої оцінюють, порівнюють певні педагогічні явища, а ступінь вияву, якісна спрямованість, визначеність критерію виявляється в конкретних показниках.

Показники представляють стан або рівень розвитку певного критерію. Опрацювавши довідкову літературу, констатуємо, що найчастіше використовують означення показника, «за допомогою якого можна оцінити розвиток будь-чого». І тому, на наш погляд, є логічним, що, розробляючи показники, ми використовували систематику категорій засвоєння, яку свого часу розробили американські вчені під керівництвом Б. Блума, і ця система категорій орієнтована на те, щоб оцінювати пізнавальну (знаннєвий інтелект) та емоційну (емоційний інтелект) сфери особистості майбутнього фахівця.

Важливі для дослідження також підходи до критеріїв Л. Спенсера та М. Сайна. Цікаво, що вони виділяють критерії оцінювання: мотиви, цінності, психофізичні якості; компетенції. Вони описують «застосування таких критеріїв, як «найкраще виконання, ефективне виконання, виконання у проєктивному тесті, демонстрація компетентностей під час виконання вправ» [13, с. 295].

У результаті опрацювання й аналізу науково-педагогічної літератури нами виокремлено й узагальнено ознаки, яким, на наш погляд, повинні відповідати критерії: нейтральність; адекватність; об'єктивність (однозначність).

Також погоджуємося із В. Беспальком [2], який висуває до критерію такі вимоги: «Повинен бути адекватним явищу, яке вимірює (у критерії чітко відображається природа вимірюваного явища та динаміка зміни властивості, що виражається критерієм); повинен виражатися однозначно числом (одні й ті ж фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію повинні давати однакові числові значення вимірювальних величин); повинен бути простим (допускати прості засоби вимірювання з використанням приладів або без них)».

Оскільки ми досліджуємо компетентності майбутніх фахівців, то вважаємо за необхідне детальніше проаналізувати підходи щодо критеріїв С. Андрєєва, який як «критерії професійної компетентності називає професійну кваліфікацію, соціально-професійний статус та професійно значущі особистісні якості» [1].

Зокрема, у професійній кваліфікації вчений виокремлює такі складники: підготовленість, продуктивність, тому оцінювати варто «продукти, зроблені суб'єктом у діяльності». Особистісні професійно значущі якості «проявляють себе у продуктах професійної діяльності й дозволяють характеризувати їх як якийсь індивідуальний стиль діяльності» [1].

Ми переконані, щоб сформувати графічну компетентність МФГМ, варто скомпонувати систему засобів її вимірювання, а засоби оцінювання повинні містити змістовний і діяльнісний компоненти, що, безумовно, передбачає виокремлення знаряддя оцінювання професійної компетентності. Зокрема, практично корисним для нашого дослідження може бути такий інструментарій (за В. Жигірем): тестування (зокрема, тести компетентності (PISA); тести мінімальної компетентності; тести-ситуації й ін.); анкетування для з'ясування характерологічних особливостей, мотивів професійної діяльності, рівнів розвитку пізнавальних інтересів, розвитку комунікативності (анкети, питальники); портфоліо (результати практик, науково-дослідна робота, технічна творчість та ін.); виконання ситуаційних завдань; організація наскрізної практики з виконанням індивідуальних завдань; публічний захист курсових, дипломних і магістерських робіт, куди варто запрошувати потенційних роботодавців, адже реально оцінити спроможність фахівця можуть лише вони [4].

Опрацювавши науково-педагогічні дослідження із задекларованого питання, констатуємо, що зараз у науці є чимало поглядів на критерії оцінювання сформованості фахової компетентності. Проте зазвичай рівень фахової компетентності визначають знання, уміння, навички, здібності (так званий едукований підхід, триєдність); здатність адекватно і мобільно врегульовувати спірні конфліктні ситуації; самонавчатися і саморозвиватися.

Рівні сформованості фахової компетентності можна визначати за допомогою завдань, які вирішуватиме майбутній фахівець, і за допомогою тестів (психологічні, професійні тощо), але критеріїв сформованості фахової компетентності (конкретно обраних компетенцій), які сприяли б перевірці рівня сформованості, у дослідженнях запропоновано недостатньо.

Проте А. Маркова пропонує розробляти критерії та показники фахового формування майбутнього фахівця, орієнтуючись на вимоги до його професійної діяльності [8].

Показово і для нашого дослідження важливо, що вона активно працює над питанням моніторингової діяльності, яке «передбачає об'єктивність оцінки, позаяк остання завжди має суб'єктивний характер і безпосередньо залежить від того, наскільки експерт розуміє досліджувану проблему» [8]. Адже розуміємо, що для якісного визначення певних рівнів і критеріїв важливі особистісно-фахові риси експерта-дослідника, його рівень знань щодо проблеми, окрім цього, «необхідна спеціальна підготовка експертів, а для кращого результату та зниження суб'єктивності оцінки слід створювати експертні групи» [8].

Варто зазначити, що на сьогодні ми пропонуємо нові форми графічної діяльності – чотирирівні графіку, яка особливо актуальна в суспільстві, де впроваджують нові інформаційні технології, а суспільне життя стає все більш комп'ютеризованим. «Чотирирівнева графіка суттєво впливає на співвідношення між внутрішніми і зовнішніми мотивами під час навчальної діяльності майбутніх фахівців технічного спрямування; дозволяє перейти до ігрових ситуацій та посилити інтелектуальну складову навчального процесу» [7].

В основі викладання в технічних закладах вищої освіти більшості дисциплін математичної, природничо-наукової та загальнопрофесійної підготовки, спрямованих на формування у здобувачів вищої освіти галузевого машинобудування професійних компетентностей (інтегральні, загальні та фахові), покладені уявлення про дію машин і механізмів, що належать до складних технічних об'єктів. Необхідність (на рівні абстракції) розуміння конструкції та принципу дії таких складних об'єктів, як дорожні, будівельні, меліоративні та сільськогосподарські машини, механізми й обладнання? становить для здобувачів вищої освіти значні труднощі. Закономірно, що це призводить до втрати мотивації й інтересу до навчання – спостерігаємо погіршення формування професійних компетентностей у закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Тому пошук і впровадження в навчальний процес технічних дисциплін інноваційних рішень, що ґрунтуються на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях (далі – ІКТ) та системах автоматизованого проектування (далі – САПР) й мотивують здобувачів вищої освіти до навчання, можна вважати перспективними й актуальними напрямами дослідження» [8, с. 40].

У НУВГП у процесі підготовки МФГМ, щоб підвищити їхні графічні компетенції, впроваджуємо ситуативні завдання, задачі з використанням комп'ютерних та інформативно-комунікативних технологій.

Під час навчального (на заняттях, консультаціях, наукових зібраннях – олімпіади, конференції, дискусії тощо) та позанавчального (тривимірне телебачення, перегляд фільмів у форматі «3D»; робота у відкритій бібліотеці FLARToolKit для технології Adobe Flash; опанування технології візуалізації (Z-буфер (використовується в OpenGL і DirectX 10; Сканлайн (scanline), або Raycasting («кидання променя»; трасування променів; глобальне освітлення)); відображення тривимірного відео та графіки та тривимірними, або стереоскопічними дисплеями (3D displays, 3D screens); круглі столи щодо систем рендерингу (PhotoRealistic RenderMan (PRMan); Mentalray; V-Ray; Corona Renderer; FinalRender; Brazil R/S; BusyRay; Turtle; Maxwell Render; Fryrender; Indigo Renderer; LuxRender; YafaRay; POV-Ray; створення графічних притч і есе й ін.) процесу надаємо можливість отримати теоретичну інформацію та практично (частково або повністю) втілити її.

Як показує практика роботи, МФГМ із цікавістю сприймають інформацію щодо тривимірної графіки, яка активно застосовується в системах автоматизації проєктних робіт (САПР) для створення твердотільних елементів (будівлі, деталі машин, механізми; архітектурна візуалізація і ін.), а також чотирирівні графіки, яка надає ширші можливості.

Для мотивації до формування графічної компетентності та якісної підготовки МФГМ варто й ефективно використовувати можливості інноваційних технологій і нових засобів графіки, САПР, анімації й ін. у процесі викладання: створювати дидактичні і методичні засоби для вивчення графічних дисциплін для забезпечення ефективності формування графічної компетентності МФГМ; систематично проводити моніторинги результатів навчання і наукової активності майбутніх фахівців та ін.

На основі аналізу наукових досліджень у структурі графічної компетентності МФГМ можна виділити такі компоненти:

Мотиваційний компонент (мотиви, ціннісні орієнтації, професійні інтереси) графічної компетентності МФГМ передбачає інтеграцію стійких мотивів (пізнавальні, соціальні), які керують формуванням графічних компетентностей МФГМ, зумовлюють бажання останніх досягати високих результатів із графічної діяльності. До цього компонента відносимо професійні знання, цінності й ідеали; розуміння призначення фахівця галузевого машинобудування; наявність мотивів (зовнішніх – інтерес до заробітку та кар'єрного зростання, внутрішніх – прагнення до самореалізації та постійного підвищення кваліфікації); позитивні емоції, які допомагають «зрушенню мотивів» (за О. Леонтьєвим [14]), які стимулюють волю й увагу, допомагають засвоєнню певного графічного (і не тільки) матеріалу, а знанням – стати рушійною силою розвитку інтелекту й важливим чинником виховання всебічно розвиненої особистості. Особливо, вважаємо, варто наголосити на тому, що вітчизняні науковці ціннісні орієнтації визначають, як «відносно стійку систему

спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність до віддання переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ і об'єктів за рівнем їхньої значущості для людини» [5].

Когнітивний компонент графічної компетентності (графічні знання) МФГМ містить теоретичні та технологічні знання; відображає процеси оброблення графічних даних на основі певних мисленнєвих операцій, аналізу наукових повідомлень, які обробляють, а також порівняння, узагальнення, абстрагування, аналізу, синтезу, індукції, дедукції з фактичними базами знань, розроблення варіантів використання графічної інформації і прогнозування наслідків реалізації вирішення певних проблем, генерування і прогнозування використання нової графічної інформації і взаємодії її з реальними базами знань, унормування, уніфікації й зберігання її в пам'яті.

Без сумніву, графічні знання (графічні когніції) – це вища форма сприйняття графічних даних й інформації, які є активними за суттю і формуються на основі науково-графічних фактів, аналізу та логічного висновку. Поділяємо та враховуємо в НУВГП у процесі підготовки майбутніх фахівців галузевого машинобудування думку щодо класифікації знань А. Верхоли, який уважав що «знання поділяють на три підгрупи, які розташовані в послідовності зростання універсальності та абстрактності: а) знання часткові – термінологія та фактичний матеріал; б) знання способів використання часткового матеріалу – галузі застосування, класифікації та категорії, методи роботи та критерії її оцінки; в) знання загальних і абстрактних понять – принципів і узагальнень, основних теоретичних концепцій» [15].

Діяльнісний компонент графічної компетентності (графічні знання) МФГМ передбачає вміння спілкуватися з використанням інформаційних засобів і технологій; володіння засобами автоматизованого проєктування; володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, засобами САПР, методами та формами графічної діяльності, знання й розуміння основних графічних понять і норм системи конструкторської документації, необхідних для такого виду діяльності; вміння критично осмислити, систематизувати, якісно оцінити та використати опрацьований матеріал для вирішення поставленого завдання; здатність до професійної самореалізації, вміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення, якісне виконання завдань навчальних і реальних практик та досягнення цілей самовдосконалення, сформованість професійних умінь, що свідчить про готовність до графічної діяльності. Окрім того, застосовувати інтерактивні графічні технології, які відображають процесуальну сутність вивчення графічних дисциплін, а також спецкурсу «Моделювання технічних об'єктів засобами чотиривимірної графіки у SolidWorks».

Для моніторингу якості формування графічної компетентності МФГМ варто проаналізувати та виокремити пріоритетні критерії оцінки сформованості їхньої графічної компетентності. В «Академічному тлумачному словнику української мови» зазначено, що критерій – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [10].

Відповідно до структури графічної компетентності МФГМ, до якої входять три компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), ми виділили *критерії* оцінки сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування і відповідні їм *показники*:

– *ціннісно-орієнтаційний критерій* сформованості графічної компетентності передбачає інтерес до системи графічної діяльності, який можна досягнути, усвідомлюючи соціально-економічну значущість професії, зацікавленість роботою і потребу в обраній професійній діяльності (самовдосконалення, самоактуалізація і самореалізація, креативний підхід до діяльності; постійне підвищення кваліфікації залежно від потреб ринку праці); здатність реалізувати аксіологічний потенціал підручників і посібників із нарисної геометрії; включення до мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців аксіологічної складової частини; складання та розв'язування задач, фабули яких стосуються загальнолюдських, національних, громадянських, та ін. цінностей; формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців під час позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності;

– *знаннєвий критерій* сформованості графічної компетентності передбачає наявність знань із техніки та технології, які потрібні для здійснення графічної діяльності, обсяг фахових знань і уявлень, графічно-наукове мислення, розуміння системного характеру фахових проблем, знання вимог, що висуваються до фахівців галузевого машинобудування. Сформованість мислення (технічного, логічного та творчого), але обов'язково в інтеграції таких складових частин: психологічних (специфіка пам'яті, уваги тощо), перцептивних (спостережливості, емпатія, ототожнення), прогностичних (вміння прогнозувати певні виробничі (графічні) процеси); креативних (генерування ідей, відкритість до нового, уява та цікавість, розсудливість і дивергентне мислення (пошук різних рішень для вирішення тієї самої проблеми). Мовно-комунікативні знання (вміння чітко висловлювати думки, наявність професійного такту); технологічні (володіння компетенціями, необхідними для фахової діяльності в галузі машинобудування (доцільне застосування, створення комп'ютерних технологій та ін)).

Сформованість навчальних і спеціальних компетенцій, ефективне використання цілісно-якісної системи знань із певних дисциплін, їхнє доречне інтегрування, здатність спрямовувати особистий досвід і особистісно-фахові здібності на пошук, обробку й застосування інформації з метою вирішення фахових проблем; здатність обирати найдоцільніші форми, методи, засоби діяльності, виявляти недоліки й долати конфліктні та спірні ситуації та проблеми у процесі роботи; обов'язкові вміння систематично вивчати, аналізу-

вати, узагальнювати й застосовувати позитивний сучасний досвід у галузі машинобудування; уміння чітко й мобільно планувати та проєктувати моделі певної діяльності, прораховуючи можливі проблеми; здатність до засвоєння і втілення у практику нового;

– *операційний критерій* (досвід професійної діяльності) сформованості графічної компетентності передбачає досвід роботи з інструкцією, інструментом, обладнанням, матеріалом, контрольно-вимірвальним інструментом; уміння майбутніх фахівців визначати послідовність виконання практичних дій, аналізуючи отриману інструкцію, предмет діяльності, його частини та технологію; здійснювати самоаналіз і самоконтроль у процесі виконання завдання; порівнювати і робити висновки щодо виконаної графічної дії за зразком.

Для оцінки формування графічної компетентності МФГМ вважаємо за доречне використовувати поєднання параметрів і критеріїв і оцінювати рівні оволодіння графічною компетентністю покроково, урахувавши остаточні та проміжні цілі.

Зважаючи на вищезазначене та посилаючись на результати наших спостережень, визначили рівні сформованості графічної компетентності МФГМ з урахуванням критеріїв і показників. Рівень сформованості графічної компетентності ми розглядали як інтегративну сформованість усіх компонентів фахової компетентності.

Високий рівень сформованості графічної компетентності МФГМ передбачає наявність діяльній потреби в отриманні графічних знань, оскільки майбутній фахівець галузевого машинобудування має повне уявлення про свій майбутній фах, розуміє його зміст і соціально-професійне значення. У МФГМ із високим рівнем графічної компетентності чітка мотивація – стійка позиція фахівця (потреба систематично поглиблювати та вдосконалювати опанування дисциплін графічного спрямування, осмислене бажання набуті фахової компетентності, здобуття фахових компетенцій і діяльній потреба самовдосконалення (особистісного та фахового)). Їм притаманне спрямування до особистісного самовизначення, самоактуалізації, самореалізації та розвитку у фаховому середовищі, майбутні фахівці галузевого машинобудування задоволені обраним фахом, за всіх обставин прагнуть до вдосконалення графічних компетентностей; здатні пояснювати матеріал іншим, впливати на їхні думки. МФГМ має повне уявлення про майбутній фах, володіє сучасними технологіями та засобами чотирирівневої графіки; здатний доречно застосовувати їх на практиці; вміє застосовувати отримані компетенції у процесі вирішення творчих і нешаблонних графічних завдань, тому він вільно комунікує в умовах різного виду роботи, у міжособистісних взаємодіях, має значний дослідницько-новаторський, частково педагогічний досвід; спроможний застосовувати набуті знання для вирішення творчих і нешаблонних графічних завдань, безпомилково вирішує графічні задачі, аналізує результати власної діяльності, на основі цього оцінює ситуацію та прогнозує подальші графічні та фахові дії. Такі майбутні фахівці ініціативні й наполегливі, мають стійкі пізнавальні інтереси до формування графічної компетентності у процесі вивчення графічних дисциплін і проявляють високий інтерес до графічної діяльності й обраного фаху загалом.

Достатній рівень сформованості графічної компетентності МФГМ характеризується діяльній потребою у здобутті графічних знань і бажанням майбутніх фахівців галузевого машинобудування займатися графічною діяльністю. МФГМ виявляють достатній інтерес до поглибленого вивчення графічних дисциплін і стійкий інтерес до роботи. За таких умов МФГМ достатньо володіє традиційними технологіями вирішення графічних задач, іноді вдається до нешаблонного їх вирішення.

МФГМ достатнього рівня задоволені обраним ними фахом і володіють графічними знаннями, прагнуть до вдосконалення графічних компетентностей, вони комунікують, упевнено застосовують теоретичні знання для вирішення графічних задач, здатні впливати на думки інших і практично не відчують незручностей у процесі передавання знань, вміють і планують етапи графічної діяльності.

Вони розуміють значення графічної компетентності для свого фахового розвитку; на достатньому рівні прагнуть до самовизначення, самоактуалізації, самореалізації в обраній галузі, помірно оцінюють свій рівень графічної компетентності. Також МФГМ із достатнім рівнем сформованості графічної компетентності проявляють інтерес до роботи та вміють і планують етапи графічної діяльності, вони достатньо самокритичні та мають авторитет серед одногрупників, науково-педагогічних працівників, роботодавців.

Середній рівень сформованості графічної компетентності МФГМ характеризується діяльній потребою в отриманні графічних компетенцій, проте несформованою настановою на графічну діяльність, недостатнім рівнем застосування отриманих графічних знань під час практики. Іноді МФГМ із середнім рівнем сформованості графічної компетентності відчують деяку незручність у виборі оптимальних форм і методів графічної діяльності. За таких умов МФГМ володіють традиційними технологіями, уміють застосовувати набуті знання у процесі вирішення графічних завдань, проявляють задоволення обраним фахом і прагнуть до вдосконалення графічних компетентностей, вони спроможні впливати на думку інших, проте відчують незручність під час передавання іншим знань. МФГМ із середнім рівнем сформованості графічної компетентності мають інтерес нижче достатнього до поглибленого вивчення графічних дисциплін. Вони розуміють важливість графічної компетентності для свого фахового загалом і графічного зокрема розвитку, прагнуть до самовизначення, самоактуалізації та самореалізації у графічній діяльності й обраній професії, нижче середнього оцінюють досягнутий рівень власної графічної компетентності.

МФГМ із середнім рівнем сформованості графічної компетентності зацікавлені у виконанні графічних задач і завдань; частково здатні розпізнати й пояснити деякі аспекти графічної компетентності. МФГМ із середнім рівнем упевнено володіють набутими графічними компетентностями. Вони творчі (для цього їх варто активно мотивувати, пропонувати їм навчальні бонуси), досить конкурентоспроможні і мають деякі переваги на ринку праці.

У МФГМ із *низьким рівнем* сформованості графічної компетентності практично відсутнє цілісне розуміння графічної діяльності, немає стійкого інтересу до майбутньої графічної діяльності за фахом. МФГМ із низьким рівнем сформованості графічної компетентності ознайомлені із проблемами формування графічної компетентності поверхнево; не цікавляться нею. Вони дуже рідко розуміють зміст і значення графічної компетентності, її роль і практичне значення в майбутній фаховій діяльності. МФГМ, яких класифікують як групу з низьким рівнем сформованості графічної компетентності, мають поверхневі знання з дисциплін циклу графічної підготовки, у них невідчужима потреба у знаннях, виникають труднощі щодо застосування отриманих у ЗВО знань у практичному фаховому середовищі, у прагненні до самовизначення в обраній спеціальності.

У МФГМ задекларованого рівня недостатньо розвинене бажання пізнавати нове, об'єктивність, самокритичність в оцінці досягнутого рівня свого графічного професіоналізму й потреба вдосконалюватися та розвиватися. Також МФГМ із низьким рівнем сформованості графічної компетентності в основному не задоволені фахом, який обрали, їм складно вибирати доречно-оптимальні форми і методи, засоби графічної діяльності, їм складно, практично неможливо вплинути на думки інших, у них недостатньо розвинені навички дій у графічно-фаховій сфері.

Висновки. Отже, визначення й обґрунтування критеріїв і показників рівня сформованості графічної компетентності МФГМ забезпечать можливість виокремлення ефективних педагогічних умов і моделі графічного розвитку МФГМ у процесі вивчення графічних дисциплін і в системі роботи закладів вищої освіти, що є перспективною подальших розвідок.

Використана література:

1. Андреев С. Оцінювання професійної компетентності викладачів ВНЗ як засіб підвищення ефективності навчання. *Наукові записки Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2008. № 20. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzkr/2008_20/01.htm.
2. Беспалько В. Элементы теории управления процессом обучения. Ч. II : Измерение качества процесса обучения. *Научные записки 46* / В. Беспалько. Москва : Знание, 1971. 72 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
4. Жигір В. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування. URL: <http://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2016/10/8-1.pdf>.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
6. Козяр М., Парфенюк О. Чотиривимірна графіка як засіб підвищення мотивації навчання здобувачів вищої освіти галузевого машинобудування. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. О. Безлюдний. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 17. С. 42–50.
7. Козяр М., Фещук Ю., Парфенюк О. Комп'ютерна графіка: Solid Works : навчальний посібник. Херсон : Олді-плюс, 2018. 252 с.
8. Маркова А. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
9. Монахова М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 5–7.
10. Словник української мови : в 11 т. Т. 4. 1973. С. 349.
11. Словарь методических терминов / под ред. А. Азимова, А. Щукина. Москва : Справочно-информационный интернет-портал «Грамота.Ру», 2005. URL: <http://www.slovari.gramota.ru>.
12. Словник іншомовних слів. URL: <http://www.pcdigest.net/metesearch/ua/main.shtml> (дата звернення: 02.07. 2017).
13. Спенсер Л., Сайн М. Компетенции на работе. Пер. с англ. Москва : НИППО, 2005. 384 с.
14. Леонтьева А. Потребности, мотивы, эмоции. Москва : Политиздат, 1971. 316 с.
15. Психологічний тлумачний словник / авт.-уклад. В. Шапар. Харків : Прапор, 2004. 640 с.

References:

1. Andreev S. A. (2008). Otsiniuvannia profesiinoi kompetentnosti vykladachiv VNZ yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchannia [Assessing the Professional Competence of University Teachers as a Tool for Improving Learning Effectiveness]. *Scientific Notes of Kharkiv National University. V. N. Karazin*. 20. Retrieved from http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzkr/2008_20/01.htm [in Ukrainian].
2. Bezpalko V.P.(1971). Elementi teoryu upravleniya protsessom obucheniya. Chast II. (Yzmerenye kachestva protsessa obucheniya) [Elements of the theory of control of the learning process. Part II. (Measuring the quality of the learning process)]. *Scientific notes 46*. V. P. Flameless. Moscow: Knowledge
3. Goncharenko S. U. (1997). Ukrainyskiy pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid.
4. Zhigir V. I. (2012).Otsiniuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia yak faktor yoho formuvannia. [Evaluation of professional competence of a specialist as a factor of its formation].*Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University*, 2, 40–46.Retrieved from <http://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2016/10/8-1.pdf> [in Ukrainian].
5. Kremin V. G. (2008). Entsyklopediia osvity. [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
6. Kozyar M. M., Parfenyuk O. V. (2018). Chotyryvymirna hrafika yak zasib pidvyshchennia motyvatsii navchannia zdobuvachiv vyshchoi osvity haluzevoho mashynobuduvannia. [Four-dimensional graphics as a means of enhancing the motivation of higher

- education graduates in the field of mechanical engineering]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny – Problems of modern teacher preparation: a collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna*, 17, 42–50 [in Ukrainian].
7. Kozyar M. M., Feshchuk Y. V., Parfenyuk O. V. (2018). *Kompiuterna hrafiika: SolidWorks: navchalnyi posibnyk*. [Computer Graphics: SolidWorks: A Tutorial]. Kherson: [in Ukrainian].
 8. Markova A. K. (1996). *Psihologiya professionalizma*. [Psychology of professionalism]. Moscow: Znanie.
 9. Monakhova M. (2001). *Pedahohycheskoe proektyrovanye – sovremennyi ynstrumentariy dydaktycheskykh yssledovanyi*. [Pedagogical design – a modern toolkit of didactic research]. *Shkolnie tekhnolohyy – School technologies*, 5, 5–7.
 10. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. (1973). Vol. 4.
 11. Azimova A. E., Shukina A. I. (2005). *Slovar metodycheskykh termynov*. [Dictionary of methodical terms]. Retrieved from URL: <http://www.slovari.gramota.ru>
 12. Dictionary of foreign words (2017). Retrieved from URL: <http://www.pcdigest.net/metesearch/en/main.shtml>
 13. Spencer L. (2005). *Kompetentsyy na rabote*. [Competencies at work]. Moscow: NIRRO.
 14. Leontiev A. N. (1971). *Potrebnosti, motivy, emocii*. [Needs, motives, emotions]. Moscow: Politizdat.
 15. Shapar V. B. (2004). *Psihologichnij tлумachnijslovník*. [Psychological explanatory dictionary]. Harkov: Prapor.

Parfenyuk O. V., Koziar M. M. Criteria and indicators of the level of graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering

The article is devoted to the problem of forming the graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering. The article highlights the work of modern scholars and practitioners on this research. Scientific sources have been reviewed to determine the criteria for the development of graphic competence in future specialists in the field of mechanical engineering. A comprehensive analysis of the problem under study, the definition of criteria and indicators of the level of graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering requires study and some clarification.

The criteria and indicators of the level of graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering are substantiated. The following criteria for assessing the development of graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering are defined: value-orientation criterion, knowledge criterion, operational criterion.

The proposed criteria and indicators of the level of graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering reflect in the article the basic ideas of modern graphic training and allow to trace the dynamics of graphic development of future specialists in the field of mechanical engineering.

Four distinctions of graphic competence of future specialists of the branch of mechanical engineering are distinguished: high, sufficient, medium and low.

Defined and substantiated criteria and indicators of the level of graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering will provide an opportunity to create an effective technology for the formation of graphic competence of future specialists in the field of engineering by means of four-dimensional graphics. It is noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects.

Key words: *institution of higher education, formation of graphical competence of future specialists in field of mechanical engineering, graphic activity, criteria of gfino development and their indicators, levels of graphic competence of future specialists of branch of mechanical engineering, four-dimensional graphics tools.*

УДК 378.147:53

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.48>

Пономаренко Н. П.

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ЖУРНАЛІСТИКИ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Важливим елементом компетентнісної підготовки студентів спеціальності 061 «Журналістика» (спеціалізація «Видавнича справа та редагування») у закладах вищої освіти І–ІІ р.а. є формування мовленнєвої компетентності.

У процесі дослідження використано комплекс таких методів: теоретичні: аналіз, синтез, систематизація, що дало змогу сформулювати вихідні положення дослідження, з'ясувати стан розробленості означеної проблеми, метод моделювання – для розроблення й обґрунтування моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів у процесі професійної підготовки. Емпіричні методи: узагальнення педагогічного досвіду, аналіз програм, результатів навчальної, практичної, наукової роботи студентів для вивчення сучасного стану сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики.

Моделювання мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики під час професійної підготовки є цілеспрямованим, організованим, цілісним процесом, спрямованим на актуалізацію мотивації до формування знань мови, набуття особистісного досвіду з реалізації різних видів мовленнєвої діяльності. Окреслені принципи забезпечують проєктування освітнього процесу на засадах системної моделі навчання і передбачають формування мовленнєвої компетентності. Реалізація змістового блоку структурно-функціональної моделі сприяє збагаченню і поновленню системи знань сучасної української літературної мови з урахуванням сучасного ринку праці; упровадження в освітній процес сучасних освітніх технологій; забезпечення психологічної взаємодії учасників освітнього процесу. Технологічний блок моделі проєктує реалізацію змістового блоку і має спрямування на розвиток мовленнєвих умінь. Результативний блок моделі дозволяє визначити рівень динаміки сформованості

мовленнєвої компетентності, який є свідченням професійного розвитку майбутніх молодших спеціалістів із журналістики.

Більш детально експериментальну перевірку компонентів готовності опишемо в наступних публікаціях.

Ключові слова: модель, моделювання, мовленнєва компетентність, формування мовленнєвої компетентності, молодший спеціаліст спеціальності 061 «Журналістика», блоки, моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики, змістовий блок, результативний блок, технологічний блок.

Важливим елементом компетентнісної підготовки студентів спеціальності 061 «Журналістика» («Видавнича справа та редагування») у закладах вищої освіти І–ІІ р.а. є формування мовленнєвої компетентності.

Мовленнєва компетентність майбутніх молодших спеціалістів із журналістики – це недостатньо вивчена інтегральна категорія, яка потребує системного психолого-дидактичного аналізу та комплексного наукового дослідження. Також нерозкритим залишається питання процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки. Це зумовлює необхідність побудови моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки.

Аналіз наукових студій виявив дослідження, пов'язані з формуванням мовленнєвої компетентності (В. Ісакова, І. Кожем'якіна, М. Пентилуок, О. Ткачук та інші).

Проте проблема формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики, зокрема у процесі аудиторної (на лекційних і практичних заняттях, у самостійній роботі з мовних, соціально-гуманітарних, журналістських і редакторських курсів, під час виконання дослідницьких завдань) та позааудиторної діяльності (робота в наукових гуртках, науково-дослідній лабораторії; участь у конкурсах тощо) вивчена недостатньо.

Мета статті – описати розроблення моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки.

Для досягнення мети використано комплекс методів дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, систематизація, що дало змогу сформулювати вихідні положення дослідження, з'ясувати стан розробленості означеної проблеми, метод моделювання – для розроблення й обґрунтування моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів у процесі професійної підготовки; емпіричні методи: узагальнення педагогічного досвіду, аналіз програм, результатів навчальної, практичної, наукової роботи студентів для вивчення сучасного стану сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики.

На виконання мети наукової розвідки з'ясуємо сутність поняття «модель». «Модель» (франц. *modele*, від *modulus* – «міра», «мірило», «зразок») окреслено як певну схему, що створюється для пояснення окремого предмета, явища або процесу, які мають місце у природі, суспільстві, науці [2, с. 461]. Розробляючи модель формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики, ми враховували: освітньо-кваліфікаційні характеристики майбутніх молодших спеціалістів із журналістики; запит суспільства на якість фахової підготовки; навчальні плани та програми.

На основі методу моделювання розробили модель навчання майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки. Модель є відкритою, динамічною, варіативною; вона інтегрує методологічну, змістову, процесуальну й діагностичну основи, взаємозв'язок яких відображає мету та результат. Проектування цієї моделі відбувалося за принципом мозаїчності, що передбачає блочно-модульний підхід до побудови.

В основу запропонованої моделі покладено логіку взаємозв'язку соціального замовлення, місії випускника спеціальності 061 «Журналістика» («Видавнича справа та редагування») в умовах закладу вищої освіти І–ІІ рівнів акредитації, мети формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики, положення основних наукових підходів, загальнодидактичних та специфічних принципів.

Модель ураховує багатогранність освітнього процесу під час підготовки майбутнього молодшого спеціаліста із журналістики. Тому важливими моментами є визначення методологічних підходів, що зумовлюють специфіку формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики, обґрунтування комплексу принципів, якими необхідно керуватися під час визначення змісту цієї підготовки, форм, методів і засобів під впливом усіх компонентів навчального процесу як єдиного цілого.

Методологічну основу формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики обґрунтовуємо як взаємозв'язок і взаємодію різних підходів, серед яких акцентуємо увагу на компетентнісному, системному, аксеологічному, текстоцентричному підходах.

Аналіз наукових досліджень із проблем системного підходу дав підстави охарактеризувати формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики як цілеспрямований процес формування журналістських, редакторських, мовних знань, умінь, здібностей, позитивної мотивації студентів до вдосконалення мовленнєвої компетентності.

Для вибору викладачами засобів і методів, які повною мірою задовольняють пізнавальні, освітні, професійні, духовні потреби майбутніх молодших спеціалістів із журналістики, важливо враховувати положення особистісно-діяльнісного підходу.

Відповідно до компетентнісного підходу нами розглянуто формування аналітико-інтерпретаційних, мовно-комунікативних, редакторських умінь у процесі аудиторної (на лекційних та практичних заняттях, у самостійній роботі з мовних, соціально-гуманітарних, журналістських і редакторських курсів, під час виконання дослідницьких завдань) та позааудиторної діяльності (робота в наукових гуртках, науково-дослідній лабораторії; участь у конкурсах тощо).

Аксіологічний підхід скеровує до визначення цінностей (любов і відданість професії, повага до інших, творчість, відповідальність, порядність, професіоналізм), які створюють умови для реалізації особистості.

Текстоцентричний підхід – культура дослідницької роботи з текстами різних видів, яка є провідною для професійної діяльності студентів спеціальності 061 «Журналістика» («Видавнича справа та редагування»). Результатом роботи зі словом стало журналістське портфоліо.

Провідними принципами формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики є такі: міцності знань (провідну роль відіграють теоретичні знання, які є основою всіх проявів цілісної системи професійних знань, відображають її внутрішні зв'язки і виходять за межі чуттєвих уявлень); системності і послідовності (навчання ведеться «від загального до часткового»); оптимізації навчання (суть цього методу полягає в оптимальному поєднанні методів і засобів навчання й індивідуальної та групової форм організації навчання для формування мовленнєвої компетентності студентів спеціальності 061 «Журналістика» («Видавнича справа та редагування»). Названі принципи визначають основні підходи до формування мовленнєвої компетентності з позиції теорії розвивального навчання. Виділяємо і лінгвоєкологічний принцип (або принцип лінгвістичної (мовної) екології), принцип виховання мовного смаку, мовної толерантності, визначаємо за А. Попович [1, с. 304–311]. Предметом еколінгвістики є стан мови, зумовлений якістю середовища її побутування та функціонування, способи та засоби захисту мови й мовлення від негативних впливів і шляхи та засоби її збагачення й розвитку. Дослідник Е. Хауген характеризує питання мовної екології в розрізі екології слова, культури взаємодії будь-якої мови з її оточенням (суспільством), що послуговується мовою як одним зі своїх кодів [3].

Окреслені принципи дають змогу раціонально побудувати освітній процес і формують змістовий блок, який передбачає формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки.

Реалізацію цієї мети забезпечують такі змістові напрями: формування потреби в удосконаленні знань, умінь, навичок, які є складовими частинами мовленнєвої компетентності; поглиблення системи знань сучасної української літературної мови; організація процесу самооцінювання студентами власного мовлення, мовленнєвих здібностей, специфічних властивостей і якостей, необхідних для мовленнєвої діяльності в умовах виконання професійних обов'язків.

Розглянемо змістове наповнення блоку. Зміст підготовки майбутніх молодших спеціалістів із журналістики визначений освітнім стандартом молодшого спеціаліста із журналістики, навчальними планами, навчальними програмами, що визначають зміст діяльності викладача й пізнавальної діяльності студентів. У змісті професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів із журналістики виділяємо мовно-мовленнєвий блок: «Українська мова», «Українська література» – 1 курс, «Українська мова за професійним спрямуванням» – 3 курс, «Теорія твору та тексту» – 3 курс; інформативний блок – «ІКТ», «Комп'ютерно-видавничі технології» – 3 курс; психологічний блок: «Психологія журналіста», «Журналістська етика» – 4 курс; історико-культурний блок: «Культурологія» – 1 курс; фаховий блок – «Редагування наукової, науково-популярної, ужиткової літератури» – 3 курс, «Редагування навчальної та довідкової літератури» – 3, 4 курси, «Редагування художньої та дитячої літератури» – 4 курс.

В освітньому процесі орієнтуємось на проблемні лекції, лекції-візуалізації (постановка проблемних питань; включення елементів евристичної бесіди), практичні заняття-майстерні «Видавничий продукт під лінгвістичною лупою», семінар-конференцію, виконання завдань із метою перевірки вмінь аналізувати, узагальнювати, аргументувати, приділяємо увагу формуванню вмінь і навичок самостійної роботи зі словниками, лінгвістичними ресурсами, текстами видань, програм радіо та телебачення (читати, пояснювати ключові слова, оцінювати текст із погляду нормативності, моделювати зв'язний текст з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних особливостей і дотримання принципів текстової організації, критично осмислювати прочитане, обґрунтовувати висновки).

До методів, якими послуговуємося в навчальній та позанавчальній діяльності, відносимо рольові ігри, монолог-розповідь, дискусію, мозковий штурм, ігри Едварда де Бонно; до форм – навчальний та інтерактивний діалог, ток-шоу, тренінги, майстер-класи; до засобів – підручники, посібники, медіазасоби (аудіо, відео), професійно орієнтовані засоби, проєктор, соціальні мережі, блоги, форуми, креолізовані тексти).

На основі методів систематизації, узагальнення і структурування розроблено навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки, мовленнєвим компонентом збагачено робочі навчальні програми «Культурологія», «Психологія журналіста», «Журналістська етика» «Культурологія», «Редагування наукової, науково-популярної, ужиткової літератури», «Редагування навчальної та довідкової літератури», «Редагування художньої та дитячої літератури», підготовлено посібники «Орфоепічний зошит», «Редагування освітніх видань», опорні конспекти «Українська мова» й «Українська мова за професійним спрямуванням», робочий

зошит «Українська мова» для студентів I курсу, робочий зошит «Українська мова» для студентів II курсу, методичні рекомендації для практичних занять з української мови за професійним спрямуванням для студентів спеціальності 061 «Журналістика» («Видавнича справа та редагування»), методичні рекомендації для самостійної роботи з української мови за професійним спрямуванням для студентів спеціальності 061 «Журналістика» («Видавнича справа та редагування»), методичні рекомендації з «Редагування художньої та дитячої літератури», програму наукового гуртка «Культуромовна особистість журналіста», блог викладача Н. Пономаренко, професійно зорієнтовану сторінку «Мова та акули пера» у соціальній мережі та дистанційний курс Google Classroom «Українська мова за професійним спрямуванням».

Мотиваційно-цільовий блок моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики представлений соціальним замовленням: запитом на підготовленого фахівця сфери журналістики, а також метою – сформувати в нього мовленнєву компетентність, що реалізується за певних педагогічних умов, зокрема через надання освітньому процесу спрямованості на формування мовленнєвої компетентності, під час функціонування гуртка «Культуромовна особистість журналіста».

Технологічний блок характеризує основні напрями реалізації змістового блоку, реалізовувався поетапно протягом 1–4 курсів і охоплює різні форми (практична, самостійна, індивідуальна робота під час різних видів діяльності), методи (проблемно-пошуковий, евристичний, тренінги) і засоби (навчальні посібники на електронних носіях, тестові завдання, професійні мережеві ресурси) організації.

У процесі його розроблення особливу увагу ми зосередили на збагаченні змісту навчальних курсів шляхом упровадження вправ і технологій, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності.

Результативний блок спрямовували на перевірку рівнів, вияв недоліків, подальше коригування процесу формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики під час аудиторних і позааудиторних занять, форм науково-дослідної роботи, у процесі навчальних і виробничих практик. Із цією метою розроблено критеріально-діагностичний супровід формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки.

Експериментальну перевірку здійснювали за допомогою статистичних методів обробки результатів дослідження.

Використовували різні форми перевірки, зокрема усні та письмові відповіді, тести, диференційовані й індивідуально-творчі завдання, модульні контрольні роботи.

Під час формувальної дослідно-експериментальної роботи оцінювали кількісні та якісні показники формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки за визначеними критеріями та їхніми показниками. Аналіз результатів дозволив отримати об'єктивну інформацію для статистичного опрацювання. Зокрема, студенти ЕГ із високим рівнем мали яскраво виражену потребу в постійному особистісному та професійному саморозвиткові, відзначалися індивідуально-творчим підходом до розгляду мовленнєвої діяльності, культурою роботи з текстом, уважно ставилися до різножанрової інформації, створювали власний якісний медіапродукт.

Експериментальна перевірка моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки відбувалася в Машинобудівному коледжі Сумського державного університету, Барському гуманітарно-педагогічному коледжі ім. М. Грушевського, Прилуцькому гуманітарно-педагогічному коледжі. Результати доводять ефективність розробленої моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики у процесі професійної підготовки.

Висновки. Отже, моделювання мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів із журналістики під час професійної підготовки є цілеспрямованим, організованим, цілісним процесом, спрямованим на актуалізацію мотивації до формування знань мови, набуття особистісного досвіду з реалізації різних видів мовленнєвої діяльності. Окреслені принципи забезпечують проєктування освітнього процесу на засадах системної моделі навчання і передбачають формування мовленнєвої компетентності. Реалізація змістового блоку структурно-функціональної моделі сприяє збагаченню і поновленню системи знань сучасної української літературної мови з урахуванням сучасного ринку праці; впровадження в освітній процес сучасних освітніх технологій; забезпечення психологічної взаємодії учасників освітнього процесу. Технологічний блок моделі проєктує реалізацію змістового блоку і має спрямування на розвиток мовленнєвих умінь. Результативний блок моделі дозволяє визначити рівень динаміки сформованості мовленнєвої компетентності, який є свідченням професійного розвитку майбутніх молодших спеціалістів із журналістики.

Більш детально експериментальну перевірку компонентів готовності опишемо в наступних публікаціях.

Використана література:

1. Попович А. Лінгвоекологічний принцип навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2017. № 3 (58).
2. Методологія наукової діяльності / Д. Чернілевський та ін. Вінниця : Ніланд-Лтд, 2012.
3. Haugen E. The Ecology of Language. *The Ecological Reader: Language, Ecology and Environment* / A. Fill et al. Continuum international publishing group, 2006, P. 57–66. URL: www.books.google.com.ua.

References:

1. Popovych A. S. (2017) Lingvoekolohichni pryntsyyp navchannia stilystyky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury [Lingual-ecological principle of teaching the style of future teachers of Ukrainian language and literature]. Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after Sukhomlinsky. Pedagogical science., 3 (58).
2. Chernilevskiy D. V. Tomchuk M. I., Dubaseniuk O. A., Antonova O. Ye. Zakharchenko V. I., Vozniuk O. V., Siranchuk N. Z. (2017) Metodolohiia naukovoї diialnosti [Methodologic of scientific activity] Vinnytsia. Naland-LTD. [in Ukrainiane].
3. Haugen E. (2006). The Ecology of Language. The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment. A. Fill, P. Muhlhauser (Eds). Continuum international publishing group, 57–66. Retrieved from: www.books.google.com.ua.

Ponomarenko N. P. Speech competence developing model of the junior specialists in journalism within professional training process

One of the most important element of competency training for students of specialty 061 «Journalism» (Specialization «Publishing and Editing») in higher education institutions I–II accreditation level is the developing of speech competence.

The complex of research methods was used in the study: theoretical: analysis, synthesis, systematization, which made it possible to formulate the initial assumptions of the study, to determine the state of development of the identified problem, modeling method for developing and substantiation of the model of junior specialists speech competence during training. Empirical methods, such as generalization of pedagogical experience, analysis of programs, results of educational, practical, scientific work of students to study the current state of speech competence of future junior specialists in journalism.

Modeling the speech competence of future junior journalists in the field of professional training is a purposeful, organized, holistic process aimed at updating motivation for the formation of language skills, gaining personal experience in the implementation of various types of speech activities. These principles ensure the design of the educational process based on a systematic model of learning and provide for the formation of speech competence. The implementation of the content block of the structural and functional model contributes to enriching and updating the system of modern Ukrainian literary language knowledge, taking into consideration the modern labor market; modern educational technologies introduction into the educational process, ensuring psychological interaction of participants in the educational process. The technological block of the model projects the implementation of the content block and aims at developing speech skills. The result block of the model allows to determine the level of dynamics of speech competence formation, which is a testament to the professional development of future junior specialists in journalism.

More detailed experimental verification of the components readiness will be described in the following publications.

Key words: *model, modeling, speech competence, development of speech competence, junior specialist of specialty 061 «Journalism», blocks of speech competence developing model of future junior specialists in journalism, content block, result block, technology block.*

УДК 37.014.5 (015.3) / 377:159.992 (477)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.49>

Постоян Т. Г., Новітська І. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Формування безпечної освітньої середовища в закладі освіти є однією з важливих умов досягнення високого рівня результату навчання. Поширення насильства в закладах освіти підтверджується соціологічними дослідженнями та міськими України в першій десятці в рейтингу за кількістю жертв булінгу. Правова безпорадність здобувачів освіти, низька конфліктологічна компетентність, незготовність закладів освіти оприлюднювати факти булінгу роблять неефективною наявну систему захисту прав учасників освітнього процесу.

Мета статті – представити результати дослідження стану управління системою попередження та протидії булінгу в закладі освіти на прикладі Економіко-правового коледжу Міжнародного гуманітарного університету (місто Одеса). Завдання дослідження – визначити обізнаність студентів щодо булінгу як соціального явища; встановити факт участі в булінгу, роль учасника булінгу; визначити стан соціально-правової системи попередження та протидії булінгу в коледжі. У результаті дослідження визначено найбільш поширені форми булінгу – психологічне насильство: образливі прізвиська, плітки, приниження, бойкот. Встановлено, що булінг спостерігається в різних групах, незалежно від курсу, найчастіше – в Інтернеті та на шляху до коледжу або з нього. До найбільш характерних рис жертв булінгу студенти віднесли фізичну слабкість, матеріальне становище, зовнішність студента. Визначено недостатню активність педагогів у протидії булінгу. Дійшли висновку, що зміст і форми роботи адміністрації коледжу щодо попередження та протидії булінгу недостатньо ефективні та потребують перегляду для посилення відповідальності за дотримання чинного антибулінгового законодавства України всіма учасниками освітнього процесу та створення безпечної освітньої середовища, вільного від булінгу.

Ключові слова: *заклад освіти, освітнє середовище, безпека, булінг, попередження, протидія, анкетування, результати.*

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні пов'язаний із широким упровадженням системи управління якістю освіти, яка покликана забезпечити високий рівень якості знань здобувачів вищої освіти з орієнтацією на задоволення потреб стейкхолдерів і роботодавців. Це потребує певних зусиль щодо формуванням

безпечного освітнього середовища, сприяння зниженню соціальної напруги, однією із причин якої є булінг. На жаль, здобувачі освіти в освітньому середовищі закладу стикаються із проявами нетерпимості, агресії, дискримінації, психологічного та фізичного насильства – булінгом, що є проблемою для сучасної освіти України, адже булінг є загрозою для духовного, морального та професійного становлення особистості як члена суспільства. Попередження та подолання булінгу забезпечує досягнення соціальної стабільності, високої якості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах закладу освіти і в системі освіти України загалом.

Поширення насильства в закладах освіти підтверджується соціологічними дослідженнями, проведеними в Україні. За даними дослідження Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ), яке проводилось у 2013–2014 рр., Україна посіла 9-те місце серед 42 досліджуваних країн за кількістю жертв булінгу. У лютому 2017 р. UNICEF, розпочавши роботу проти цькування, провело дослідження серед підлітків віком 11–17 років по всій Україні. За результатами цього дослідження 67% підлітків в Україні віком від 11 до 17 років стикалися із проблемою булінгу протягом останніх трьох місяців, з них 48% нікому не розповідали про ці випадки [6].

За результатами дослідження Д. Марцинковського, 80% дітей до 15-тирічного віку в Україні стикаються із проявами булінгу як спостерігачі, жертви або ініціатори. Приблизно 8% є постійними жертвами, яких цькують декілька разів на тиждень [11].

Наведені результати свідчать про те, що заклади освіти є одним із місць, де діти досить часто стикаються з насильством. Такі невтішні результати досліджень і перебування України на перших місцях рейтингу за кількістю жертв булінгу свідчать про те, що ця проблема потребує негайного правового регулювання, а система міжнародно-правових актів у сфері захисту прав дитини від усіх форм насильства, в освітньому середовищі також, ратифікованих Україною, – імплементації до національного законодавства.

Міністерство освіти і науки (далі – МОН) України (2018 р.) розробило «Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству» [4]. Наступним кроком стало ухвалення у грудні 2018 р. Верховною Радою України Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» № 2657–VIII, у якому термін «булінг» визначено як «діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» [1]. Законом окреслено шляхи попередження та протидії булінгу, внесено зміни до Кодексу України про адміністративні правопорушення та Закону України «Про освіту».

Водночас розроблено «Рекомендації Міністерства освіти і науки України для закладів освіти щодо застосування норм Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» на доповнення листа від 29 грудня 2018 р. № 1/9–790 [3].

На жаль, правова безпорадність громадян України, необізнаність як дорослих, так і дітей, низька конфліктологічна компетентність керівників та педагогічних працівників закладів освіти, неготовність закладів освіти оприлюднювати факти вчинення булінгу роблять неефективною наявну систему захисту прав дітей. Тому проблема булінгу залишається актуальною та потребує систематичного вивчення.

Різні аспекти булінгу як соціального явища досліджували закордонні та вітчизняні вчені, серед яких: Д. Олвеус, А. Пікасо, Е. Роланд, П. Хайнеман, Р. Каталано, Л. Хоукінс, Д. Лейн, Е. Мунте, Д. Таттум, І. Бердишев, І. Кон, І. Ачитаєва, В. Вишневська, Д. Кутузова, А. Стрельбицька, Е. Файнштейн, М. Дмитренко, О. Лавриненко, Л. Лушпай, О. Ожійова й інші.

За Д. Олвеусом, булінг – це умисна, систематично повторювана й агресивна поведінка, що включає нерівність соціальної влади або фізичної сили. Вчений виділив основні риси булінгу: систематичність; нерівність фізичних і соціальних можливостей у відносинах між жертвою й агресором, відносини переслідувача і жертви, та запропонував модель дослідження булінгу в освітньому середовищі, що стало засадничим механізмом для подальшого вивчення проблеми [13].

І. Бердишев досліджував психологічні аспекти булінгу та девіантної поведінки дітей і підлітків в освітньому середовищі. Вчений під булінгом розуміє свідоме, тривале насильство, що не має характеру самозахисту і походить від одного або декількох людей [5].

О. Ожійова досліджувала соціолого-правові й управлінські аспекти проблеми булінгу. Дослідниця визначає булінг як «<...> навмисне, таке, що не має характеру самозахисту та не санкціоноване нормативно-правовими актами держави, тривале (повторне) фізичне або психічне насилля з боку індивіда або групи, які мають визначені переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо), щодо індивіда, і яке відбувається в організованих колективах із визначеною метою (наприклад, бажання здобути авторитет у певних осіб)» [7, с. 76].

В українських словниках тлумачення терміна «булінг» немає, однак пояснюються споріднені поняття, зокрема: насильство – застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір; панування, влада людини над людиною; агресія – дії, спрямовані на порушення фізичної і психічної цілісності людини або групи людей [12]. Агресія, хоча й пов'язана з насильством, проте ширше за поняття насильства і охоплює його. До поняття агре-

сії також входить третирування (прояв зневаги до когось, безцеремонне поводження, нехтування чужої думки [9, с. 248]) та цькування (переслідування когось-небудь різними нападами, наклепами тощо, знущання з когось [10, с. 259]). Усі ці поняття окреслюють різні прояви явища «булінг».

Мета статті – представити результати дослідження стану управління системою попередження та протидії булінгу в Економіко-правовому коледжі Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса).

Згідно зі змінами, внесеними до ст. 26 Закону України «Про освіту», на керівників закладів освіти покладено обов'язок щодо створення в закладах освіти безпечного освітнього середовища, зокрема розробка, затвердження й оприлюднення плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу в закладі освіти. Закон також зобов'язує педагогічних працівників повідомляти керівників закладів освіти про виявлені факти булінгу [2].

З метою визначення стану управління попередженням і протидією булінгу в закладах освіти, відповідно до національного законодавства України, на базі Економіко-правового коледжу Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса) проведено дослідження, яке дало змогу визначити рівень обізнаності колективу із проблеми булінгу та сформованості соціально-правової системи попередження та протидії булінгу в закладі освіти.

Економіко-правовий коледж Міжнародного гуманітарного університету, заклад освіти приватної форми власності, здійснює підготовку фахівців за спеціальностями: 081 «Право», 051 «Економіка», 123 «Комп'ютерна інженерія».

Дослідження проводилось серед студентів першого курсу денної форми навчання в кількості 66 осіб, оскільки саме ці студенти будують міжособистісні відносини, намагаються самоствердитися в новому освітньому середовищі та новому колі спілкування, що спричинює булінг і потребує моніторингу цієї категорії студентів із метою попередження та протидії булінгу в закладі освіти.

Методами дослідження виступили: спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування.

З метою визначення рівня обізнаності студентів щодо проблеми булінгу як суспільного явища використано анкетування. Серед опитаних респондентів 84% (52) – це дівчата, а 16% (14) – хлопці. Студенти коледжу мають різні етнокультурні (мовні, релігійні) відмінності: більшість з опитаних українці, є болгари, молдовани, росіяни, євреї й азербайджанці. Студенти належать до різних соціально-демографічних груп населення, зокрема: 63% опитаних є місцевими мешканцями, 37% приїхали з Одеської й інших областей України. Вік опитаних – від 16 до 17 років. Освіту здобувають студенти із сімей із різними статками, що зумовило економічну нерівність серед студентів.

З урахуванням того, що в дослідженні брали участь студенти першого курсу, для анкетування були обрані педагоги, які викладають на першому курсі та є кураторами студентських груп (18 викладачів).

Викладачі у встановлений законодавством термін (раз на 5 років) підтверджували або підвищували категорію, проте ніхто з них не підвищував кваліфікацію із проблеми попередження та протидії булінгу.

На основі опитувальника OLWEUS [8] для анкетування розроблено зміст анкети для студентів, завдання якої полягали у визначенні обізнаності студентів щодо булінгу як соціального явища; встановлення можливості участі в булінгу, ролі учасника (жертва/нападник); визначення стану соціально-правової системи попередження та протидії булінгу, захисту від нього в коледжі. Обізнаність щодо булінгу як соціального явища визначалася за допомогою таких питань: «Чи знаєш ти, що таке булінг?», «Чи розумієш ти зміст визначення: «Насиллям є будь-яка дія однієї людини щодо іншої, унаслідок чого завдається психічна або фізична шкода здоров'ю? Чи погоджуєшся з ним?».

Питання «Чи доводилося особисто тобі пережити булінг у коледжі?», «Які саме дії вчинялися щодо тебе?» спрямовані на виявлення жертв знущань, встановлення фактів знущань у коледжі та їхні найпоширеніші форми.

Для визначення осередку знущань у колі студентів в анкеті було питання щодо того, де вчиняється насильство: у студентській групі, на старших курсах чи деінде.

З метою визначення місць, які потенційно можуть бути небезпечними та сприятливими для вчинення булінгу, в анкеті було питання про те, де найчастіше вчиняються знущання: на спортивному майданчику, у коридорах, на сходах, в Інтернеті, в аудиторії (за присутності чи відсутності викладача), у туалеті, спортзалі, їдальні, на шляху до коледжу або з нього, на зупинці транспорту або в інших місцях.

З метою визначення загальних рис потенційних жертв булінгу, які, на думку студентів, є визначальною причиною цькування, в анкеті представлено такі характеристики: фізична слабкість, відмінність у статках, зовнішня непривабливість, незалежність думки.

З метою виявлення ставлення студентів до вчинення булінгу над іншими студентам було запропоновано обрати варіанти відповіді: співчуваю жертві та прагну допомогти; співчуваю певною мірою; не співчуваю та вважаю, що жертви на це заслуговують.

На визначення, наскільки активною є участь викладачів і кураторів студентських груп щодо попередження булінгу та встановлення факту знущань за присутності чи відсутності викладача спрямовані такі питання анкети: «Чи втручаються викладачі, щоб зупинити булінг?», «Чи впливає куратор на припинення булінгу у групі?», «До кого ти чи твої друзі можуть звернутися по допомогу, щоб захиститися від булінгу в коледжі?».

На визначення захищеності студентів коледжу спрямовані питання: «Чи є актуальною проблема булінгу для коледжу?», «Чи лякає тебе ймовірність булінгу з боку інших студентів?», «Чи можеш ти дозволити собі висловити власну думку у присутності викладача?», «Чи виникали ситуації булінгу викладачів щодо студентів?», «Чи гарантує коледж дотримання прав студентів?», «Чи втручаються студенти, щоб зупинити булінг стосовно інших?», «Чи можеш ти приєднатися до булінгу щодо студента, який тобі не подобається?».

Завданнями анкетування викладачів було: визначити рівень їхньої поінформованості щодо чинних норм законодавства України, обізнаності щодо їхніх прав і обов'язків у протидії булінгу; встановити випадки булінгу в коледжі, наявність системи попередження та протидії булінгу. Відповідно до завдань сформульовані такі питання: чи знайомі педагоги з антибулінговим законодавством та мірою відповідальності за вчинення та/або неповідомлення про факти здійснення булінгу (права й обов'язки у випадках булінгу)? Чи проводиться у коледжі інформаційна робота щодо запобігання та попередження булінгу? Чи отримували педагоги інструкції від адміністрації щодо запобігання та попередження булінгу? Чи стикалися вони з випадками булінгу серед студентів, на що потрібно звертати увагу для його виявлення? Які заходи вживають куратори для попередження булінгу? Чи розроблено та доведено загальний план заходів із попередження булінгу в коледжі?

Узагальнені результати анкетування студентів із метою визначення стану попередження та протидії булінгу представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати анкетування студентів із метою визначення стану попередження та протидії булінгу

Питання анкети	Відповіді, %		
	так	ні	немає
Чи знаєш ти, що таке булінг?	86	14	0
Чи доводилося особисто тобі пережити булінг у коледжі?	14	86	0
Чи втручаються викладачі, щоб зупинити булінг щодо студентів?	71	23	6
Чи впливає куратор на припинення булінгу у групі?	24	56	20
Чи втручаються студенти, щоб зупинити булінг стосовно інших?	83	15	2
Чи співчуваєш ти жертвам булінгу, чи прагнеш допомогти?	76	21	3
Чи можеш ти приєднатися до булінгу стосовно студента, який тобі не подобається?	18	74	8
Чи лякає тебе ймовірність булінгу з боку інших студентів?	42	58	0
Чи виникали ситуації булінгу викладачів щодо студентів?	65	35	0
Чи дозволяють студентам висловити власну думку у присутності викладача?	86	14	0
Чи можуть студенти звернутися по допомогу до викладачів або адміністрації коледжу в разі факту булінгу?	26	68	6
Чи актуальна проблема булінгу для коледжу?	32	48	20
Чи проводиться в коледжі роз'яснювальна робота щодо попередження булінгу, до кого звертатися?	23	56	21
Чи гарантує коледж дотримання прав студентів?	30	70	0

Результати таблиці засвідчують, що обізнаними щодо булінгу вважають себе 86% студентів, 84% з яких складають дівчата і 16% – хлопці. Дівчата мають більш чітке уявлення про булінг як соціальне явище, надали його визначення, найбільш наближене до законодавчого.

Відповіді на питання анкети дали змогу виявити, наскільки проблема булінгу актуальна для коледжу, які його форми найбільш поширені в освітньому середовищі закладу освіти. З'ясовано, що жертвами булінгу вважають себе 14% (9 студентів), серед них 8 дівчат і 1 хлопець. Найпоширенішими формами булінгу більшість студентів визначили види психологічного насильства, а саме: образливі прізвиська, плітки, приниження, бойкот. Один респондент визначив пошкодження речей як прояв фізичного насильства, один респондент визначив факт вимагання грошей.

За результатами відповідей респондентів встановлено, що випадки булінгу трапляються в різних групах незалежно від курсу.

Серед місць, які є потенційно небезпечними та сприятливими для вчинення булінгу, студенти здебільшого назвали Інтернет, на шляху до коледжу або з нього, менше – на території коледжу (аудиторія за відсутності викладача, їдальня, спортивний зал).

Жертвою булінгу може стати будь-який студент, але для розробки дієвих заходів профілактики булінгу потрібно розуміти загальні характеристики потенційних жертв булінгу, які, на думку студентів, спричинюють це явище. Найбільш характерними рисами жертв насилля респонденти визначили фізичну слабкість (17%), відмінність у статках (8%), зовнішню непривабливість (18%), незалежність думки (12%). 39% респондентів вважають визначальними всі представлені характеристики. Респонденти визначили власні причини булінгу. Так, на думку 3% респондентів, жертвами булінгу є морально нестійкі студенти. 3% опитаних не визначились із відповіддю.

Щоб зрозуміти, наскільки активною є участь викладачів у протидії булінгу в коледжі, студенти відповідали на питання анкети «Чи втручаються викладачі, щоб зупинити булінг стосовно студентів?». Серед опитаних 33% студентів обрали варіанти відповідей «часто або майже завжди», 38% – «іноді або рідко», 23% – «майже ніколи», 6% студентів утрималися від відповіді. Отже, участь викладачів у протидії булінгу в коледжі є недостатньою, переважно діє «політика невтручання» у випадках знущання одних студентів над іншими.

Що стосується впливу куратора на припинення булінгу у групі, то 56% респондентів вважають, що куратор не впливає або майже не впливає на такі ситуації, 18% респондентів зазначили, що куратор має незначний вплив, лише 24% опитаних вважають, що куратор суттєво впливає на припинення булінгу у групі. Такі відповіді пояснюються тим, що респонденти – представники різних груп.

Відповіді на питання: «Чи втручаються студенти, щоб зупинити булінг стосовно інших?» розподілились так: 36% респондентів вважають, що студенти намагаються допомогти, 47% відповіли, що студенти втручаються зрідка, а 15% респондентів обрали «майже ніколи».

Серед респондентів співчувають жертвам і прагнуть допомоги 44%, 32% співчувають деякою мірою, а 21% респондентів не співчувають і вважають, що жертви на те заслуговують.

Отже, майже половина студентів виявляють негативне ставлення до булінгу, захищають жертву або намагаються їй допомогти, третина негативно ставляться до насилля, проте нічого не роблять, а 21% опитаних байдуже ставляться до факту булінгу.

На питання анкети: «Чи можеш ти приєднатися до булінгу щодо студента, який тобі не подобається?», 74% респондентів відповіли, що не стануть цього робити, 12% респондентів відповіли, що така ситуація можлива, 6% – «так», а 8% респондентів не визначились із відповіддю. Отже, 18% респондентів можна віднести до потенційних булерів, яким подобаються знущання, але вони приховують це.

Результати відповідей респондентів щодо ймовірності булінгу в коледжі розподілились так: 64% хлопців виключають таку ймовірність, 29% така ймовірність лякає зрідка, а 7% – дуже часто. Що стосується дівчат, то 56% із них заперечують можливість знущання над ними, 34% зрідка побоюються можливості булінгу, а 10% часто очікують такої ситуації. Отже, 42% серед опитаних студентів допускають можливість булінгу щодо себе з боку інших студентів, найуразливішими в коледжі себе вважають дівчата.

З випадками знущань із боку викладачів стикалися 65% респондентів, водночас 86% респондентів дозволяють собі висловити власну, незалежну думку у присутності викладачів.

Отже, існує наявна проблема в міжособистісних стосунках учасників освітнього процесу в коледжі, яку потрібно вирішувати, починаючи передусім із педагогічного складу колективу коледжу.

На питання анкети «До кого ти чи твої друзі можуть звернутися по допомогу, щоб захиститися від булінгу в коледжі?», 26% респондентів відповіли, що можуть звернутися до викладачів або адміністрації коледжу, 53% – до друзів або батьків, 14% – ні до кого, а 6% не стикались із цією проблемою. Один респондент (дівчина) відповів, що в такій ситуації треба звертатися до поліції. Актуальною проблемою булінгу для коледжу вважають 32% респондентів, не визначилися – 20%, не бачать у цьому проблеми – 48%.

На питання щодо того, чи розповідали студентам коледжу, як попередити булінг і до кого звертатися, 23% респондентів відповіли, що з ними проводилась інформаційна робота щодо протидії булінгу; 56% відповіли, що ні, а 21% респондентів не відповіли на питання.

Що стосується гарантування коледжем прав студентів, то 30% респондентів відповіли позитивно, 14% відповіли, що на їхні права в коледжі не зважають, а 56% респондентів вважають, що це відбувається не завжди.

Узагальнені результати анкетування викладачів із метою визначення стану попередження та протидії булінгу представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати анкетування викладачів із метою визначення стану попередження та протидії булінгу

Питання	так		ні		не знаю	
	викл.	%	викл.	%	викл.	%
Ви обізнані щодо законодавства про булінг?	18	100	0	0	0	0
Ви обізнані із правами й обов'язками для протидії булінгу в коледжі?	17	94	1	6	0	0
Ви стикалися з випадками булінгу серед студентів коледжу?	8	44	10	56	0	0
Ви ознайомлені із планом заходів, спрямованих на попередження та протидію булінгу в коледжі?	10	56	0	0	8	44
Ви отримали інструкції від адміністрації закладу щодо попередження та протидії булінгу в коледжі?	15	83	0	0	3	17

За результатами анкетування викладачів, представленими в таблиці, щодо їхньої обізнаності із законодавством України про булінг і мірою відповідальності за вчинення булінгу та/або неповідомлення про факти його здійснення, обізнаними вважають себе всі респонденти, один респондент відповів, що не знає своїх обов'язків і правил поведінки, якщо став свідком булінгу або отримав інформацію про його вчинення.

Щодо того, чи стикалися викладачі з випадками булінгу серед студентів коледжу, 44% респондентів відповіли «так», 56% – «ні».

35% респондентів вважають інформаційну роботу, що проводиться в коледжі, недостатньою. На питання, чи розроблено та доведено до відома всіх учасників освітнього процесу план заходів, спрямованих на запобігання булінгу в коледжі, 56% респондентів відповіли «так», проте 44% не змогли визначитись із відповіддю. Водночас 17% респондентів не дали відповіді на питання «Ви отримали інструкції від адміністрації закладу щодо попередження та протидії булінгу в коледжі?».

Для встановлення щирості у відповідях та визначення реального стану соціально-правової системи захисту проти булінгу в коледжі було закладено єдину змістову сутність у питаннях: «Ви ознайомлені із планом заходів, спрямованих на попередження та протидію булінгу в коледжі?» та «Ви отримали інструкції від адміністрації закладу щодо попередження та протидії булінгу в коледжі?». Суперечливі відповіді на типові запитання засвідчили або нещирість у відповідях, пов'язану з острахом щодо погіршення стосунків із керівництвом за «надмірну відвертість», або некомпетентність у проблемі булінгу.

На питання «На що треба звертати увагу для виявлення булінгу на його ранніх стадіях?» 35% респондентів зазначили спілкування між студентами, особливо на перервах; 24% респондентів визначили, що на дратівливість і нецензурну лайку; 30% – на зміну стосунків між студентами; 11% – на невмотивовану агресію.

Аналіз відповідей респондентів щодо заходів, які проводять куратори у групах для попередження булінгу, показав, що 83% педагогів дали схожі відповіді, а саме: проведення тематичних бесід, круглих столів, відео-презентації в межах виховних годин. 17% педагогів поза межами спільних виховних годин додатково практикують відверте індивідуальне спілкування зі студентами.

Висновки. За результатами дослідження стану системи попередження та протидії булінгу в закладі освіти на прикладі Економіко-правового коледжу Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса) з'ясовано, що більшість викладачів і студентів або ігнорують факти булінгу, або не готові надати допомоги через необізнаність і некомпетентність. Наявний стан попередження та протидії булінгу в коледжі не викликає у студентів належної довіри, що є наслідком недієвості механізмів попередження та протидії булінгу. Недостатня протидія булінгу з боку викладачів і студентів не зупиняє булінг та не формує почуття захищеності в освітньому середовищі коледжу. Наявні методи профілактичної й інформаційної роботи щодо попередження та протидії булінгу малоефективні та потребують перегляду з боку адміністрації коледжу, яка несе відповідальність за дотримання чинного антибулінгового законодавства України всіма учасниками освітнього процесу та створення безпечного освітнього середовища, вільного від булінгу.

Використана література:

1. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу : Закон України від 18 грудня 2018 р. № 2657–VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (дата звернення: 19.09.2019).
2. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.09.2019).
3. Рекомендації МОН України для закладів освіти щодо застосування норм Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькування)» від 29 грудня 2018 р. № 1/9–790. URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2019/2/14/buling.pdf> (дата звернення: 19.09.2019).
4. Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству : лист МОН України № 1/11–5480 від 18 травня 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18> (дата звернення: 12.09.2019).
5. Бердышев И. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. *Вопросы диагностики и профилактики* : практическое пособие / под ред. Л. Рубинной. Санкт-Петербург, 2005. 51 с.
6. Булінг – важлива проблема для дітей в Україні. ЮНІСЕФ розпочинає кампанію проти булінгу. *Педагогічний портал : освітня преса*. URL: <http://pedpresa.ua/185372-buling-vazhlyva-problema-dlya-ditej-v-ukrayini-yunisefrozpochynaue-kampaniyu-proty-bulingu.html> (дата звернення: 19.09.2019).
7. Ожиёва Е. Буллинг как разновидность насилия. Школьный буллинг. *Vedecky prumysl evropskeho kontinentu – 2008* : materialy IV Mezinarodni vedecko-prakticka konference. Praha, 2008. С. 75–78. URL: http://www.rusnauka.com/33_NIEK_2008/Psihologia/37294.doc.htm (дата звернення: 19.09.2019).
8. Опитувальник OLWEUS для здійснення моніторингу в закладі освіти. URL: <https://pntu.edu.ua/uploads/files/0/main/deps/ps/buling/module3/dodatok-5.pdf> (дата звернення: 19.09.2019).
9. Словник української мови: в 11 т. Т. 10 : Т–Ф / ред. тому: А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк. Київ, 1979. 658 с.
10. Словник української мови: в 11 т. Т. 11 : Х–Ь / ред. тому : С. Головащук. Київ, 1980. 699 с.
11. Стоп шкільний терор. Особливості цькувань у дитячому віці. Профілактика та протистояння булінгу. URL: <http://uire.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Doslidzhennya-buling.pdf> (дата звернення: 19.09.2019).
12. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / за ред. М. Чепи. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010. 640 с.
13. Olweus D. *Bullying at school : What we know and what we can do*. Malden, MA : Blackwell Publishing, 1993. 140 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=0Fz1jD9paoQC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=true> (дата звернення: 19.09.2019).

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhu» [Law of Ukraine «About Amendments to Some Legislative Acts of Ukraine on Countering Bullying?». (2018, December 18, № 2657–VIII). Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «About Education»]. (2017, September 5, №. 2145–VIII). / Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
3. Rekomendatsii MON Ukrainy dlia zakladiv osvity shchodo zastosuvannya norm Zakonu Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchyykh aktiv Ukrainy shchodo protyidii bulinhu (tskuvanniu)» [Recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine for educational institutions on the application of Law of Ukraine «About Amendments to Some Legislative Acts of Ukraine on Countering Bullying»] (2018, December 29, № 1/9–790) Retrieved from <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2019/2/14/buling.pdf> [in Ukrainian].
4. Metodychni rekomendatsii shchodo zapobihannia ta protyidii nasyilstvu [Guidelines for the prevention and counteraction to violence] (2018, May 18, № 1/11–5480) Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18> [in Ukrainian].
5. Berdyshev, Y. S. (2005). *Mediko-psihologicheskie posledstviia zhestokoho obrashcheniia v detskoj srede. Voprosy dyahnostiki i profilaktiki* [Medical and psychological consequences of child abuse. Diagnostic and prevention issues]. SPb. [in Russian].
6. Bulinh – vazhlyva problema dlia ditei v Ukraini. YUNISEF rozpochynaie kampaniiu proty bulinhu [Bullying is an important problem for children in Ukraine. UNICEF launches anti-bullying campaign]. *Pedahohichniy portal: osvittia presa*. Retrieved from <http://pedpresa.ua/185372-buling-vazhlyva-problema-dlya-ditei-v-ukrayini-yunisefrozpochynaye-kampaniyu-proty-bulingu.html> [in Ukrainian].
7. Ozhyiova, E. N. (2008) Bullinh kak raznovidnost nasiliia. Shkolnyi bullinh [Bullying as a form of violence. School bullying]. *Materialy IV mezinarodni vedecko-prakticka konferencie «Vedecky prumysl evropskeho kontinentu»* (pp. 75–78). Praha. Retrieved from http://www.rusnauka.com/33_NIEK_2008/Psihologia/37294.doc.htm [in Russian].
8. Opytuvalnyk OLWEUS dlia zdiisnennia monitorynhu v zakladi osvity [OLWEUS Questionnaire for monitoring at an educational institution]. Retrieved from <https://pntu.edu.ua/uploads/files/0/main/deps/ps/buling/module3/dodatok-5.pdf> [in Ukrainian].
9. Buriachok, A. A. & Hnatiuk, H. M. (Ed). (1979). *Slovnnyk ukrainskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language]. (Vols. 1–11). Kyiv [in Ukrainian].
10. Holovashchuk, S. I. (Ed). (1980). *Slovnnyk ukrainskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language]. (Vols. 1–11). Kyiv [in Ukrainian].
11. Stop shkylnyi teror. Osoblyvosti tskuvan u dytiachomu vitsi. Profilaktyka ta protystoiannia bulinhu [Stop school terror. Features of harassment in childhood. Prevention and confrontation of bullying]. Retrieved from <http://uire.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Doslidzhennya-buling.pdf> [in Ukrainian].
12. Chepa, M.-L. A. (2010) *Ukrainska psykhologichna terminolohiia: slovnnyk-dovidnyk* [Ukrainian Psychological Terminology: Dictionary-Handbook] Kyiv: DP «Inform.- analit. Ahentstvo» [in Ukrainian].
13. Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. Retrieved from <https://books.google.com.ua/books?id=0Fz1jD9paoQC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=true> [in English].

Postoian T. H., Novitska I. V. Research into the state of prevention and counteraction to bullying in the educational institutions: applied aspect

The formation of a safe educational environment in an educational institution is one of the most important conditions for achieving a high level of learning outcomes. The prevalence of violence in educational institutions is confirmed by sociological research and places Ukraine in the top ten in the rating of the number of bullying victims. The legal helplessness of educational recipients, low conflict competence, the unwillingness of educational institutions to publish facts of bullying, renders the existing system for participants' in the educational process rights protection ineffective. The purpose of the article is to present the results of the study of the state of management of prevention and counteraction of bullying system in an educational institution using the example of the Economics and Law College of the International Humanitarian University.

The objective of the study is to determine students' awareness of bullying as a social phenomenon; establish the fact of participation in the bullying, the role of the bullying participant; to determine the state of social and legal system of protection, prevention of and counteraction to bullying in college. The study identified the most common forms of bullying, i.e. psychological violence: offensive nicknames, gossip, humiliation, and boycott. Bullying is found to occur in different groups regardless of the year of study, most often on the Internet and on the way to or from college.

Students attributed physical weakness, low level of financial well-being, and the student's unattractive appearance to the most characteristic features of violence victims. The insufficient participation of teachers in countering bullying was determined.

Conclusions. The content and forms of work of the college administration on preventing and counteracting bullying are not effective enough and require revision for strengthening responsibility for compliance with the current anti-bullying legislation of Ukraine by all participants in the educational process and creation a safe, bullying-free educational environment.

Key words: educational institution, educational environment, safety, bullying, prevention, counteraction, questioning, findings.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕЙМІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі впровадження елементів геймізації в освітній процес. Проаналізовано історичні аспекти технології гейміфікації, передумови поширення цієї інновації в сучасних закладах освіти, актуальність і перспективність цієї технології. Обґрунтовано високу продуктивність гри у розвитку мислення і креативності, формуванні вмінь співробітництва, підвищенні мотивації навчальної діяльності. Окреслено переваги ігрових методів навчання порівняно із традиційними. Сформульовано вимоги до проведення навчальних ігор, виокремлено етапи їх підготовки й організації: визначення мети ігрового заняття, конструювання змісту гри, розробка ігрового контексту та складання програми гри. Увага акцентується на поширених помилках, яких можуть припускатися розробники ігрових методик. Вони пов'язані з акцентом на змагальності, надмірною кількістю нагород, невмінням контролювати ігровий процес через захопленість емоціями. Надано поради, як перетворити гру на потужний інструмент професійного й особистого розвитку.

Одним із понять гейміфікації є технологія «бриколаж». Вона розширює можливості ігрових методик, передбачає використання різноманітних засобів для досягнення поставлених цілей. Бриколажна логіка – потужний інструмент для розвитку критичного мислення. У статті розкрито принципи використання техніки бриколажу.

Особлива увага приділяється використанню навчальних ігор у вищій школі у процесі підготовки майбутніх учителів. Наголошено на користі й ефективності ігрових підходів під час проведення практичних і семінарських занять із педагогіки. Визначено умови ефективного застосування навчально-педагогічних ігор. Окреслено підходи до класифікації навчальних ігор. Наведено приклади навчальних ігор на семінарському і практичному занятті з педагогіки, що імітують майбутню професійну діяльність студентів. Ці ігри передбачають взаємоопитування, роботу в малих групах зі створення колажів, моделювання засідання педагогічної ради з обговоренням актуальних проблем учнів різного віку.

Ключові слова: геймізація, гейміфікація, навчальна гра, ділова гра, ігрові технології, етапи гри, бриколаж, семінарсько-практичні заняття з педагогіки.

Сучасна система освіти потребує істотно нових підходів до організації навчально-виховного процесу. Серед інноваційних технологій і концепцій особлива увага сьогодні приділяється геймізації – ігровому формату здійснення навчання і виховання. Користь і продуктивність цієї технології очевидні – вона забезпечує підвищення мотивації до навчання, залучає учнів і студентів до активного освоєння дійсності, сприяє якісному закріпленню знань, формуванню навичок соціальної взаємодії, встановленню оперативного зворотного зв'язку.

Використання ігрових механізмів і технологій у різних сферах життєдіяльності привернуло увагу закордонних і вітчизняних учених. Особливості освітньої геймізації досліджували Н. Кравець, Л. Сергеева, М. Стамблер, М. Барбер, К. Вербах, К. Капп та ін. Використання ігрових технологій у середній та вищій школі вивчали А. Панфілова, Є. Хруцький, Л. Столяренко, А. Вербицький, М. Кларин та ін. Проблемою розроблення та впровадження навчально-педагогічних ігор у процес підготовки майбутніх учителів цікавилися П. Щербань і Т. Куриленко.

Проте, незважаючи на значну кількість досліджень, проблема використання геймізації в освітньому процесі вищої школи ще не вивчена повною мірою, подальшого дослідження потребує теоретичне і практичне забезпечення впровадження технології та методики її застосування. Недостатня розробленість аспектів цієї проблеми, її актуальність зумовили вибір теми статті.

Мета статті – проаналізувати суть поняття «геймізація» та передумови розвитку цієї технології в системі освіти, дослідити вимоги до впровадження цієї інновації в освітній процес та запропонувати власні ігрові елементи для викладання педагогічних дисциплін у вищій школі.

Геймізація (інші назви – «гейміфікація», «ігрофікація») – це використання ігрових елементів і механізмів в неігровому середовищі з метою досягнення поставлених цілей. Цей термін вперше з'явився на початку минулого століття разом з уведенням ігрових елементів у звичайний виробничий процес. У 1980 р. поняття «гейміфікація» значно поширилося завдяки розробленню й активному використанню гри MUDI, створеної Річардом Бартлі. Завдяки цій інновації гравці отримали можливість не лише грати, а й одночасно спілкуватися в чаті [1].

Сьогодні геймізація охоплює різні сфери, освітню також, починаючи від дошкільної ланки і завершуючи вищою школою. Цінність навчальних ігор дуже висока. По-перше, гра дає право на помилку; по-друге, забезпечує оперативний зворотний зв'язок; по-третє, створює комфортне психологічне середовище, де кожний активно включається в роботу та бачить свої успіхи. Ще однією важливою перевагою гри є вмотивованість учасників дійти до фіналу, тобто поставлені навчальні цілі переходять в особисті та спонукають до завершення ігрового процесу через зацікавленість.

Використання геймізації в навчально-виховному процесі потребує певних правил її ефективного впровадження, а саме необхідно:

– чітко сформулювати цілі навчального заняття та перевести їх в ігровий формат, поставивши перед учнями або студентами конкретну мету згідно із сюжетним малюнком гри;

- створити ігрове завдання – наповнити зміст заняття цікавими сюжетно-рольовими завданнями, квестами, пересуваннями з умовою поетапного оволодіння матеріалом (або його застосування чи закріплення);
- розподілити ролі між учасниками й ознайомити кожного з інструкціями щодо виконання ролей;
- за можливості використовувати мультимедійні засоби або гаджети;
- виробити критерії оцінювання якості ігрових дій учасників із метою їх рефлексії наприкінці заняття.

Створюючи ігрові моделі освітнього процесу, важливо пам'ятати про можливі помилки, що можуть знизити його ефективність або навіть завдати шкоди. Зверніть увагу на основні помилки, яких часто припускаються розробники навчальних ігор:

- акцент на змагальності. Суперництво – одна з умов гейміфікації, але не варто ставити його на ключову позицію. У такому разі в учасників внутрішні мотиви перетворюються на зовнішні стимули, а сам процес гри стає для них нецікавим;
- надмірна кількість нагород. Нагороди – один із прийомів заохочення, але не варто використовувати його надто часто, інакше ви позбавите його основної функції. Доцільно замінювати нагороди заохочувальними словами, похвалою, ураховуючи не лише досягнення, а й докладені зусилля учасників;
- надмірна захопленість грою. Ігри пов'язані з бурхливими емоціями, тому нерідко можна захопитися ігровим процесом, відійшовши від поставлених цілей. Педагог повинен не лише стежити за часом, відведеним для гри, а й контролювати її перебіг, скеровуючи дії учасників.

Гра не лише забезпечує високий ступінь активізації та мотивації діяльності учнів або студентів, а й сприяє розвитку творчого мислення, у розробника ігрових занять також. Говорячи про розробку ігрових матеріалів, доцільно звернутися до терміна «бриколаж», що позначає використання для проведення навчальних ігор різноманітних предметів, інструментів та іншого обладнання, що не створене спеціально для освітнього процесу. Це поняття прийшло в педагогіку із соціальної філософії та пов'язано з ім'ям вченого-структураліста Клода Леві-Строса, який порівнював бриколажну логіку з яскравим калейдоскопом, що дає можливість створити істотно нові картини, спираючись на минулий досвід. В освітній сфері про бриколаж заговорили у 2014 р. [5].

Існує два принципи побудови техніки бриколажа: використання звичайних предметів у зовсім іншій ролі та створення нових засобів або підходів зі старого матеріалу. В обох випадках в учасниках навчально-виховного процесу розвивається критичне мислення, креативність, розширюються обрії пізнання навколишнього світу.

Характеризуючи навчальні ігри у вищій школі, дослідниця ігрового навчання А. Панфілова називає такі переваги ігрових методів перед традиційними:

- цілі ігрових технологій більшою мірою узгоджуються із практичними потребами майбутніх фахівців;
- навчальна гра дозволяє поєднати широке охоплення проблем, глибину і багатоаспектність їх осмислення;
- ігрова форма включає момент соціальної взаємодії, готує до конструктивного професійного спілкування;
- ігрові компоненти сприяють більшому включенню учасників взаємодії у процес навчання, спонукають їх до мимовільної активності;
- ігрові технології насичені зворотним зв'язком, більш змістовним і багатогранним порівняно із традиційними методами;
- в іграх формуються ціннісні орієнтації та настанови професійної діяльності, легше переборюються стереотипи, коригується самооцінка;
- в іграх виявляється особистість учасника, її індивідуальні особливості, стиль ділового партнерства;
- ігрове моделювання сприяє включенню учасників в рефлексію, надає можливість усебічного аналізу, інтерпретації, осмислення отриманих результатів [3, с. 234–235].

Дослідник і розробник навчально-педагогічних ігор П. Щербань наголошує на тому, що як студент виявлятиме себе в навчально-педагогічних іграх, таким він здебільшого буде й у самостійній діяльності [8, с. 34]. Тому з упевненістю можна стверджувати, що педагогічне мислення та професійні вміння майбутніх учителів доцільно розвивати за допомогою геймізації.

П. Щербань неодноразово підкреслював те, що навчально-педагогічні ігри треба застосовувати лише там, де вони потрібні і дають максимальний ефект, тобто педагогічно та психологічно доцільно організовані, а саме: визначене їхнє місце у процесі навчання в поєднанні з іншими методами; відібрані продуктивні моделі діяльності для розігрування; створювані штучні ситуації максимально наближені до реальних; студенти психологічно готові до прийняття ролей і проведення ігор; створені відповідне емоційне тло, атмосфера взаємодії; визначено роль педагога у проведенні ігор [8, с. 39–40]. Гра має передбачати дії й ухвалення рішень, формувати вміння застосовувати здобуті знання у практичній діяльності. Це вже етап активного мислення і педагогічної творчості. Тому практичні і семінарські заняття з педагогіки – провідної дисципліни у вищому педагогічному закладі – доцільно проводити у вигляді навчальних ігор.

Для високої ефективності ігрових занять їх необхідно правильно планувати й конструювати. Процес конструювання навчальної гри охоплює чотири етапи.

На першому етапі визначається мета ігрового заняття. Вона формується, виходячи із завдань навчання, змісту теоретичних проблем, що вивчаються, і тих умінь, які мають бути сформовані учасниками у процесі

гри. А. Панфілова рекомендує формулювати навчальні цілі таким чином, щоб вони відповідали аббревіатури SMART, тобто були б:

- S (specific) – конкретними;
- M (measurable) – вимірюваними;
- A (achievable) – досяжними;
- R (realistic) – реалістичними, прагматичними;
- T (timed) – структурованими за строками виконання [3, с. 54].

Другий етап присвячений визначенню змісту гри. У процесі конструювання гри варто добирати ситуації, найбільш типові за структурою діяльності для майбутнього фахівця, що забезпечує професійне спрямування гри.

На наступному етапі відбувається розробка ігрового контексту. Він є специфічним й обов'язковим компонентом у конструкції гри і забезпечується введенням комплексу ролей, нових правил, прав і обов'язків учасників, розробленням системи оцінювання, прогнозуванням кінцевих результатів.

На останньому етапі складається структурно-функціональна програма ігрового заняття, що містить цілі і завдання, опис ігрової обстановки, її організаційну структуру і послідовність, перелік учасників гри, їхні функції, питання і завдання, систему оцінювання тощо [4, с. 106].

У педагогічній літературі існує багато класифікацій навчальних ігор залежності від різних класифікаторів: за видом діяльності, за характером педагогічного процесу, за предметною галуззю тощо. Однією з найпоширеніших є типологія ігор за характером ігрової методики. За цією класифікацією виокремлюють предметні, сюжетні, ділові ігри, ігри-драматизації тощо. Найбільш популярні в навчально-виховному процесі вищої школи ділові ігри. Вони являють собою групові вправи з вироблення послідовності рішень у штучно створених умовах, які імітують реальну професійну обстановку. Деяко схожими за методикою організації на ділові ігри імітаційні, операційні, рольові ігри, «діловий театр», психо- і соціодрама. У деяких джерелах вищезазначені види ігор розглядаються як модифікації ділової гри.

Елементи гейміфікації доцільно внести в семінарське заняття з педагогіки під час вивчення теми «Становлення і розвиток педагогіки як науки». Ми пропонуємо інтерактивне ігрове моделювання «Діалог епох» – аналіз педагогічних ідей та концепцій філософів і педагогів, поєднаний зі створенням колажів. Ця гра вимагає попередньої підготовки: заздалегідь (за 2–3 тижні) студенти об'єднуються у групи за епохами розвитку педагогічної думки. Вони вивчають свої періоди, представників своїх епох, їхній внесок у розвиток педагогіки і готують презентацію своєї епохи, стаючи експертами в цій галузі. Також вони повинні мати портрети педагогів.

На занятті представники кожної групи по черзі виступають із доповідями, описуючи внесок педагогів і філософів певної епохи в розвиток педагогіки, аналізуючи актуальність їхніх ідей, а також демонструють портрети педагогів. Після виступів доповідачів проводиться діалог між учасниками з різних груп – вони ставлять питання «експертам» (здебільшого проблемного характеру) для кращого ознайомлення з темою.

Наступний етап гри – робота в мікрогрупах з метою створення колажів. Студенти об'єднуються у групи по 4–5 осіб за кольором отриманих фішок і обирають одну з епох, яку треба розкрити з огляду на розвиток педагогічної думки. Їхнє завдання – красиво оформити у групі колаж із розкриттям основних педагогічних ідей того часу, прикрасити портретами педагогів. Після презентації колажів підбиваються підсумки заняття, проводиться рефлексія учасників [6, с. 34–36].

Механізми геймізації також можуть бути застосовані на практичних заняттях із педагогіки. Прикладом такої гри є діловий театр «Педагогічна нарада із проблем навчання і виховання школярів різного віку», який доцільно провести під час вивчення теми «Розвиток, виховання та формування особистості». На такому занятті імітується засідання педагогічної ради, на якому по черзі розбираються три ситуації, що нібито мали місце у школі минулого тижня. Кожний студент отримує за жеребкуванням певну роль, якої має дотримуватись до кінця заняття, – директора школи, учнів 1, 6 і 10 класів, їхніх класних керівників і батьків, учителя. Разом із роллю видається інструкція до її виконання. Після проведення імітованого засідання педагогічної ради в аудиторії колективно складається пам'ятка роботи вчителя зі школярами різного віку [6, с. 43–47].

Висновки. Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури та власного досвіду, можна стверджувати, що геймізація є досить ефективною освітньою технологією як у середній, так і у вищій школі. Вона забезпечує підвищення навчальної мотивації учнів і студентів, відкриває широкі можливості для розвитку творчого, критичного і професійного мислення, сприяє формуванню вмінь співробітництва. Серед перспектив подальшого дослідження цієї проблеми – вивчення механізмів геймізації освітнього процесу з огляду на інформаційні та комп'ютерні технології, що стали провідною тенденцією XXI ст.

Використана література:

1. Корост А. Гейміфікація в сучасній освіті. URL: <https://prezi.com/yce3b77dd3po/presentation> (дата звернення: 18.09.2019).
2. Крюкова Є., Америкіде О., Крицак О. Упровадження гейміфікації в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса. 2019. Вип. 10. Т. 3. С. 167–169.
3. Панфілова А. *Ігрове моделювання в діяльності педагога* : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под общ. ред. В. Сластенина, И. Колесниковой. Москва : Академия, 2006. 368 с.

4. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. Кукушина. Москва : МарТ, 2004. 336 с.
5. Пуляевская А. Брикколаж: основы технологии. *NIT For You*. URL: <https://nitforyou.com/brikolazh> (дата звернення: 18.09.2019).
6. Самошкіна Н. Навчальні ігри з педагогіки : навчальний посібник до практичних занять. Харків : ХГПА, 2011. 188 с.
7. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 303–309. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_45 (дата звернення: 18.09.2019).
8. Щербань П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.

References:

1. Korost A. Heymifikatsiia v suchasniiosviti [Gamification in modern education]. URL: <https://prezi.com/yce3b77dd3po/presentation> [in Ukrainian] (the date of the request: 18.09.2019).
2. Kriukova Ye. S., Ameridze O. S., Krytsak O. O. Uprovadzhennia heimifikatsii v osvittinii protses vyshchyykh navchalnykh zakladiv. *Innovatsiina pedahohika* [Introduction of gamification into the educational process of higher educational establishments. *Innovative pedagogy*]. Odesa, 2019. Ed. 10. Vol. 3. P. 167–169 [in Ukrainian].
3. Panfilova A. P. Igrovoe modelirovanie v deyatelnosti pedagoga: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy / podobsch. red. V. A. Slastenina, I. Ya. Kolesnikovoy [Playing simulation in teacher's activities: training manual for students of high educational establishments / edited by V. A. Slastenina, I. Ya. Kolesnikova]. Moscow: Akademiya, 2006. 368 p. [in Russian].
4. Pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh spetsialnostey / pod obschey redaktsiyei V. S. Kukushina [Pedagogical technologies: training manual for students of pedagogical specialties / edited by V. S. Kukushin]. Moscow: MarT, 2004. 336 p. [in Russian].
5. Pulyaevskaya A. Brikolazh: osnovy tehnologii [Bricolage: basis of technologies]. *NIT For You*. URL: <https://nitforyou.com/brikolazh> (the date of the request: 18.09.2019) [in Russian].
6. Samoshkina N. V. Navchalniihry z pedahohiky: navchalnyi posibnyk do praktychnykh zaniat [Pedagogy educational games: training manual for practical lessons]. Kharkiv, KHPA, 2011. 188 p. [in Ukrainian].
7. Tkachenko O. Heimifikatsiia osvity: formalnyi I neformalnyi prostir. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Educational gamification: formal and informal space. *Actual problems of humanitarian sciences*]. 2015. Ed. 11. P. 303–309. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_45 (the date of the request: 18.09.2019) [in Ukrainian].
8. Shcherban P. M. Navchalno-pedahohichniihry u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: navchalnyi posibnyk [Educational pedagogical games in the high educational establishments: training manual]. Kyiv: Vyshchashkola, 2004. 207 p. [in Ukrainian].

Potapova N. V. Peculiarities of gamization providing in the educational process of higher teacher training institutions

The article focuses on the problem of introduction of elements of gamization in the educational process. The historical aspects of technology of gamification, pre-condition of distribution of this innovation in modern establishments of education, actuality and perspective of this technology are analysed. The high efficiency of a game for development of thinking and creativity, forming of abilities of collaboration, increase of motivation of educational activity are proved. Advantages of gaming methods of studies comparatively with traditional ones are outlined. Requirements for educational games are formulated, the stages of their preparation and organization are distinguished: determination of aim of play-based lessons, constructing of the game content, development of gaming context and creation of the programme of a game. Attention is focused on widespread mistakes that the developers of gaming methods can make. They are related to the accent on competitiveness, excessive amount of rewards, inability to control a gaming process because of fascination with emotions. Advices how to turn a game into the powerful instrument of professional and personal development are given.

One of concepts of gamification is technology of bricolage. It extends possibilities of gaming methods, involves the use of various facilities for the achievement of the current goals. Bricolage logic is a powerful instrument for development of the critical thinking. Principles of the use of technique of bricolage are covered in the article.

The attention is paid to the use of educational games at higher school in the process of preparation of future teachers. A benefit and efficiency of gaming approaches on practical and seminar pedagogy lessons are emphasized. The conditions of effective application of educational-pedagogical games are defined. Approaches to classification of educational games are outlined. Examples of educational games for seminar and practical pedagogy lessons that imitate future professional activity of students are given. These games involve mutual survey, collaborative work in small groups for creation of collages, simulation of meeting of teacher's council with the discussion of actual problems of pupils of various ages.

Key words: *gamization, gamification, educational game, business game, gaming technologies, stages of game, bricolage, practical and seminar pedagogy lessons.*

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У СИСТЕМІ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

Розглядається проблема ролі медіаграмотності в системі освітніх стандартів Сполучених Штатів Америки. Визначено, що медіаосвіта пов'язана водночас із пізнанням того, як створюються і поширюються медіатексти, а також із розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації й оцінки їхнього змісту; тоді як вивчення медіа зазвичай пов'язується із практичною роботою зі створення медіатекстів. Як медіаосвіта, так і вивчення медіа спрямовані на досягнення цілей медіаграмотності. Проаналізовано національні освітні стандарти, де зазначено, що учні повинні вміти оцінювати, висловлювати та захищати свою позицію щодо впливу засобів масової інформації на політичне життя Америки, пояснювати значення і важливість свободи слова, оцінювати роль телебачення, радіо, преси, інформаційних баз даних і нових засобів комунікації в американській політиці, порівнювати та протиставляти різні форми політичних переконань і розмірковувати, якою мірою традиційні форми були замінені електронними засобами масової інформації, пояснювати, як конгрес, президент, загальнодержавні та місцеві державні службовці використовують засоби масової інформації для спілкування із громадським населенням. Визначено основні проблеми впровадження медіаграмотності в систему освітніх стандартів Сполучених Штатів Америки: звернення до стандартів медіаграмотності, недостатність ресурсів уповільнює процеси, що спрямовані на викладання медіаграмотності, необхідність державного оцінювання медіаграмотності учнів. Зазначено, що теми з медіаграмотності найчастіше розглядаються у процесі вивчення англійської мови, у філологічній і комунікаційній галузі, що часто супроводжуються соціальними дослідженнями, громадською діяльністю, також у галузях, які стосуються здоров'я та харчування. Акцентовано увагу на важливості оцінювання медіаграмотності учнів. Як приклад наведено досвід тестування учнів щодо їхньої медіаграмотності у штатах Техас і Каліфорнія.

Ключові слова: медіа, медіаосвіта, медіаграмотність, засоби масової інформації, освітні стандарти, Сполучені Штати Америки, Національні стандарти Сполучених Штатів Америки, Департамент початкової та середньої освіти, учні закладів середньої освіти.

Не підлягає сумніву той факт, що в новому тисячолітті медіа істотно впливають на формування молодого покоління і його світогляду. Рух медіаосвіти, який виник у 60-х рр. ХХ ст. у провідних англомовних країнах світу (Великобританія, Канада, Сполучені Штати Америки (далі – США), Австралія й ін.), у ХХІ ст. розвивається все більш інтенсивно.

Оксфордська енциклопедія, видана у 2001 р., визначає медіаосвіту (media education) як «вивчення медіа, що відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта пов'язана водночас із пізнанням того, як створюються і поширюються медіатексти, із розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації й оцінки їхнього змісту; тоді як вивчення медіа (media studies) зазвичай пов'язується із практичною роботою зі створення медіатекстів. Як медіаосвіта, так і вивчення медіа спрямовані на досягнення цілей медіаграмотності (media literacy)» [6]. Медіаграмотна людина має розвинену здатність до сприйняття, аналізу, оцінки та створення медіатекстів, до розуміння соціокультурного та політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі, кодових і репрезентаційних систем, використовуваних медіа; життя такої людини в суспільстві і світі пов'язане із громадянською відповідальністю [2].

Мета статті – проаналізувати й окреслити основні проблеми впровадження медіаграмотності в систему освітніх стандартів Сполучених Штатів Америки.

Важливим завданням прихильників медіаграмотності в середніх школах США є формування освітніх стандартів, що відображають політичний консенсус стосовно того, що охоплює робота вчителів, і що учні повинні вивчати. Ключем до успіху в цьому питанні є сприяння усвідомленню, що медіаграмотність включає в себе навички критичного мислення, загально визнану навчальну мету, і той факт, що набуття здібностей критично аналізувати новини та суспільні питання сприяє розвитку соціально відповідальної позиції. Нами визначено основні проблеми щодо впровадження медіаграмотності в систему освітніх стандартів Сполучених Штатів Америки.

Звернення до стандартів медіаграмотності. Франк Бейкер, викладач медіаграмотності та колишній президент Союзу «За медіаграмотну Америку», досліджував понад десять років державні стандарти навчання. Він установив, що стандарти в кожному штаті містять одну або декілька частин, що спонукають до впровадження медіаосвіти, хоча зазвичай там не вживалася фраза «медіаграмотність». В останнє десятиліття державні стандарти частіше посилаються на теми, які стосуються медіаграмотності. У стандартах часто використовуються загальні слова, наприклад, згадуючи про те, що учні повинні мати можливість виявляти «упередження» та «пропаганду» або аналізувати вплив медіа на такі сфери, як охорона здоров'я та політика. Ф. Бейкер, колега Р. Кубі, який був залучений до дослідження державних освітніх стандартів, пише: «Ці драматичні зміни є результатом збільшення кількості державних відділів освіти, шкільних рад, директорів та дослідників, які визнають, що вони більше не можуть ігнорувати надзвичайну важливість засобів масової інформації в нашому повсякденному житті. Навіть більше, стандарти навчального плану змінилися через безпосереднє залучення викладачів до написання цих нових стандартів» [13].

Дослідження Ф. Бейкера показали, що заклики до поширення медіаграмотності найчастіше лунають у галузі вивчення англійської мови, у філології та комунікаційній сфері, що часто супроводжуються соці-

альними дослідженнями, громадською діяльністю, також у галузях, які стосуються здоров'я та харчування. Лише декілька штатів мають відчутну медіаоснову у своїх стандартах [14]. Сінді Шейбе, доцент коледжу Ітаки, яка викладає медіаграмотність, вважає, що штат, який запроваджує медіаграмотність лише до вивчення англійської мови, робить помилку: «Чому ж обмежуєтесь використанням медіаосвіти у викладанні одного лише навчального предмета?» [23].

Тобто можна зробити висновок, що в деяких штатах робляться короткі посилання на медіаосвіту, в інших виділяється великий простір, щоб окреслити способи, за допомогою яких учні матимуть змогу аналізувати медіаповідомлення.

Нами проаналізовано інформацію про штати, у яких наявне найбільш ретельне відображення використання медіаосвіти у своїх стандартах.

Техас. У 1998 р. включено термін «медіаграмотність» у стандарти з вивчення англійської мови. Очікується, що учні зможуть аналізувати, інтерпретувати та випускати медіапродукцію. Штат включив медіаграмотність у свої стандарти, оскільки «існувало усвідомлення того, що ми живемо у світі, у якому домінують медіа, і що аналізувати й інтерпретувати засоби масової інформації необхідно для кожного громадянина» [5]. З'явилися нові стандарти для 2009–2010 навчального року. Те, що означало «візуалізувати та представляти», зараз називається «читацька/медіаграмотність», з більшим наголосом на тлумаченні прихованих і явних повідомлень у різних формах медіа. Новий специфічний компонент медіаграмотності вимагає, щоб учні були обізнаними про приналежність медіа, а також про те, як виявити упередженість і ненадійні джерела новин. У державних закладах вищої освіти, які спрямовані на розвиток медіаграмотності, є декілька курсів, серед яких є факультативні програми на кафедрах англійської мови, що охоплюють аналіз і виробництво візуальних медіа, а також курс сучасних медіа [5].

Історична та соціальна галузі освіти в **Каліфорнії** є одними із найповніших у країні щодо опису очікувань освіти в галузі медіа [13]. Норми вимагають від учнів «оцінювання, отримання та захисту позиції щодо впливу медіа на політичне життя в Америці», розуміння: «(1) значення та важливості вільної та відповідальної преси; (2) ролі електронних, ефірних, друкованих медіа й Інтернету як засобів комунікації в американській політиці; (3) як державні службовці використовують медіа для спілкування із громадянами й формування громадської думки» [1]. Учні старшої школи пропонується розглянути роль лобіювання медіа в порівнянні процесів законотворення на кожному із трьох рівнів влади. Стандарти вивчення англійської мови у штаті свідчать, що до 12-го класу учні повинні самостійно регулярно читати літературу, журнали, газети й інтерактивні джерела. На думку Тоба Адамса, директора Департаменту стандартів освіти Каліфорнії, навчальних програм та відділу навчальних ресурсів, учням важливо розуміти роль медіа у процесі історичних подій, зокрема таких, як рух за громадянські права [1].

Освітні стандарти **Північної Кароліни** підкреслюють важливість навичок візуальної грамотності. Очікується, що учні зможуть «ставити під сумнів повідомлення, представлені в медіа», «усвідомити силу впливу медіа» та «продувати медіа в різних форматах» [9].

Штат **Вісконсін** включає медіаграмотність як частину «Стандартів інформаційної та технологічної грамотності» та пропонує учням вибирати і використовувати медіа для доступу, організації, створення та передачі інформації з метою вирішення проблем і отримання нових знань, продуктів та систем [8]. Як штат Вісконсін, так і Північна Кароліна у формуванні нових навичок грамотності відводять ключову роль шкільним бібліотекам.

У штаті **Огайо** медіаграмотність визначається як складова частина «рекомендацій бібліотек», у яких зазначено, що «ефективні шкільні бібліотечні мультимедійні програми підтримують вивчення навичок мовної грамотності у співпраці з учителями класу, спеціалістами з питань інтеграції та координаторами використання технологій». Бібліотечні рекомендації визначають очікування від запровадження медіаосвіти на кожному рівні, зокрема «ідентифікування різноманітних медіаповідомлень та повідомлень у друкованих і недрукованих форматах» (другий клас); «виокремлення фактів, думок, правдивої чи неправдивої інформації, яку пропонують медіа» (четвертий клас); «усвідомлення прикладів думок, упередженості та стереотипів, знайдених у друкованих та недрукованих медіа» (шостий клас); «оцінювання точності, релевантності та достовірності інформації, представленої в засобах масової інформації» (восьмий клас); «оцінювання процедури та процесу ухвалення рішень, пов'язаних із побудовою різноманітних медіакомунікацій та повідомлень» (десятий клас); «аналіз впливу медіа на суспільство загалом та на формування державних, соціальних і культурних норм» [16].

Департамент освіти штату **Меріленд** співпрацював із каналом Discovery під час створення освітньої програми з медіаграмотності, яка була розроблена Рене Хоббс відповідно до стандартів освіти штату. Дана освітня програма, орієнтована на конкретні класи системи К-12, пов'язує медіаграмотність із мовними дисциплінами, охороною здоров'я, математикою та мистецтвом. Наприклад, у початковій школі учні повинні «навчитися застосовувати базові поняття, урахувавши цільову аудиторію, мету та методи, що використовуються для створення репортажів у газетах», «дізнатися про мету журналістики та про те, як журналісти вирішують, що саме має потрапляти в телевізійні новини чи в газету». Учні середньої школи просять подумати про свої звички як споживачів медіа. Навчальна програма для середньої школи пропонує учням «вивчати стратегії, які можуть бути використані для оцінки автентичності та першочерговості медіаповідомлень, трансльованих на телебаченні, у газетах, в Інтернеті та в бібліотеці», «вивчити, як публікації про злочинну діяльність у медіа впливають на уявлення про реальність і переконання про систему кримінального судочинства», «критично оцінювати зв'язки між журналістикою, історією та літературою» [3].

Недостатність ресурсів уповільнює процеси, що спрямовані на викладання медіаграмотності. Обмеження для таких джерел сприяють створенню адекватного мовлення та медіаграмотності, яка відповідає стандартам штату. Після великої дискусії між Організацією мережевої медіаграмотності та Департаментом початкової та середньої освіти штату Міссурі державне агентство вирішило включити «медіаграмотність» в оновлені стандарти, що регулюють медіабібліотеки. Але навесні 2010 р. Департамент вирішив скасувати своє рішення після того, як визнав, що «поки не володіє необхідними навичками формування медіаграмотності» [4]. Проектна група з медіаграмотності в Нью-Мексико співпрацювала із законодавцем у 2009 р. з метою запровадження законопроекту, який передбачає, що курс із медіаграмотності буде запропоновано учням шостих – дванадцятих класів закладів освіти штату. У результаті законопроект затвердили зі змінами, які дозволяли школам запропонувати курс як факультативний. Це відображено у звіті про фінансовий вплив штату, який показав, що впровадження курсів із вивчення медіаграмотності потребує перегляду «дорогих і трудомістких» стандартів освіти. Деякі законодавці були занепокоєні тим, що пройшли нефінансований мандат, який може призвести до того, що держава не зможе забезпечити вчителів навчальними матеріалами, які повинні сприяти навчанню медіаграмотності. Законопроект, незважаючи на зміни, фіксує медіаграмотність у полі зору політиків.

Як показують приклади штатів Міссурі та Нью-Мексико, керівники штатів виявляють занепокоєння щодо пошуку ресурсів для підтримки вчителів, які вимагають впровадження навчання медіаграмотності. Навіть якщо медіаосвіта кодифікується в державних нормах чи законах, відсутність волі посадових осіб у галузі освіти на вимогу стандартів застосовується на практиці, а державні ресурси, спрямовані на виконання, не гарантують, що відповідні матеріали будуть відпрацьовані в закладі освіти. «Ніхто не повинен припускати, що ці норми та цілі в галузі медіаосвіти достатньою мірою дотримуються в будь-якому штаті. Освітні рекомендації не завжди означають впровадження, якість або систематичну оцінку» [13]. Влада кожного штату відіграє активну роль у забезпеченні вчителів матеріалами, які необхідні для інтеграції курсу з медіаграмотності в освітній процес. Кілька років тому освітня асоціація штату Техас співпрацювала з Temple Hobbs із метою розроблення навчальних програм для розвитку медіаграмотності вчителів. Матеріали включали відеоролики, прес-релізи та дискусійні запитання, були розроблені таким чином, що узгоджувались із принципом «візуалізація та представлення» норм, які були введені в дію в 1998 р. Авторські права на них було відновлено, і штат їх більше не використовує. Техас не має нічого подібного для вчителів, хоча розробляються електронні посібники, пов'язані з медіаграмотністю, для вчителів [5]. Проте «значною мірою тому, що штат Техас підтвердив важливість медіаграмотності, швидко зросла кількість ресурсів та навчальних програм, доступних для викладачів освітньої системи K-12» [7].

Необхідність державного оцінювання медіаграмотності. Навіть якщо елементи медіаграмотності відповідають нормам, припускаємо можливість, що вчителі не зможуть приділити належну увагу викладанню цієї освітньої програми. Наприклад, тоді як освітні стандарти Колорадо містять кілька посилань на медіаосвіту, «фактичного оцінювання немає. Кожного разу, коли стандарти оновлюються, згадується про учнів, які є здібними споживачами медіаінформації. Але це зазвичай просто згадка, і оцінюванням займаються лише деякі вчителі» (із дослідження 2006 р.) [11].

Як зазначає Освітня асоціація технічних директорів, 38 штатів відповіли на запити щодо їхнього підходу до медіаграмотності. Хоча багато штатів вказали свої освітні стандарти щодо медіаосвіти, Асоціація заявила, що лише кілька респондентів повідомили про оцінку навичок використання медіаграмотності [19].

Влада штату Техас перевірила учнів на здатність аналізувати медіаповідомлення. Тест «Техаське оцінювання знань та навичок», який повинен пройти кожен учень до закінчення навчання, дав змогу оцінити учням свою медіаграмотність. В одному із запитань увага учня спрямована на фотографію Роберта Кеннеді та Сезара Чавеса, розміщену в місцевій газеті Техасу. Унизу розміщений підпис, що двоє чоловіків ламають хліб, коли С. Чавес святкує кінець голодування. В учня запитують: «Делано Курьєр-Таймс» є а) союзом; б) газетою; в) політичним слоганом. Потім їх запитують: «Фотограф вирішує захопити фотокамерою обох чоловіків, які віддаляються від камери, щоб: а) зафіксувати момент, коли обидва чоловіки не знають про камеру; б) показати, що чоловіки не хочуть фотографуватися; с) вказати на те, що зовнішній вигляд чоловіків не має значення». Ще в одному річному тесті учнів просять подивитися на обкладинку молодіжного видання та визначити можливий тон статті, опублікованої всередині, на основі обкладинки фото та редакторських матеріалів [21]. Заклади освіти штату Каліфорнія охоплюють тему, як сучасні медіа формують американську політику. Учнівські навички аналізу медіа проходять випробування тестуванням з історії, яке складають учні восьмих, десятих і одинадцятих класів. Одне з питань – оцінювання учнів на знання історичних функцій журналістів, як-от викриття під час Прогресивної епохи [21]. Тобто можна зробити висновок, що ідея тестування учнів щодо їхньої медіаграмотності є ознакою того, що такі штати, як Техас та Каліфорнія, прагнуть зробити більше, аніж просто підтримати розвиток медіаосвіти.

Висновки. Отже, медіапедагогами Сполучених Штатів Америки вивчаються всі питання для включення медіаграмотності в державні та регіональні стандарти, ними наводяться всі аргументи для виправдання інтеграції медіаосвіти в навчальні плани закладів середньої освіти. У кожному штаті стандарти містять одну або декілька частин, що спонукають до впровадження медіаосвіти, наприклад, зазначено, що учні повинні мати можливість виявляти «упередження» та «пропаганду» або аналізувати вплив медіа на такі сфери, як охорона здоров'я та політика. Також у США провідні вчителі-медіапедагоги залучаються до написання стандартів. У результаті аналізу освітніх стандартів США нами зроблено висновок, що в деяких штатах стандарти містять короткі згадки про медіаграмотність, в інших виділяється великий простір, щоб окреслити способи, за допомогою яких учні матимуть змогу аналізувати медіаповідомлення, створювати медіатексти, уміти їх критично оцінювати тощо.

Використана література:

1. Adams T. Extended interview. 1 December 2016. URL: <https://www.powerofdemocracy.org/blog/blog/tom-adams-extended-interview>.
2. Andersen N., Duncan B., Pungente J. Media Education in Canada – the Second Spring. *Fire stone C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy* / P. Aufderheide. Queenstown (MD), 1993. P. 1.
3. Assignment: Media Literacy. *Maryland State Department of Education*. URL: <https://mediaeducationlab.com/assignment-media-literacy>.
4. Brown J. Media literacy in civic life. URL: <https://www.gmlpstl.org/single-post/2018/11/26/Series-Media-Literacy-in-Civic-Life-Episode-1>.
5. Crippen S. A partnership for media literacy in Texas. URL: <https://slideplayer.com/slide/8358556/>.
6. Dorr A. Media Literacy. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Science*. Vol. 14 / Ed. by N. Smelser, P. Baltes. Oxford, 2001. P. 9494–9495.
7. Hobbs R. A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48. № 1. P. 42–59.
8. Information & Technology Literacy Standards / Wisconsin Department of Public Information. URL: <http://www.dpi.wi.gov/imt/itls.html>.
9. Information Skills: Standard Course of Study and Grade Level Competencies, K-12. *Public Schools of North Carolina*. URL: <http://www.ncpublicschools.org/docs/curriculum/information/scos/infoskills.pdf>.
10. Jolls T. Telephone interview. 1 June 2010. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=L9PMubppBZ8&t=9s>.
11. Kennedy J. News Literacy Project. Letter from the principal of Williamsburg Collegiate Charter School. URL: <https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1454&context=etd>.
12. Key Points in English Language Arts. Common Core State Standards Initiative. URL: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/key-points-in-english-language-arts>.
13. Kubey R. Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century. URL: https://www.researchgate.net/publication/246800369_Media_Literacy_and_the_Teaching_of_Civics_and_Social_Studies_at_the_Dawn_of_the_21st_Century.
14. Kubey R., Baker F. Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? *Editorial. Education Week*. 27 Oct. 1999. URL: <https://www.edweek.org/ew/articles/1999/10/27/09ubey2.h19.html>.
15. Lewin T. Many States Adopt National Standards for Their Schools. *New York Times*. 21 June 2010. URL: <https://www.nytimes.com/2010/07/21/education/21standards.html>.
16. Library Guidelines. *Ohio Department of Education*. URL: <http://www.ode.state.oh.us/GD/Templates/Pages/ODE/ODEDetail.aspx?Page=3&To picRelationID=1703&Content=72473>.
17. List of Benchmarks for Language Arts. *Mid-continent Research for Education and Learning*. 3 Aug. 2010. URL: <http://www2.mcrel.org/standards-benchmarks/docs/process-science.asp>.
18. Media Literacy Lessons. URL: <http://www2.ncte.org>.
19. Media Literacy-State Literacy Report. *State Educational Technology Directors Association*. December 2006. URL: <http://www.setda.org/web/guest/stateliteracyreport>.
20. National Standards for Civics and Government. *Center for Civic Engagement*. 1994. URL: http://www.civiced.org/index.php?page=steds_toc_intro.
21. Released Tests, Answer Keys, and Scoring Guides. *Texas Education Agency*. 2009. URL: https://tea.texas.gov/Student_Testing_and_Accountability/Testing/State_of_Texas_Assessments_of_Academic_Readiness_%28STAAR%29/STAAR_Released_Test_Questions.
22. Robb Grieco M. A Field Guide to Media Literacy Education in the United States. URL: https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Field%2520Guide%2520to%2520Media%2520Literacy%2520_0.pdf.
23. Scheibe C. A Deeper Sense of Literacy: Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48. P. 60–68. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002764204267251>.

Prykhodkina N. O. Media education in the system of educational standards at the United States of America

The problem of the role of media literacy in the system of educational standards of the United States of America is considered. It is determined that media education is related at the same time to the knowledge of how media texts are created and disseminated, as well as to the development of analytical abilities for interpreting and evaluating their content; whereas the study of media is usually associated with the practical work of creating media texts. Both media education and media studies are aimed at achieving media literacy goals. The national standards are analyzed, which states that students should be able to evaluate, express and defend their position on the influence of the media on the political life of America, explain the importance and importance of free speech, evaluate the role of television, radio, press, information databases and new communication tools in American politics, compare and contrast different forms of political beliefs, and consider the extent to which traditional forms have been replaced by electronic media, explain how congress, president, state and local government officials use the media to communicate with the public. The main problems of introduction of media literacy in the system of educational standards of the United States of America are identified: appeal to standards of media literacy, lack of resources slows down the processes aimed at teaching media literacy, the need for state evaluation of media literacy. It has been pointed out that media literacy topics are most often encountered in the process of studying English, in the philological and communication industries are often accompanied by social studies, social activities, as well as in the fields of health and nutrition. Attention is paid to the importance of assessing students' media literacy. As an example, the experience of testing students for their media literacy in the states of Texas and California is cited.

Key words: media, media education, media literacy, media, educational standards, United States of America, National Standards of United States of America, Department of Elementary and Secondary Education, secondary school students.

ІНФОРМАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ ОБМІНУ ДАНИМИ ТА ЗНАННЯМИ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуті моделі процесів передачі й обміну даними та знаннями в інформаційно-навчальному середовищі закладу вищої освіти. У сучасних умовах основним викликом навчального процесу стає наявність у мережі Інтернет виділених навчальних матеріалів, запропонованих викладачем або доповнених студентами, що сприяє зростанню відкритості та доступності релевантної інформації. Відкриваються нові можливості щодо контролю якості підготовки, структурованості та доступності навчального контенту для студентів, переваги щодо комунікативної співпраці в рамках спільноти. Серед значної кількості моделей передачі даних і знань автор акцентує увагу на таких із них. Модель «цеглинок даних та знань» – це ефективна комунікаційна модель навчальної спільноти. Спиральна модель даних і знань розглядається в контексті формування інновацій як процесу створення нових знань в організації, зокрема в наукових дослідженнях, що проводяться в середовищі закладу вищої освіти. Ця модель є основоположною щодо наповнення суті навчального процесу інноваційною складовою частиною з виходом на дуальну освіту. Модель, яка розглядає знання як інформаційний товар, акцентує увагу на формуванні необхідної мотивації для ефективного обміну навчальним контентом між викладачами та студентами. Використання новітніх інструментів у комунікаційних системах віртуальних спільнот є достатнім чинником мотивації до активної комунікації в заданих межах. У моделі керування контентом йдеться про суть процесу формування інновацій через застосування віртуальних спільнот у межах університетської освіти. Комунікаційні функції, що виконуються в межах навчальної спільноти, вказують на безпосередній зв'язок із загальними завданнями навчального процесу і дозволяють розглядати таку спільноту як середовище формування інновацій з вираженими характеристиками ідентичності для кожного з учасників.

Ключові слова: дані, знання, інформаційні технології, навчальне середовище, моделі даних та знань, віртуальні спільноти, навчальний контент.

Активне застосування можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій набирає нової динаміки та практичної важливості в навчальному процесі підготовки фахівців у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) [1; 2; 3]. Основна особливість полягає в тому, що за ІКТ-базованого підходу до навчання сам навчальний процес не можна втиснути в наперед структуровану та визначену сукупність дидактичних концепцій. Тобто в їхніх межах процес навчання можна довільно змінювати з метою адаптації до потреб викладачів чи студентів, до потреб процесу викладання або навчання загалом. І навпаки, цей підхід потребує деталізованого дидактичного планування структури навчального процесу, що реалізується ІКТ-засобами в навчальних середовищах передачі даних і знань [1; 3]. Отже, викладачі та студенти не прив'язані до наперед визначених лекційних чи семінарських занять, водночас їм відкриті нові медійні можливості, що створені відповідними електронними документами й архівами. Такі навчальні інструменти стають інноваційним підґрунтям для доступності та відкритості процесу дидактичного аналізу навчальних ситуацій.

У літературних джерелах [3; 5; 7–13] представлено багато теорій та моделей щодо вирішення проблем управління навчальним контентом. Поняття «управління навчальним контентом» є надзвичайно обширним і включає такі напрями, як керування даними та знаннями в: освіті, інформатиці, соціології, промисловості та технологіях, народному господарстві загалом. Зокрема, проблемам управління знаннями в навчальному процесі сучасного відкритого навчального середовища присвячено праці таких науковців: В. Бикова, О. Спіріна, М. Шишкіної, О. Бурого, В. Олійника, С. Литвинової, В. Литвина й ін. Дослідженням інновацій в освіті загалом і педагогіці зокрема приділяють увагу у своїх роботах учені Р. Гуревич, М. Кадемія, О. Співаковський, І. Нонака, Л. Шевченко, М. Жалдак, А. Гуржій, І. Костікова й ін.

Мета статті – зробити аналіз сучасних моделей передачі й обміну даними і метаданими в ІКТ-засобах їх реалізації в навчальному середовищі підготовки студентів у ЗВО, виділити елементи знань у процесі такого обміну.

Сьогодні визначальним чинником ефективності навчального середовища ЗВО є активне використання ІКТ-базованих інструментів щодо комунікаційної співпраці й обміну даними та знаннями в рамках мережевого оточення (глобального, або хмарного). У цьому контексті перевага віддається текст-базованим формам комунікації у вигляді груп новин, чатів, засобів е-пошти (зокрема, новітні ІКТ-засоби: Viber, Telegram, Messenger, Instagram тощо) [5; 6]. Проте акцент на текстовій формі означає нехтування значущістю аудіовізуальних засобів. Текстова форма передачі навчальних знань підкреслює тільки сутність вербальної комунікації в електронній формі. Крім того, такий вид комунікації спрямований і легко піддається змінам, на відміну від засобів телеконференції, передачі потокового відео в онлайн-режимі (live stream) тощо.

Базовою основою для передачі й обміну навчальними даними та знаннями в межах університету є наявність великої кількості літературних джерел у бібліотеці (традиційна й електронна) та спеціалізованих банків і сховищ даних. Процес обміну та руху знань у такому середовищі позначають терміном «обмін знаннями й даними». Хоча традиційні й е-бібліотеки, банки та сховища даних є в більшості сучасних університетів, їх недостатньо для забезпечення ефективного обміну даними та знаннями, ураховуючи значне падіння попиту на

послуги друкованих джерел [3]. У традиційних бібліотеках додаткові комунікаційні інструменти здатні замінити живу комунікація типу «віч-на-віч», яка була характерною для класичних бібліотек закладів вищої освіти, а також спеціалізованих науково-дослідних лабораторій. Викладачі та студенти були рівноправними учасниками спільноти читачів, що прагнули отримати книгу, підручник тощо як джерело даних та знань. Тобто викладачі та студенти в такому разі відрізнялися тільки рівнем і глибиною засвоєння знань з якогось фаху.

Новітнім комунікаційним інструментом, який здатний замінити традиційний вид навчальної комунікації, є віртуальні спільноти студентів і викладачів на основі сучасних інформаційних засобів, як-от: Facebook, Viber, Twitter, Skype, Telegram, Youtube тощо [1; 3; 5–6]. Тобто, якщо раніше викладач вказував на цитування певного джерела, то сьогодні йому достатньо вказати відповідне гіперпосилання. Можемо вважати, що в умовах новітнього веботочення послідовність гіперпосилань – це шлях наукового пізнання в певній предметній області, а поетапний логічний перехід від одного джерела знань до іншого є методом задоволення визначених викладачем цілей навчального процесу. У такому разі самого викладача варто розглядати як експерта предметної області, який підсилює та підкреслює роль самостійної роботи студента під час досягнення останнім визначених викладачем навчальних цілей. Водночас рівень та деталізація самостійності студента легко регулюються на основі вищеперелічених новітніх комунікаційних інструментів. Важливим доповненням до процесу пізнання предметної області є аспект перетворення неявних складових частин знань на їхні явні відповідники. Така концепція розглядається як сутність керування електронними знаннями [3; 5; 8; 11]. Тобто процес здійснюється через документування потоків даних і знань. Ми отримуємо гібридну модель представлення процесу обміну даними та знаннями, що дозволяє одержати низку корисних результатів в інтегрованій формі.

Розглянемо деякі актуальні моделі управління даними і знаннями. Серед них варто виокремити модель «цеглинок даних та знань», запропоновану дослідником Г. Пробстом [12], спіральну модель («спіраль знань») дослідників Х. Таоучі й І. Нонакі [10]. Проаналізуємо їх стосовно зв'язку із проблемою передачі навчального контенту й обміну ним у процесі підготовки студентів у ЗВО.

У моделі «цеглинок даних та знань» автори [12] виокремлюють два основні рівні моделі: стратегічний і оперативний. Стратегічний рівень окреслює цілі передачі знань і процес оцінювання знань у навчальному середовищі ЗВО. На оперативному рівні відбуваються ідентифікація, здобування, розвиток і поширення знання, використання та зберігання знань як студентами (в основному), так і викладачами (деякою мірою).

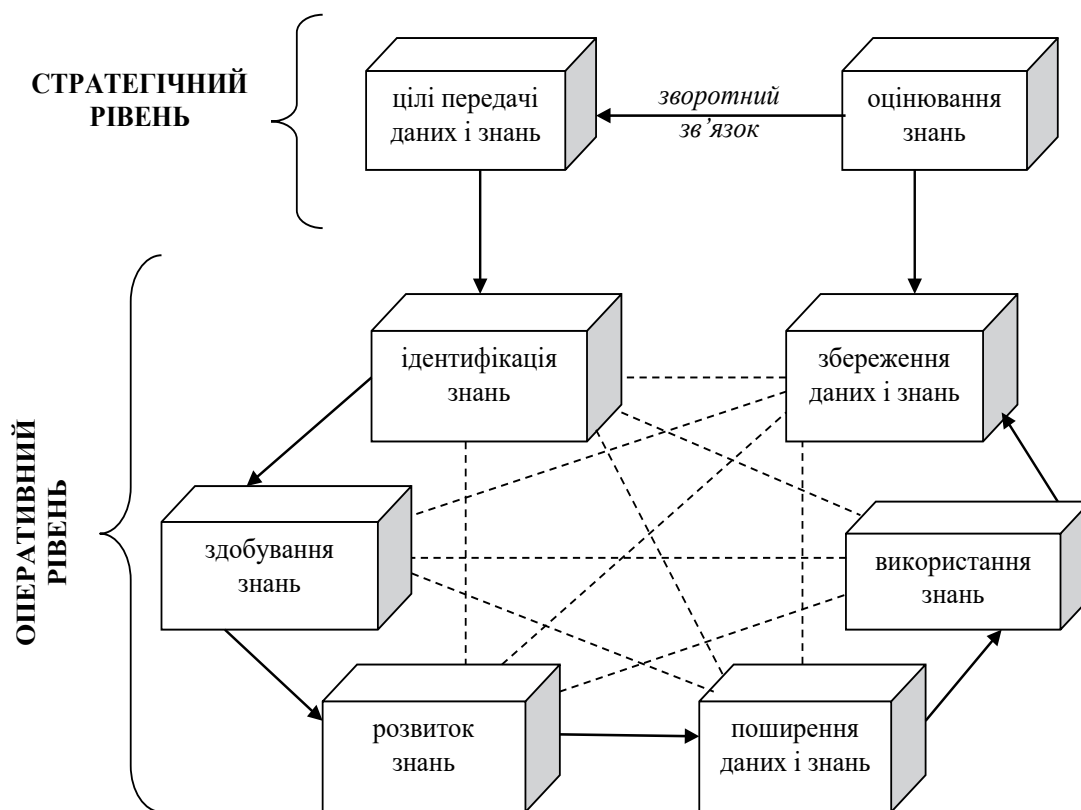


Рис. 1. Модель управління знаннями Г. Пробста (на основі аналізу праці [12])

На рис. 1 представлена модель «цеглинок знань» набуває форми життєвого циклу знань і забезпечує ефективну систематизацію окремих областей процесу керування знаннями. У реальних предметних облас-

нях, зокрема і в області університетської освіти, процеси оброблення знань не бувають цілковито відокремленими й ізольованими один від одного. А навпаки, вони є результатом взаємодії різного виду та типу знань, можуть водночас відбуватися в часовому і просторовому вимірах. Мета цієї моделі поширення знань полягає в тому, щоб зробити певну сукупність даних і знань доступною для всієї навчальної спільноти [5; 9; 12]. Тобто поширення знань розглядається як процес обміну знаннями між певною множиною учасників (студенти та викладач) усередині спільноти, який відповідає життєвому циклу знань. Модель «цеглинок знань» є результатом абстрагування від рівня емпіричної моделі типу «ніхто не може цього знати» до більш опосередкованої моделі типу «хто і що повинен знати, у якому обсязі», щоб необхідні знання були привнесені в потрібне місце і в потрібний час. Такий вид розподілу знань є особливо важливим і актуальним в умовах сучасної глобалізованої системи вищої освіти. Проектуючи ці чинники на область вітчизняної університетської освіти, отримуємо дві важливі проєкції:

- перша – стосовно дистанційного навчання, де необхідним елементом є розподіл знань між фізично віддаленими студентами та їх спільнотами;
- друга – необхідність інтеграції практично значущих завдань університетської освіти в систему глобального виробничого аутсорсингу [12].

Оцінка контексту поширення навчальних знань у такій моделі включатиме чинники обов'язковості та примусовості щодо контролю і сертифікації знань студентів незалежно від форм навчання. А з іншого боку – включатиме низку моментів добровільності щодо вибору навчального закладу, навчальних курсів тощо.

Спіральна модель даних та знань була вперше представлена в роботах дослідників І. Нонаки та Х. Таоучі [10]. Представлення в такій спіралі елементів даних і знань є взаємообумовленим, оскільки з погляду інформаційних технологій поява нових даних потребуватиме нових знань щодо їх обробки. Дослідник С. Федонюк у своїй праці [4] розглядає процеси взаємодії в системі знань організації, відштовхуючись від спіралі знань І. Нонаки. Автори [4; 10] виходили з основоположного принципу поділу знань на явні та неявні. Перевага явних знань полягає в тому, що їх можна редагувати й зберігати на комп'ютер-базованих носіях (наприклад, хмарні технології зберігання) та поширювати через Мережу. На противагу їм, неявні знання повинні бути спершу переведені в явну форму для подальшої їх обробки. Процес перетворення неявних знань на явні, за І. Нонакою та Х. Таоучі [10], є водночас процесом створення інноваційних знань як наслідок взаємодії цих двох видів знань. «Спіраль знань» авторів [10] є видом графічного тримірної опису, який відображає комплексний процес створення знань, що веде до інновацій, зокрема і технологічних. Автори [4; 10] розглядають чотири основні форми перетворення знань, як-от:

- 1) соціалізація – процес переходу від неявних до неявних знань;
- 2) перехід знань у зовнішню форму представлення – процес переходу від неявних до явних знань;
- 3) комбінування знань – процес переходу від явних до явних знань;
- 4) перехід знань у внутрішню форму представлення – процес переходу від явних до неявних знань.

З організаційного погляду розвиток знань відбувається тоді, коли самі знання, через процеси соціалізації, стають доступними для інших учасників спільноти. Кожний новий етап розвитку знань базується на знаннях, отриманих на попередніх етапах. Ця технологія також відома як технологія «подвійних петель навчання» [9; 11].

У навчальному процесі підготовки магістрів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу введена дисципліна «Системи на основі знань». Під час вивчення цієї дисципліни ми проєктуємо й аналізуємо спіраль знань І. Нонаки, виходячи зі знань, які наявні та набуті магістрами у процесі навчання. Спіраль знань показує зміну часових проміжків у процесі набуття нових знань і розширення вже наявних знань під час навчання у ЗВО, отримання та передачу нових знань із зовнішніх джерел (до них відносимо: навчальні та виробничі практики, вебіари, професійні тренінги, курси з удосконалення професійних умінь і навичок щодо конкретних мов програмування тощо). Найактивніший розвиток спіралі знань спостерігається у формах, коли знання переходять у зовнішню або внутрішню форми представлення. Саме вони допомагають студентам оцінити власний рівень навчальних знань і стимулюють їх до саморозвитку й набуття професійної майстерності. Зовнішнє професійне ІТ-середовище, особливо на старших курсах навчання, сприяє тому, що студенти намагаються самостійно поглиблювати й усувати прогалини в навчально-професійних знаннях, використовуючи навчальне середовище, як університетське, так і віртуальне, щоб бути конкурентоспроможними на сучасному ІТ-ринку.

З погляду інформаційної економіки знання є одним із видів товару (*модель знань як товару*), який можна обмінювати, купляти, продавати, виготовляти, накопичувати тощо. Дослідники Т. Давенпорт і Л. Прусак [7] розглядають у своїх працях процеси формування ринку знань із власною системою ціноутворення, тобто наявність критеріїв оцінки знань як товару. Ринок знань, а думку авторів [7], складається з покупців (студенти), продавців (викладачі, роботодавці тощо) та посередників (професійно-навчальне середовище). Атмосфера довіри на ринку знань значно впливає на загальну культуру та стиль підприємництва на ньому. Система ціноутворення визначається такими принципами, як: альтруїзм, взаємність, визнання (репутація, статус).

Проаналізуємо кожен із виділених принципів:

- 1) принцип взаємності – полягає в тому, що потенційні продавці знань розглядаються ще на етапі, коли вони є студентами закладу вищої освіти, та готові в майбутньому визначити цінову характеристику здобутих знань шляхом їх практичного застосування на ринку праці. Корисність цього принципу полягає в тому, що

учасники спільноти виграють від переданих їм знань у довгостроковій перспективі. Тобто в них не виникатиме розчарувань щодо даремно витраченого часу на процес навчання, оскільки здобуті знання ще довго матимуть попит на ринку праці та можуть бути легко оновлені до нового рівня запитів у суспільстві та на ринку праці;

2) принцип визнання – особливість сучасної університетської освіти полягає в тому, що знання, які здобуває студент, є ліквідними та динамічними з погляду можливостей їх безпосереднього застосування на практиці в умовах реальних виробничих процесів, бізнесу або іншого виду діяльності. Це дозволить отримувати фінансову вигоду, що найкраще сьогодні проявляється в ІТ-сфері. Тобто студент після кількох успішних навчальних семестрів стає конкурентоспроможним на ІТ-ринку і, крім матеріальної винагороди, може відчувати певні професійні переваги та відповідний рівень визнання знань, умінь і навичок в рамках професійної спільноти. В інших областях знань, де зв'язок із виробництвом не такий прямий і безпосередній, як в ІТ-сфері, студент може використовувати набуті знання для власного просування у професійному середовищі через наукові публікації, що теж даватиме відповідні переваги для майбутньої кар'єри. Отже, студенти, які прагнуть регулярно використовувати здобуті знання, з погляду престижності та визнання їхньої діяльності можуть легко знайти застосування таким знанням у комерційній або науковій площинах, створюючи ефект самореклами та самопросування, і постійно розвивають свої знання та навички, які необхідні для майбутньої професійної діяльності;

3) принцип альтруїзму – полягає в необхідному рівні самовіддачі та взаємодопомоги іншим учасникам спільноти, що дозволяє ефективно оцінювати власні знання в цьому процесі. Особливо актуальний цей принцип для віртуальних спільнот [5; 6], де дружність і взаємодопомога на безкорисній основі вважаються нормою та хорошим стилем, згідно з мережевим етикетом.

Модель керування знаннями дослідника Мюнхера [13] базується на чотирьох з'єднаних одна з одною процесуальних областях, організаційні компоненти яких інтегруються із сутністю процесу управління знаннями. У процесі представлення знань ідеться про досягнення заданого рівня відкритості знань шляхом їх документування, укладання та збереження. Важливе використання ІКТ для інформаційного забезпечення цього процесу. У процесі знання-базованої комунікації відбуваються розподіл і обмін знаннями, вплив на структурну організацію загалом і її компоненти зокрема. У процесі генерації знань відбувається утворення нових знань. У процесуальній сфері використання знань розглядається з погляду того, як можна застосувати існуючі та нові знання.

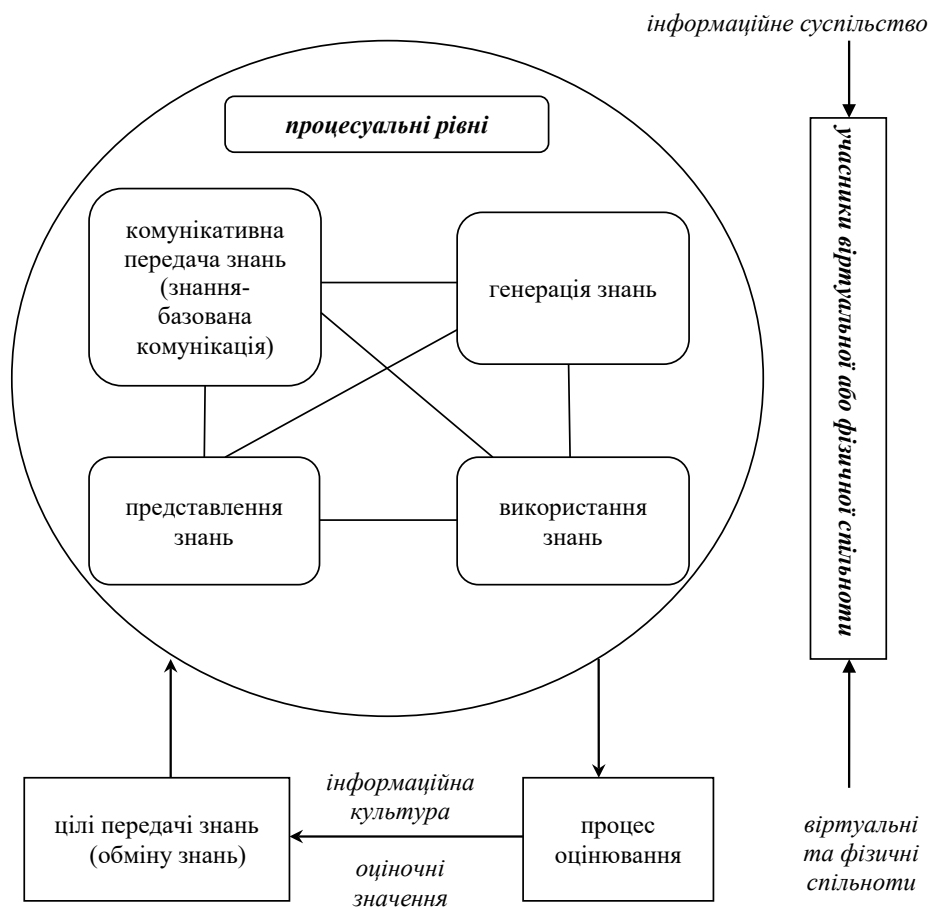


Рис. 2. Модель керування знаннями за Мюнхером

Рис. 2 можна узагальнити як процес переходу від рівня знань до рівня рішень і дій загалом і до конкретних інформаційних продуктів та сервісів зокрема.

Отже, основний акцент у процесі керування знаннями варто зробити на рівні спільнот (віртуальні та фізичні) [3; 5; 6; 9], у рамках яких досягаються ефект покращення руху навчальних знань у процесах життєвого циклу, генерація нових знань у формі інновацій, обмін наявними знаннями шляхом релевантної комунікації. З розвитком хмарних інформаційних технологій усі перелічені процеси передачі знань у навчальному середовищі ЗВО отримали новий імпульс. Особливо це характерно для процесів генерації знань і знання-базованих комунікацій на рівні віртуальних спільнот.

Виокремимо сильні та слабкі сторони рівня віртуальних спільнот у цьому контексті. Сильна сторона полягатиме в появі нових комунікаційних переваг, а слабка – у складності генерації інновацій. Комунікаційні переваги базуються здебільшого на тому, що члени спільноти, в основному студенти, добре знають один одного, це представлятиме хорошу основу для побудови ефективної комунікації між ними. Завдяки очікуваній однорідності спільноти виникає деяке спільне середовище обміну думками й ідеями. Для неоднорідних спільнот така риса не є характерною. Чим вища однорідність віртуальної спільноти, тим більшу часову перевагу ми отримуємо та менше зусиль витрачаємо на побудову взаєморозуміння і дієвої комунікації між членами суспільства. Водночас інноваційні складності спільнот полягають у тому, що в рамках окремої спільноти за наявності спільних інтересів у середовищі учасників виникає високий ступінь однорідності, який може нести небезпеку того, що учасники спільноти, обговорюючи ті самі теми, не виділятимуть та не генеруватимуть жодних нових аспектів. У різномірних спільнотах (наприклад, робота над проектами) така небезпека виникає значно рідше, оскільки кожний учасник команди має інші перспективні бачення розв'язку проблеми і може привносити елементи новизни й інновацій. Те саме ми можемо спостерігати в теорії та практиці міждисциплінарних зв'язків на рівні різних навчальних курсів у ЗВО, що формує суттєво значущий простір для виникнення новизни й інновацій.

Висновки. Виділені в дослідженні моделі передачі даних і знань мають достатню релевантність у сфері університетської освіти з погляду переходу від множини даних до множини знань із проміжними метарівнями.

Модель «цеглинок знань» дає можливість у зручній формі здійснювати процеси передачі й обміну знаннями в межах навчальної або професійної спільноти.

Спіральну модель легко перенести в середовище комунікаційних систем для віртуальних спільнот у межах університетської освіти. Наприклад, у разі застосування дискусійних форумів ми одразу отримуємо ситуацію розподілу знань на явні та неявні. Перевага полягатиме в тому, що неявні знання можуть бути записані в системі у вигляді певного представлення, без необхідності здійснювати процес перетворення (затратний з погляду часу та ресурсів). Тобто неявним знанням властивий більший ступінь інформаційної ентропії, аніж явним знанням. Під час перетворення ми отримаємо приклад ефективної взаємодії явних і неявних знань, що дозволить формувати навчальні інновації, наприклад, у формі нових рішень навчальних проблем. Ця модель поєднує «чисте» навчання з безпосередньою виробничою діяльністю, де сутність інновацій буде мати реальний прикладний характер, не служитиме тільки як засіб задоволення тактичних навчальних цілей, що сьогодні є актуальним під час викладання дисциплін з інформаційних технологій, підготовки магістрів і залучення їх до реальної участі в науково-дослідних проектах, міжнародних грантах тощо.

У моделі знань як інформаційного товару Т. Давенпорта і Л. Прусака викладач повинен врахувати факт домінування комп'ютер-базованого спілкування над традиційною комунікацією. Створення такого навчального середовища потребує достатньо високої якості технічних ресурсів та наповнення навчального контенту. Важливою проблемою є введення критеріїв нормування контенту навчального матеріалу для уникнення інформаційного перевантаження. Ступінь мотивації за такої форми навчання має багато чинників, які впливають на проблеми засвоєння нового, що є процесом суб'єктивним і неявним.

Модель Мюнхера має низку прямих і непрямих відповідностей із проблемою керування знаннями. Оскільки сутність навчальної спільноти полягає в однорідності інтересів групи зареєстрованих учасників, то це може мати негативний і суперечливий вплив на очікування щодо виникнення інновацій. Отже, під час формування віртуальних спільнот у межах навчального процесу варто максимально уникати ефекту однорідності, привносячи необхідний рівень конкурентної неоднорідності.

Подальших досліджень потребують спеціалізовані віртуальні середовища обміну даними та знаннями, а також їх комунікаційні інструменти, які поступово соціалізуються й імплементуються у процеси навчальної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Використана література:

1. Биков В. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 2 «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання». 2010. № 9 (16). С. 9–16.
2. Биков В. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2006. № 1. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html> (дата звернення: 10.08.2019).
3. Костікова І. Електронна педагогіка : монографія. Харків : Смуґаста типографія, 2015. 160 с.

4. Федонюк С. Технології менеджменту знань і відкрите співробітництво : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-друк, 2017. 24 с.
5. Groth K. Using social networks for knowledge management. Stockholm : Royal Institute of Technology, 2013. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.99.4405&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 08.08.2019).
6. Lytvynova S., Burov O. Corporate social networks in education: experience of use. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. Т. 4. № 33. С. 93–106.
7. Davenport T., Prusak L. Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know. Boston : Harvard Business School, 2000. 224 p.
8. Maurer H., Tochtermann K. On a New Powerful Model for Knowledge Management and its Applications. *Journal of Universal Computer Science*. 2002. Vol. 8. № 1. P. 85–96.
9. Nissen M. An extended model of knowledge-flow dynamics. *Communications of the Association for Information Systems*. 2002. Vol. 8. P. 251–266. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4ec1/12d488ff93cb5bb66fc2dd10f312bc45b29e.pdf> (дата звернення: 23.08.2019).
10. Nonaka I., Takeuchi H. The Knowledge Creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York : Oxford University Press, 1995.
11. Peinl R. A Knowledge Sharing Model illustrated with the Software Development Industry. Berlin : Passau, 2006. Vol. 2.
12. Probst G., Raub S., Romhard K. Managing Knowledge: Building Blocks for Success. UK : John Wiley&Sons. 368 p.
13. Reinmann-Rothmeier G. Knowledge management: Münchener Model. München : Ludwig Maximilians Universität, 2001. 40 p.

References:

1. Bykov, V. Yu. (2010). Vidkryte navchalne seredovyshe ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoji osvity [Open learning environment and modern open-sourcenet working tools]. *Naykovyj chasopys Natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova. Serija 2 Kompjuterno-orijentovani systemy navchannia*. (№ 9), (pp. 9–16). [in Ukrainian]
2. Bykov, V. Yu. (2006). Teoretyko-metodologichni zasady modeliuvannia navchalnogo seredovysheha suchasnyh pedagogichnyh system [Theoretical and methodological principles of education lenvironment modeling of modern pedagogical systems]. *Informatsijni tehnologiji i zasoby navchannia*. (№ 1). URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html> (data of reference: 10.08.2019). [in Ukrainian]
3. Kostikova, I. I. (2015). *Elektronnapedagogika [Electronic pedagogy]*. Kharkiv : Smugasta typografija [in Ukrainian.]
4. Fedoniuk, S. (2017). *Tehnologiji menedzhmentu znan' i vidkryte spivrobotnytstvo [Knowledge management technologies and open co-operation]*. Lutsk: Vezha-druk [in Ukrainian].
5. Groth, K. (2013). *Using social networks for knowledge management*. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.99.4405&rep=rep1&type=pdf> (data of reference: 08.08.2019).
6. Lytvynova, S. H., Burov, O. Y. (2017). Corporate social networks in education: experience of use. *Informatsijni tehnologiji v osviti*. (T. 4. № 33), (pp. 93–106) [in English]
7. Davenport, T. H., Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston: Harvard Business School.
8. Maurer, H., Tochtermann, K. (2002). On a New Powerful Model for Knowledge Management and its Applications. *Journal of Universal Computer Science* (Vol. 8. №1), (pp. 85–96).
9. Nissen, M. (2002). An extended model of knowledge-flow dynamics. *Communications of the Association for Information Systems* (Vol. 8), (pp. 251–266). URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4ec1/12d488ff93cb5bb66fc2dd10f312bc45b29e.pdf> (data of reference: 23.08.2019).
10. Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. NY: Oxford University Press.
11. Peinl, R. (2006) *A Knowledge Sharing Model illustrated with the Software Development Industry*. Berlin : Passau.
12. Probst, G., Raub, S., Romhard, K. *Managing Knowledge: Building Blocks for Success*. UK: John Wiley&Sons.
13. Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Knowledge management: Münchener Model*. München : Ludwig-Maximilians-Universität. 2001.

Romanyshyn Y. L., Sheketa V. I. Information modeling of data and knowledge exchange processes in learning environment of institutions of higher education

Models of data and knowledge transfer and exchange processes in the information and learning environment of institutions of higher education are considered in the article. Incurrent conditions, the main challenge of the teaching process is the availability of dedicated learning materials on the Internet provided by the teacher or supplemented by students, which promotes the increasing of openness and accessibility of relevant information. New opportunities are opened up to control the quality of preparing, structuring and availability of learning content for students, and provide preferences of communicative collaboration with in the community. Among many models of data and knowledge exchange, the author focuses on the following ones. The «Data & Knowledge Bricks» model is an effective communication model for the learning community. The «Data & Knowledge Spiral» model is considered in the context of innovation formation as a process of creating new knowledge in an organization, in particular in scientific research conducted in the university environment. This model is fundamental for filling the essence of the learning process with an innovative component with the access to dual education. The model «Knowledge as an information product» focuses on forming the necessary motivation for effective knowledge exchange between teachers and students. The usage of the latest tools in virtual community communication systems is a sufficient motivator for active communication with in a particular community. The «Knowledge management» model is about the essence of the process of innovation forming through the using of virtual communities in teaching processes of university. Communication functions conducted with in the learning community indicate a direct link to the common tasks of the learning process and allow the community to be viewed as an environment for innovation with expressed identity characteristics for each participant.

Key words: data, knowledge, information technologies, learning environment, knowledge models, virtual communities, learning content.

ДІАГНОСТИКА ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Розкрито зв'язок між рівнем тривожності дитини та її перебуванням у виховних закладах закритого типу. Окреслено основні характеристики тривожності як соціально-психологічного явища. Охарактеризовано співвідношення між тривогою та тривожністю. Описано компоненти та складники тривожності.

Підібрано методики для вивчення тривожності (опитувальник Ч. Спілберга та Ю. Ханіна «Шкала самооцінки тривожності», тест тривожності, розроблений американськими психологами Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен, проєктивна методика для діагностики шкільної тривожності, розроблена А. Прихожан, методика «Шкала явної тривожності для дітей» («The Children's Form of Manifest Anxiety Scale», (CMAS)), методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса). Описано результати дослідження тривожності дітей, позбавлених батьківського піклування, проведеного на базі центру соціально-психологічної реабілітації дітей. Виявлено, що у цієї категорії осіб спостерігається підвищений рівень особистісної та шкільної тривожності. Визначено причини виникнення цього психологічного феномену (проблеми в сімейних взаємовідносинах, перебування дитини у виховних закладах закритого типу). Відзначено негативний й гальмівний вплив деприваційних обмежень на загальноособистісний розвиток дітей, позбавлених батьківського піклування. Констатовано, що внаслідок переживання деприваційного синдрому в дитячому інтернатному закладі відбувається зниження психосоціальної збалансованості вихованця, а процес його становлення характеризується зменшенням комунікативної активності, тенденціями до тривожності, депресії тощо.

Виявлено, що шкільна тривожність дітей спричинена страхом не впоратися із завданням, несприятливими стосунками з однолітками та вчителями, негативним емоційним самопочуттям через перебування у школі, незадоволеністю власною успішністю.

Вивчено статеві відмінності у проявах тривожності. Виявлено, що у дівчат рівень тривожності децю вищий, ніж у хлопців.

Ключові слова: тривожність, діти, позбавлені батьківського піклування, депривація, центр соціально-психологічної реабілітації дітей.

На сучасному етапі розвитку України актуальними є проблеми дитячого сирітства та бездоглядності. Кількість громадян, які відмовляються від власних дітей, не виконують свої батьківські обов'язки, з роками не зменшується. Причинами цього негативного суспільного явища є складна соціально-економічна ситуація в країні, збільшення кількості неповнолітніх матерів, діти, яких матері залишили в пологових будинках, адиктивна поведінка батьків, збільшення кількості дітей, які народилися з серйозними фізичними чи психічними відхиленнями. Такі батьки не дбають про виховання своїх дітей та є байдужими до їх долі.

Перебування дітей у виховних закладах закритого типу перешкоджає формуванню у них позитивних психологічних рис та емоційної сфери. У таких дітей спостерігаємо зростання недовіри до оточення, замкнутість, високий рівень тривожності.

Тривожність аналізується у працях А. Прихожан (проблема діагностики тривожності, корекція тривожності), Ю. Ханіна (міжособистісна та групова тривожність), К. Хорні (важливість ролі оточуючого середовища у виникненні тривожності у дитини), З. Фрейда (тривожність виникає як результат витіснення сексуального потягу та страх перед цим потягом).

Дж. Боулбі був одним із перших, хто вивчав вплив закритих виховних закладів на виховання дитини (розвиток у дитини розладу прив'язаності). Відсутність батьківської любові, піклування та підтримки, а також виховання дитини в опікунських закладах призводить до порушення особистісної ідентичності, мотиваційно-потребної сфери (А. Прихожан, Н. Толстих).

Особливості психологічного розвитку дитини-сироти описані в численних наукових працях таких учених, як Л. Божович, А. Прихожан, Н. Толстих.

Проблеми допомоги дітям з підвищеною тривожністю досліджували З. Кісарчук, Я. Омельченко. Шкільна тривожність як один з різновидів тривожності у дітей, зокрема у дітей, позбавлених батьківського піклування, розглядали у своїх працях С. Сарасон, Б. Філіпс.

Я. Гошовський зазначає, що інституційна форма навчання й виховання дітей, позбавлених сімейної опіки, крім ретардаційного забарвлення, має ще й чітко помітний деприваційний сімейно-сурогатний складник. Закладова депривація негативно впливає на психогенез дитини [2, с. 87].

Попри значну кількість досліджень, проблема тривожності дітей, позбавлених батьківського піклування, потребує глибшого вивчення з урахуванням сучасних умов українського суспільства.

Мета статті полягає в дослідженні тривожності дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах центру соціально-психологічної реабілітації дітей.

У сучасній психологічній науці тривожність вивчається як багатоаспектний феномен. Зокрема, розрізняють терміни «тривога» як психічний стан та «тривожність» як властивість особистості. Поняття «тривога» розглядається як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очі-

куванні несприятливого розвитку подій. Тривожність визначається як особистісна риса, яка проявляється у легкому та частому виникненні тривоги [10].

Поняття «тривожність» («тривога») було введено в психологію З. Фрейдом 1925 року. Під тривожністю розуміється емоційний стан гострого внутрішнього болісного беззмістовного занепокоєння в умовах невідзначеності, пов'язаного із прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж з очікуванням чогось важливого і значного для людини [9].

З. Фрейд розглядав тривожність з двох позицій. У першому аспекті тривожність розглядалася ним як результат витіснення сексуального потягу. Якщо розрядка сексуальної енергії натрапляє на перешкоду, то ця енергія породжує в тілі фізичну напругу, яка перетворюватиметься на тривожність. У другому аспекті тривожність виникає як результат страху перед тими потягами, виявлення яких або слідування за якими здатне створити зовнішню загрозу.

К. Хорні порівнювала тривожність зі страхом, вважаючи її адекватною реакцією на небезпеку, проте у разі страху небезпека є очевидною, об'єктивною, а у разі тривожності – прихованою, суб'єктивною, при цьому інтенсивність тривожності є прямо пропорційною важливості певної ситуації для індивіда. Існують розбіжності щодо розуміння тривожності в ранніх і пізніх роботах К. Хорні, проте незмінною залишалася важливість ролі оточуючого середовища у виникненні тривожності у дитини. На думку дослідниці, якщо дитина відчуває любов і підтримку близьких людей, то в неї розвивається почуття безпеки і впевненості у собі. Якщо дитина не отримує підтримки і схвалення оточуючих, то «у неї розвивається не почуття «ми», а переживання глибокої ненадійності й незрозумілої стурбованості, для якої використовують поняття «базова тривожність». Це відчуття ізольованості і безпорадності у світі, який вона сприймає як потенційно ворожий собі» [6, с. 616].

А. Адлер розглядав тривожність як рису характеру, що супроводжує індивіда від раннього дитинства до старості. Вчений зазначав: «вона значною мірою псує йому життя, не дозволяє контактувати з іншими людьми і розбиває його надію прожити своє життя і подарувати світові плоди своєї праці. Страх може торкатися будь-якої фери людської діяльності. Ми можемо боятися світу поза нами або нашого внутрішнього світу» [1, с. 81].

На думку А. Прихожан, тривога – це емоційний стан, а тривожність – емоційно-особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операційний аспекти. Вона вважає, що певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Отже, тривожність може мати як конструктивний (мобілізуюча ситуативна тривожність), так і деструктивний (дезорганізуюча особистісна тривожність) характер. Наявність тривожності як стійкого утворення – свідчення порушень в особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному життю, діяльності, спілкуванню [7].

Описуючи психологічний рівень проявів тривожності, виділяють її емоційний, поведінковий та когнітивний компоненти. Емоційний компонент характеризується індивідуальною комбінацією різноманітних переживань. Поведінковий компонент проявляється двома типами реакцій – пригніченням, збудженням [4]:

1) пригнічення нервових імпульсів – проблеми в зосередженості, пасивність, несамостійність, мрійливість, безсилля перед труднощами;

2) збудження нервових імпульсів – агресивність, нездатність переносити ситуації очікування, раптова бурхлива діяльність, різка манера поведінки.

Когнітивний компонент охоплює такі складники:

1) мотиваційна сфера (порушені процеси цілепокладання, самоорганізації, саморегуляції);

2) рівень домагань (надмірно високий або надмірно занижений);

3) самооцінка (неадекватна, тобто занижена або завищена);

4) самоусвідомлення (формується ірраціональний компонент у сприйманні «Я-образу»);

5) вербальні прояви (порушений темп і ритм мовлення, сформовані специфічні словесні установки) [5].

На фізіологічному рівні реакція тривожності виявляється в посиленні серцебиття, частішанні дихання, збільшенні хвилиного об'єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, зниженні порогів чутливості, коли раніше нейтральні стимули набувають негативного емоційного забарвлення [3].

У дітей-сиріт тривожність є результатом фрустрації потреби в надійності й захищеності з боку найближчого оточення.

У сім'ях із доброзичливими взаєминами, як виявила А. Разумова, діти менш тривожні, аніж у сім'ях, де часто доводиться спостерігати конфліктні ситуації. На думку вченої, навчальна тривожність починає формуватися ще в дошкільному віці. Цьому можуть сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищені вимоги до дитини та постійні порівняння її з іншими [8].

Тривожність часто пов'язана з підвищеною чутливістю і вразливістю. На слова, на які звичайна дитина не зверне уваги, тривожно реагує гостро, глибше переживає почуття провини. Тривожність може бути розбита на декілька афективних компонентів. Афективними компонентами тривожності можуть бути страх, страждання, сором, гнів, інтерес. Як відомо, тривога є нашим «сторожем», певний рівень її є нормою, яка просто необхідна для гармонійного, повноцінного життя, адже вона мобілізує на подолання перешкод і вирішення завдань (конструктивна тривога). Критерії конструктивної тривоги такі: вміння дати собі звіт в її

причинах, не впасти в розпач у складній ситуації, окреслити розумний шлях виходу з ситуації. Як правило, тривогу викликає емоційне відторгнення з боку близької людини, а в умовах дитячого будинку в дітей часто спричинені тривогою імпульсивність вчинків, гнів, лякливність, надмірні страхи (фобії), песимізм і безпричинна веселість, байдужість, підвищена збудливість, сильна гострота симпатій і антипатій до людей тощо.

Ця проблема залишається гострою для дітей, позбавлених батьківського піклування, попри те, що дослідженню цієї категорії дітей відводиться значна кількість робіт у психологічній та педагогічній літературі. Тривале перебування дитини у стані тривожності призводить до зниження психологічного та інтелектуального рівня розвитку. Це ускладнює адаптацію дитини до життя та її інтеграцію у суспільство. Потім тривожність може перейти у більш складні стани та навіть стати причиною розвитку психічних відхилень, депресії, шизофренії, психосоматичних захворювань.

Існує багато методик для виявлення тривожності як у дітей, так і в дорослих. Вони були розроблені, апробовані та модернізовані багатьма фахівцями психологічної науки. Для діагностики ситуативної та особистісної тривожності використовують опитувальник Ч. Спілберга та Ю. Ханіна «Шкала самооцінки тривожності», тест тривожності, розроблений американськими психологами Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен, проєктивну методику для діагностики шкільної тривожності (А. Прихожан), методику «Шкала явної тривожності для дітей» («The Children's Form of Manifest Anxiety Scale» (CMAS)), методику діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса.

На нашу думку, саме методика «Шкала явної тривожності для дітей» («The Children's Form of Manifest Anxiety Scale» (CMAS)) та методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса підходять для виявлення тривожності у дітей, позбавлених батьківського піклування. Шкала тривожності дозволяє визначити прояви хронічних тривожних реакцій у дітей, а тест шкільної тривожності Філіпса дозволяє визначити рівні шкільної тривожності у дітей молодшого та середнього шкільного віку.

Методика «Шкала явної тривожності» (CMAS) розроблена американськими психологами, а дитяча адаптація проведена А. Прихожан. Сам тест складається з 53-х питань, на кожне з яких потрібно відповісти «вірно» чи «невірно». Дана методика може проводитися як у груповій, так і в індивідуальній формі. Для дітей молодшого шкільного віку, а також для дітей, які зазнають труднощів у читанні, застосовується усний спосіб пред'явлення. Тестування проводиться протягом 15–25 хв.

Методика діагностики шкільної тривожності Філіпса складається з 58-ми питань, на які дітям потрібно відповісти «так» чи «ні». Діагностика може проводитися усно або письмово.

В інструкціях до обох методик вказувалося, що дітям не потрібно довго замислюватися над відповіддю, проте їм давали можливість обміркувати питання. У процесі проведення тесту доводилося повторювати та пояснювати деякі питання, яких діти не могли зрозуміти.

Зважаючи на категорію дітей, з якою проводилися дослідження, питання методики «Шкала явної тривожності» (CMAS), які стосувалися взаємовідносин дітей у сім'ї, були перефразовані.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Івано-Франківського обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей (м. Івано-Франківськ). Діагностичним дослідженням охоплено 15 дітей – вихованців центру віком від 8 до 14 років. Слід зазначити, що у центр дітей переведено після перебування у різних виховних закладах закритого типу. Така відносна ізоляція як ключова детермінанта закладової депривації вплинула на поведінкові реакції вихованців, насичуючи їх невірноваженістю, байдужістю, агресивністю. Деприваційна система в школі-інтернаті, нестача сімейного комфорту призвели до виникнення у вихованців таких симптомів, як незадоволення своїм побутом, невміння керувати собою, своїми почуттями й поведінкою. Спостереження за дітьми показало, що такі симптоми закладової депривації значно впливають на їхню ресоціалізацію в умовах центру, перешкоджаючи ефективному впровадженню технологій роботи з ними. З інтернатного закладу до центру діти перенесли асоціальні поведінкові моделі, а саме: схильність до крадіжок, обману тощо. Проживання в умовах перманентної депривації спричинило тенденцію до ігнорування депривованими дітьми базових конвенційних понять, відчуття пригніченості й невизначеності. Режим заборон, що досить часто культивується в закритих навчально-виховних закладах, одноманітність розпорядку дня пригнічували індивідуально-екзистенційні параметри вихованців.

У експерименті ми спробували дослідити тривожність дітей, позбавлених батьківського піклування, як стійкого утворення, а також визначити рівень шкільної тривожності та її вплив на особистість дитини, яка перебуває поза межами сім'ї.

У дослідженні взяли участь 8 хлопчиків та 9 дівчат. При інтерпретації тесту «Шкала явної тривожності» (CMAS) ми отримали дані, які представлені в таблицях 1 та 2.

Наведені в таблиці 1 дані свідчать про домінування високого рівня тривожності у 75 % учасників експерименту. У 25 % опитаних спостерігається нормальний рівень тривожності, необхідний для адаптації та продуктивної діяльності. У жодного з опитаних не зафіксована відсутність тривожності, проте опитаним не властива дуже висока тривожність.

Аналізуючи дані таблиці 2, спостерігаємо схожу динаміку, а саме: тривожність характерна для 78 % опитаних, а 22 % мають нормальний рівень тривожності. Через переважання кількості опитаних дівчат (9 осіб) цей відсоток трохи вищий, ніж у хлопчиків (8 осіб).

Таблиця 1

№ з/п	Вік	Хлопчики	Соціальна бажаність (бали)	Тривожність (бали)	Рівень тривожності
1.	13 р.	А.	3	17	5
2.	8 р.	О.	5	20	7
3.	10 р.	Б.	8	26	8
4.	11 р.	І.	7	20	6
5.	10 р.	А.	6	29	9
6.	12 р.	Є.	5	28	9
7.	9 р.	Ю.	4	19	7
8.	8 р.	В.	4	21	7

Таблиця 2

№ з/п	Вік	Дівчата	Соціальна бажаність (бали)	Тривожність (бали)	Рівень тривожності
1.	13 р.	В.	3	24	7
2.	11 р.	І.	4	30	9
3.	11 р.	Н.	5	28	8
4.	9 р.	М.	6	25	8
5.	10 р.	О.	3	26	8
6.	8 р.	Я.	7	23	8
7.	12 р.	Х.	3	27	7
8.	10 р.	А.	4	21	6
9.	14 р.	О.	2	19	6

Отримані результати свідчать, що в більшості дівчат та хлопців, які перебувають поза межами сім'ї, спостерігається високий рівень особистісної тривожності. Зокрема, це пов'язано з депривацією сімейних відносин та різкою зміною сімейного середовища на проживання в закладі закритого типу.

Для визначення рівня шкільної тривожності ми використали тест шкільної тривожності Філіпса, результати дослідження представлені в таблицях 3 і 4.

На основі дослідження за вищезазначеною методикою було виявлено, що 50 % опитаних мають підвищений рівень тривожності, 25 % – середній рівень тривожності, високий рівень тривожності зафіксовано у 25 % хлопчиків.

Таблиця 3

№ з/п	Учасники (хлопчики)	Тривожність (%)	Рівень тривожності
1	А.	45	Середній
2	О.	53	Підвищений
3	Б.	58	Підвищений
4	І.	43	Середній
5	А	84	Високий
6	Є.	63	Підвищений
7	Ю.	73	Високий
8	В.	53	Підвищений

Дані таблиці 4 показують, що у 56 % досліджуваних спостерігається підвищений рівень тривожності, у 22 % – середній, у 22 % – високий.

Таблиця 4

№ з/п	Учасники (дівчата)	Тривожність (%)	Рівень тривожності
1.	В.	67	Підвищений
2.	І.	83	Високий
3.	Н.	65	Підвищений
4.	М.	60	Підвищений
5.	О.	71	Підвищений
6.	Я.	77	Високий
7.	Х.	66	Підвищений
8.	А.	47	Середній
9.	О.	44	Середній

Висновки. Узагальнюючи дані проведеної методики, зазначимо, що найпоширенішою в дітей є шкільна тривожність. Це, зокрема, особливості шкільного навчання, несприятливі відносини з однокласниками, вчителями.

Результати дослідження підтвердили припущення про те, що в більшості дітей, позбавлених батьківського піклування, які перебувають у закладах закритого типу, спостерігається підвищена особистісна тривожність та підвищений рівень шкільної тривожності. У дітей молодшого шкільного віку вона дещо вища, ніж у дітей старшого шкільного віку.

Високий рівень особистісної тривожності викликаний проблемами в сімейних взаємовідносинах, перебуванням дитини у виховних закладах закритого типу і потраплянням згодом до центру соціально-психологічної реабілітації, де вона знову змушена проживати в нових для себе умовах та пристосовуватися до нового середовища. Шкільна тривожність дітей спричинена страхом не впоратися із завданням, несприятливими стосунками з однолітками та вчителями, негативним емоційним самопочуттям через перебування в школі, незадоволеністю власною успішністю.

Виявлено статеві відмінності у проявах тривожності. У дівчат тривожність дещо вища, ніж у хлопців.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні соціально-педагогічних умов, спрямованих на стабілізацію емоційної сфери дитини, позбавленої батьківського піклування, а також на корекцію негативних психічних станів, які спричинюють підвищену тривожність.

Використана література:

1. Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург : Академический проект, 1997. 364 с.
2. Гошовський Я. О. Феноменологія інституційної депривації: ревіталізаційні аспекти. *Психологічні перспективи*. 2015. Вип. 26. С. 84–96.
3. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 287 с.
4. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. Москва, 2000. 61 с.
5. Омельченко Я. М., Кисарчук З. Г. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2008. 112 с.
6. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. Москва : Эксмо, 2005. 672 с.
7. Прихожан А. М. Психология тревожности. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 192 с.
8. Разумова А. В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2004. 22 с.
9. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 304 с.
10. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 21 с.

References:

1. Adler, A. (1997). *Poniat pryrodu cheloveka [Understand Human Nature]*. Sankt-Peterburh : Akademicheskyyi proekt [in Russian].
2. Hoshovskyi, Ya. O. (2015). Fenomenologhiia instytutsiinoi depryvatsii: revitalizatsiini aspekty [Phenomenology of the Institutional Deprivation: Revitalization Aspects]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological Perspectives*, 26, 84–96 [in Ukrainian].
3. Kostyna, L. M. (2005). *Metody dyahnostyky trevozhnosti [Anxiety Diagnostic Methods]*. Sankt-Peterburh : Rech [in Russian].
4. Liutova, E. K., & Monyna, H.V. (2000). *Shparhalka dlia vzroslykh: Psykhokorreksyonnaia rabota s hyperaktyvnyu, ahressyvnymu, trevozhnyu y autychnymu detmy [Crib Note for Adults: Psycho-correctional Work with Hyperactive, Aggressive, Anxious and Autistic Children]*. Moskva [in Russian].
5. Omelchenko, Ya. M., & Kisarchuk, Z. H. (2008). *Psykhologichna dopomoha ditiam z tryvozhnymy stanamy [Psychological Assistance for Children with Anxiety Conditions]*. Kyiv : Shkilnyi svit [in Ukrainian].
6. Stepanov, S. S. (2005). *Populiarnaia psykhologhycheskaia entsyklopedyia [Popular Psychological Encyclopedia]*. Moskva : Eksmo [in Russian].
7. Prykhozhan, A. M. (2007). *Psykhohyia trevozhnosti [Psychology of Anxiety]*. Sankt-Peterburh : Pyter [in Russian].
8. Razumova, A. V. (2004). Adekvatnost obraza rebenka u rodytelei s raznyu styliamy semeinoho vospytanyia y lychnostnyu osobennostiamy [Adequacy of the Child Image in Parents with Different Styles of Family Education and Personal Characteristics]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
9. Freid, Z. (2000). *Psykhooanalyz y detskye nevrozy [Psychoanalysis and Child's Neurosis]*. Sankt-Peterburh : Aleteiia [in Russian].
10. Yastochkina, I. A. (2011). Psykhologichni chynnyky vynyknennia ta korektsiia osobystisnoi tryvozhnosti u rannomu yunatskomu vitsi [Psychological Factors for Emergence and Correction of the Personal Anxiety in Early Adolescence]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Sabat N. V., Yankiv L. I. Diagnostics of anxiety for children deprived of parental care

The article traces the relationship between the level of a child anxiety and its staying in the closed institutions. The basic characteristics of anxiety as a social and psychological phenomenon were outlined. The relationship between the worryment and the anxiety was described. The components and the partials of the anxiety were described.

The methodology for the study of anxiety was chosen (C. Spielberg and Y. Khanin questionnaire «Anxiety Self-Evaluation Scale», Anxiety Test developed by American psychologists R. Temmel, M. Dorky, V. Amen, a projective technique for the diagnosis of school anxiety (A. Prykhozhan), The Children's From of Manifest Anxiety Scale (CMAS), Phillips School Anxiety Disorders Methodology). The results of the anxiety study for children deprived of parental care (based on the Centre for Social and Psychological Rehabilitation of Children) were described. It was found that in this category of persons, there is an increased level of personal and school anxiety. The causes of this psychological phenomenon were identified: problems in family relationships, stay of a child in closed-type kindergartens. The negative and inhibitory role of the deprivation restrictions on the general devel-

opment of children deprived of parental care was noted. It was stated that due to the experience in the deprivation syndrome in the orphanage, there is a decrease in the psychosocial balance of the pupil, and the process of its formation is characterized by a narrowing of communicative activity, tendencies for anxiety, depression, etc.

It was found that the school anxiety of children is caused by fear to fail the task, unfavorable relationships with peers and teachers, negative emotional of health state with regards to the stay at school, dissatisfaction with the own success.

Gender differences in the manifestations of anxiety were studied; it was found that the level of anxiety in girls is somewhat higher than that of boys.

Key words: anxiety, children deprived of parental care, deprivation, Centre for Social and Psychological Rehabilitation of Children.

УДК 796.01:61

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.54>

Сергата Н. С.

СПОРТИВНИЙ МАСАЖ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Проаналізовано питання щодо вивчення дисципліни «Спортивний масаж» у процесі формування знань фахівців з фізичної терапії закладів вищої освіти. Визначено, що навчальна дисципліна «Спортивний масаж» виконує важливу роль в навчальному плані з підготовки майбутніх фахівців у спортивній та медичній галузях. Безумовно, знання, вміння і компетенції, набуті в процесі опанування дисципліни «Спортивний масаж», дозволяють майбутнім фахівцям застосовувати їх в професійній діяльності в різних випадках (від лікування різних захворювань і травм до проведення реабілітаційних заходів зі спортсменами).

Представлено форми проведення практичних занять з масажу. Визначено мету навчальної дисципліни зі спортивного масажу, яка веде до формування у студентів систематичних знань про спортивний масаж, оволодіння вміннями і навичками виконання прийомів класичного та спортивного масажу з відновлювальною та профілактичною спрямованістю. Вказано, що повинні знати студент під час вивчення даного курсу. Знання з дисципліни служать теоретичною основою для засвоєння медичних знань і оволодіння вміннями і навичками, необхідними фахівцям для практичного використання. Показано роль спортивного масажу як засобу відновлення і профілактики травм при заняттях фізичною культурою і спортом. Зазначено що під час вивчення дисципліни «Спортивний масаж» важливими є питання диференційованого впливу на різні частини тіла і м'язові групи. Навчання масажу повинно починатися з теоретичної підготовки та базуватися на знаннях з анатомії, фізіології, гігієни.

Описано основні види спортивного масажу, наголошено на їх значимості у спорті вищих досягнень. Визначено, що підготовка фахівців з фізичної та медичної галузі повинна включати курс масажу як обов'язковий навчальний предмет, в ході якого студенти повинні набувати теоретичні знання та оволодівати практичними навичками.

Ключові слова: спортивний масаж, класичний масаж, студенти, фізична терапія, засоби відновлення, спортсмени, спортивне навантаження.

Навчальна дисципліна «Спортивний масаж» виконує важливу роль в навчальному плані з підготовки майбутніх фахівців у спортивній та медичній галузях. Безумовно, знання, вміння і компетенції, набуті в процесі засвоєння дисципліни «Спортивний масаж», дозволяють майбутнім фахівцям застосовувати їх в професійній діяльності в різних випадках (від лікування різних захворювань і травм до проведення реабілітаційних заходів зі спортсменами). Ми вважаємо, що актуальність використання даних методів пов'язана з тим, що фізична терапія і масаж не мають побічного негативного впливу на організм людини на відміну від ліків, оскільки останні здатні викликати алергічну реакцію.

Вища освіта має свої особливості. Майбутні фахівці повинні оволодіти широким спектром загальнокультурних і спеціальних компетенцій, мати мотивацію до особистісного та професійного зростання. Провідними факторами трудового процесу в професійному спорті є тяжкість і напруженість праці як самих спортсменів, так і їх тренерів, спортивних лікарів, масажистів. Шлях становлення спортсмена високого класу може тривати від 5 до 15 років. На будь-якому етапі підготовки важливим є не тільки фізичне навантаження на організм спортсмена, але і грамотне відновлення. Найбільш доступним, безпечним і ефективним засобом відновлення для спортсменів і фізкультурників є застосування елементів і сеансів спортивного масажу. Саме тому важливо навчити фахівців з фізичної терапії техніки та методики спортивного масажу [9].

Мета навчального курсу масажу – формування у студентів систематичних знань про спортивний масаж, оволодіння вміннями і навичками виконання прийомів класичного та спортивного масажу з відновлювальною та профілактичною спрямованістю.

Мета статті – обґрунтувати важливість спортивного масажу як навчальної дисципліни у підготовці фахівців із фізичної терапії.

Знання з дисципліни є теоретичною основою освоєння медичних знань і оволодіння вміннями і навичками, необхідними фахівцям для практичного використання. В результаті вивчення дисципліни студент повинен знати основи анатомії та фізіології організму, показання та протипоказання до проведення масажу, основи про-

ведення класичного і спортивного масажу, вміти на практиці використовувати технічні прийоми класичного і спортивного масажу, володіти прийомами класичного і спортивного масажу, методиками проведення масажу частин тіла, методиками проведення масажу при деформаціях і травмах опорно-рухового апарату.

Масаж показаний всім здоровим людям як профілактичний і відновлювальний засіб. Масаж як один з лікарських засобів широко застосовується в процесі лікування різних захворювань серцево-судинної, дихальної та нервової систем, опорно-рухового апарату. Процедура масажу складається з трьох етапів, а саме: вступного, основного і заключного. У вступній частині (1–3 хв) використовуються прийоми для підготовки пацієнта до основної частини. В основній частині (5–20 хв) виконується диференційований масаж відповідно до характеру захворювання. У заключній частині (1–3 хв) інтенсивність процедури знижується для відновлення вихідних показників частоти серцевого ритму, дихання. Після масажу повинно з'явитися відчуття тепла, комфорту, поліпшення самопочуття [3; 5].

У спорті масаж сприяє профілактиці травм і захворювань протягом передстартового і змагального періодів, швидкому і повному відновленню спортсменів після змагань, лікуванню травмованих і хворих спортсменів. Найбільший лікувальний і оздоровчий ефект проявляється при використанні диференційованого масажу, що враховує як особливості захворювань і пошкоджень, так і специфіку лікувальної дії певних технічних прийомів [1].

Навчання масажу повинно починатися з теоретичної підготовки та базуватися на знаннях з анатомії, фізіології, гігієни. Теоретична частина програми навчання включає відомості про будову шкіри, фізіологічний вплив масажу на різні органи і тканини. Дається докладний опис техніки застосування основних і допоміжних масажних прийомів. Велика увага приділяється вивченню взаємозв'язку структури, функцій органів і тканин, індивідуальних особливостей пацієнта [9].

Детальний опис масажу частин тіла має велике значення для розуміння приватних методик масажу. Важливими є питання диференційованого впливу на різні частини тіла і м'язові групи. Приватні методики при травмах і захворюваннях можуть бути представлені питаннями застосування масажу при найбільш поширених захворюваннях серцево-судинної системи (гіпертонія і гіпотонія), органів дихання (пневмонія, бронхіт, бронхіальна астма), опорно-рухового апарату (артрити, артрози, сколіози, дегенеративні ураження хребта, плоскостопість, травми і пошкодження сухожиль і зв'язок).

Після успішного вивчення теоретичних аспектів масажу процес навчання передбачає оволодіння практичними навичками. Студенти повинні освоїти техніку виконання основних і допоміжних прийомів погладження, розтирання, розминання та вібрації. Навчання практичним елементам масажу осіб, які мають спортивну підготовку, проходять значно швидше, оскільки відпрацювання масажних прийомів вимагає високої координації рухів і точної диференціації м'язових зусиль. Після освоєння елементів і методик класичного масажу майбутнім фахівцям необхідно оволодіти основами спортивного масажу.

Спортивний масаж – вид масажу, який застосовується на практиці для удосконалення фізичних можливостей і збільшення працездатності спортсменів. Він становить одну з ланок системи спортивного тренування. Застосування цього виду масажу сприяє якнайшвидшому досягненню спортивної форми, а також її утриманню. Крім того, спортивний масаж є хорошою підготовкою для участі в змаганнях, а також допомагає боротися з втомою. Важливу роль в залученні уваги до спортивного масажу в минулому столітті зіграли видатні спортсмени зі світовим ім'ям, які високо оцінювали масаж і застосовували його в своєму спортивному житті [2].

Спортивні лікарі зазначають, що спортивний масаж має бути обов'язковою складовою частиною кожного тренування. Під час порівняння дії масажу, тепла, холоду і пасивного відпочинку на експериментально викликане м'язове стомлення, досліджуване за допомогою міографічних записів, з'ясувалося, що найефективніше на відновлення працездатності м'язів діє масаж, після якого показники м'язової роботи різко зростають [4].

Спортивний масаж включає підготовчий, передстартовий і відновлювальний. У спорті вищих досягнень існують великі фізичні та психоемоційні навантаження. Травми і захворювання, стомлення і гіпоксія в результаті тренувального процесу знижують спортивну працездатність та є факторами зниження зростання спортивних результатів. Сьогодні практика спорту вищих досягнень не має даних про тривале проведення профілактичного масажу. При цьому феномен звикання до нього (тобто зниження або навіть припинення ефекту від його застосування) широко відомий. Здебільшого він настає через 10–15 процедур. Тому перші види спортивного масажу актуальні в спорті вищих досягнень, а для більшості людей, що займаються фізичною культурою і фітнесом, буде актуальний спортивний відновлювальний масаж [6].

Також існують особливості методики превентивного (профілактичного) масажу в різних видах спорту. Особлива увага, як правило, приділяється масажу спини і паравертебральних зон. Завдання профілактичного масажу такі: нормалізація м'язового кровотоку (мікроциркуляції), усунення підвищеного м'язового тону, нормалізація метаболізму, активізація функціонального стану спинальних мотонейронів, стимуляція всіх ланок нервово-м'язового апарату. Після інтенсивних фізичних навантажень масаж сприяє зменшенню больових відчуттів і почуттів втоми, припухлості і задерев'янілості в тканинах, прискорює обмін речовин і виведення токсинів, збільшує еластичність м'язів і рухливість суглобів, відновлює дихальну і серцево-судинну системи. Без належного відновлення інтенсивні фізичні навантаження призводять до перенапру-

ження провідних систем організму – серцево-судинної і центральної нервової системи, опорно-рухового апарату. Поступово стан хронічної втоми переходить в перевтому і перетренованість.

Проведення спортивного масажу в кожному виді спорту має свої особливості. У контактних видах (різні види спортивної боротьби) масаж може проводитися як перед тренуванням, так і під час тренування і після тренування. Конкретні особливості методик виконання різних видів спортивного масажу вибираються з огляду на специфіку виду спортивної боротьби, індивідуальні особливості спортсмена, період підготовки, переважну спрямованість навантаження [1; 7].

Спорт характеризується не тільки граничними фізичними, а й надзвичайно високими емоційними і розумовими навантаженнями. Різноманіття варіантів тактичних дій, методик підготовки, контактна боротьба, постійно ускладнюючі правила змагань, висувають високі вимоги до інтелектуальної та психологічної підготовки спортсмена і тренера. Постійно ведеться пошук ефективних шляхів профілактики захворювань, зумовлених тривалими й інтенсивними змагальними впливами. Використання засобів, здатних зменшити вираженість вегетативних реакцій, не впливаючи при цьому на ефективність діяльності, дасть можливість знизити ймовірність розвитку патологічних реакцій серцево-судинної системи.

У цьому аспекті становить інтерес застосування масажу як ефективного методу зниження активності вегетативних механізмів, які контролюють артеріальний тиск і емоційний стан. Використання масажу призводить до зниження частоти скорочень серця, систолічного і діастолічного артеріального тиску. З огляду на це масаж голови і паравертебральних зон застосовується в комплексному лікуванні неврозів, артеріальної гіпертонії. Є дані про можливість застосування масажу для зниження рівня стресу, зумовленого професійною діяльністю [8].

Висновки. Отже, масаж є ефективним і безпечним засобом відновлення, лікування і профілактики різних захворювань і професійних стресів. Спортивний масаж є обов'язковим етапом в системі багаторічних спортивних тренувань. Підготовка фахівців з фізичної та медичної галузі повинна включати курс масажу як навчальний предмет, під час вивчення якого студенти набуватимуть теоретичні знання та оволодіватимуть практичними навичками класичного і спортивного масажу. У подальших дослідженнях із зазначеної проблеми можна провести анкетування і проаналізувати ставлення студентів вищих навчальних закладів до вивчення дисципліни «Спортивний масаж» та побажання щодо удосконалення методики викладання цієї навчальної дисципліни.

Використана література:

1. Айкина Л. И. Роль предварительного массажа в предстартовой подготовке пловца. Омск, 2015. С. 12–17.
2. Бирюков А. А. Восстановительный массаж. Москва, 2012. 394 с.
3. Бирюков А. А. Массаж в системе восстановления. Москва, 2011. 282 с.
4. Бирюков А. А. Спортивный массаж : пособие для тренеров, спортивных врачей и массажистов. Москва, 2012. 128 с.
5. Бурових А. Н. Відновлюючий масаж в спорті. Київ, 2011. 104 с.
6. Дубровский В. И. Массаж при травмах и заболеваниях у спортсменов. Москва, 2000. 128 с.
7. Дубровский В. И. Спортивная медицина. Москва, 2002. 512 с.
8. Єфіменко П. Б. Техніка та методика масажу. Харків, 2001. 215 с.
9. Мартиненко В. В. Безперервна підготовка фахівців фізичного виховання і спорту. Київ, 2009. С. 111–115.

References:

1. Aikina, L. I. (2015). Rol predvaritelnogo massazha v predstartovoi podgotovke plovtca. [The role of pre-massage in the prelaunch of a swimmer]. Omsk. [In Russian].
2. Biryukov, A. A. (2012). Vosstanovitelnyi massazh. [Restorative massage]. Moscow. [In Russian].
3. Biryukov, A. A. (2011). Massazh v sisteme vosstanovleniia. [Massage in the recovery system]. Moscow. [In Russian].
4. Biryukov, A. A. (2012). Sportivnyi massazh: posobiia dlia trenerov, sportivnykh vrachei i massazhystov. [Sports massage: a guide for trainers, sports doctors and masseurs]. Moscow. [In Russian].
5. Drilling, A. N. (2011). Vidnovliuuchiyyi masazh v sporti. [Restorative massage in sports]. Kiev. [In Ukrainian].
6. Dubrovskiy, V. I. (2000). Massazh pri travmakh i zabolevaniiah u sportmenov. [Massage for injuries and diseases in athletes]. Moscow. [In Russian].
7. Dubrovskiy, V. I. (2002). Sportivnaia meditsina. [Sports medicine]. Moscow. [In Russian].
8. Efimenko, P. B. (2001). Tekhnika ta metodyka masazhy. [Massage technique and technique]. Kharkov. [In Ukrainian].
9. Martinenko, V. V. (2009). Bezperervna pidgotovka fakhivtsiv fizychnogo vyhovannia i sporty. [Continuous preparation of equipment for physical training and sports]. Kiev. [In Ukrainian].

Serhata N. S. Sports massage as an educational subject in preparation of specialists in physical therapy

The article deals with the study of the discipline «Sports Massage» in the process of formation of knowledge of specialists in physical therapy of higher education institutions. It is determined that the discipline «Sports massage» plays an important role in the curriculum for the training of future professionals in the sports and medical field, and certainly the knowledge, skills and competences acquired in the course of mastering the discipline «Sports massage», allow future professionals to apply them in various cases: from the treatment of various diseases and injuries to the conduct of rehabilitation activities with athletes

The forms of practical training on massage are presented. The purpose of the training course on sports massage, which leads to the formation of systematic knowledge of sports massage students, mastering the skills and techniques of performing classical and sports massage with a restorative and prophylactic orientation, and shows what the student should know when studying this course. Knowledge of the discipline is a theoretical basis in the development of medical knowledge and mastering

the skills and competencies needed for practitioners. The role of sports massage as a means of recovery and prevention of injuries in physical education and sports is shown. It is noted that in the study of the discipline «Sports massage» a significant place is occupied by the issue of differentiated effects on different parts of the body and muscle groups, namely the training of massage should begin with theoretical training and be based on knowledge of anatomy, physiology, hygiene.

The main types of sports massage are described and their importance in the sport of higher achievements is shown. It has been determined that the training of specialists in the physical and medical fields should include a course of massage as a compulsory subject, during which students must acquire theoretical knowledge and acquire practical skills.

Key words: *sports massage, classic massage, students, physical therapy, recovery, athletes, exercise.*

УДК 377.3:[33:005.336.2]

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.55>

Сікорак Л. А.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

Запропоновано наукову проблему формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю вирішити через побудову чіткого механізму на основі методу моделювання, який є провідним у педагогічних дослідженнях. Аргументовано, що розроблена модель формування економічної компетентності дозволить дослідити даний процес комплексно, визначити основні чинники впливу, блоки, їх складові частини та візуалізувати даний процес.

Модель формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю складається з педагогічних умов та чотирьох взаємопов'язаних між собою блоків, а саме: перспективно-цільового, методологічного, змістово-процесуального та аналітико-результативного. Педагогічними умовами визначено модернізацію економічної підготовки, формування у майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю стійкої мотивації до опанування економічними знаннями, навиками та вміннями, професійне спрямування економічної підготовки. Перспективно-цільовий блок розкриває мету дослідження на основі взаємопов'язаних факторів впливу (вимог ринку праці, соціальних потреб, стратегій) на процес формування економічної компетентності. Методологічний блок охоплює комплекс наукових підходів, що визначають стратегію формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю та їх загальнодидактичних і специфічних принципів. Змістово-процесуальний блок представлений структурними компонентами (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльним та рефлексивно-оцінним), етапами формування даної компетентності та взаємопов'язаними складниками (змістовим, процесуальним та нормативним). Аналітико-результативний блок складається з критеріїв, показників, рівнів сформованості та засвідчує ефективність впровадження педагогічних умов формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, ступінь досягнення мети.

Ключові слова: *економічна компетентність, модель, кваліфікований робітник, машинобудування, професійно-технічна освіта.*

Сучасна професійна освіта України все більше наближається до світових стандартів, економічний і суспільний розвиток при цьому залежить від отриманих в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) знань, вмінь, навичок. Якість професійної (професійно-технічної) освіти залежить від багатьох чинників, а саме: дотримання стандартів професійної (професійно-технічної) освіти, професіоналізму педагогічних працівників, матеріально-технічної бази закладів освіти, методичного супроводу, запроваджених освітніх інновацій та модернізації всього освітнього процесу тощо.

Економічна компетентність (далі – ЕК) майбутнього кваліфікованого робітника машинобудівного профілю (далі – МКРМП) є складовою частиною його професійної компетентності. Майбутній кваліфікований робітник розглядається нами як необхідний і стратегічно важливий виробничий ресурс, мобільний, конкурентоспроможний фахівець та соціально адаптована особистість. Ринкові умови праці вимагають постійного підвищення кваліфікації через саморозвиток і вдосконалення та спрямовують особистість до навчання впродовж життя. Саме тому до рівня професійної підготовки МКРМП пред'являють вимоги не лише професійної обізнаності, а і економічної, а саме: розуміння економічних процесів та явищ, які відбуваються на підприємстві; організація праці і відпочинку задля продуктивної праці; розуміння важливості особистої трудової участі та її впливу на результати діяльності підприємства; ефективне використання всіх видів ресурсів тощо. Основну наукову проблему у формуванні ЕК-МКРМП вбачаємо у чіткому механізмі розвитку ЕК шляхом моделювання.

Розвитку професійної освіти та поліпшенню якості професійної підготовки присвячені наукові праці В. Бойчука, Р. Гуревича, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Свистун та інших.

Особливості моделювання педагогічних систем і процесів досліджували А. Дахін, І. Фролов, М. Ярмаченко та інші. Створенню ефективних моделей формування ЕК в різних її проявах присвячені праці С. Вітер, В. Дивака, Г. Ковтун, Н. Овсюк, О. Падалки, В. Приступи, О. Мартиненко, В. Москова, С. Лелеки, Ю. Люлькової та інших.

Однак не дослідженою вченими залишається проблема формування ЕК-МКРМП в закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування моделі формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Враховуючи, що процес формування ЕК є складним і багатовимірним, вважаємо, що провідне місце серед теоретичних методів, які використовуються в педагогічних дослідженнях, посідає метод моделювання. Слушно підкреслив доцільність методу моделювання І. Зязюн. На його думку, шляхом моделювання можна відтворити не лише статику дидактичного процесу, а й динаміку [3, с. 67].

Варто зазначити, що поняття «модель» (від лат. «modulus» – «міра, зразок») трактується як об'єкт-замінник, який у визначених умовах може замінити об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу [7, с. 435].

Як знакову систему характеризує модель І. Зязюн. Завдяки ній можна дослідити дидактичний процес. Також можна показати цілісно його структуру, функціонування і зберегти цілісність на всіх етапах дослідження [3, с. 67].

Нам імпонують наукові погляди С. Вітвицької, яка визначає модель дидактичного процесу як еталонне уявлення про навчання, його конструювання [1, с. 179] і вважає, що модель може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною [1, с. 158].

Згідно з визначенням В. Ягупова вона може бути експериментальною (для перевірки причинних гіпотез), діагностичною (спрямованою на визначення дійсного стану теорії і практики виховання), монографічною, яка реалізуються в двох принципових напрямках: 1) характеристика та з'ясування одиничного виховного явища; 2) опис і з'ясування виховного явища з метою відкриття його основних закономірностей, рис та тенденцій [11, с. 183].

Розробка моделі здійснювалась на основі Концепції розвитку професійної (професійно-технічної) освіти [5] та Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, в яких висвітлені основні вимоги до підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, а також Концепції розвитку економічної освіти в Україні, яка є методологічною базою освітянської діяльності в умовах формування суспільства знань і соціально орієнтованої економіки та визначає шляхи розв'язання нагальних проблем у сфері економічної освіти через розуміння її мети, завдань, змісту і технологій [4]. Крім того, остання концепція є стандартом професійної (професійно-технічної) освіти СП(ПТ)О 7241.S.95.11–2017 професії «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» [10], де визначено компетенції, які необхідно здобути в процесі професійної підготовки, а також навчальним планом професії «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» і авторською системою економічних знань, вмінь та навичок, які є фундаментальною основою у формуванні ЕК-МКРМП.

Модель формування ЕК-МКРМП складається чотирьох блоків:

- 1) перспективно-цільовий;
- 2) методологічний;
- 3) змістово-процесуальний;
- 4) аналітико-результативний.

Дані блоки взаємозв'язані між собою у таких педагогічних умовах: модернізація економічної підготовки; формування у майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю стійкої мотивації до опанування економічних знань та вмінь; професійне спрямування економічної підготовки [9, с. 151].

Перспективно-цільовий блок розкриває мету дослідження на основі взаємопов'язаних факторів впливу (вимог роботодавців, потреб ринку праці, державних стратегій) на процес формування ЕК-МКРМП. Зв'язок державних стратегій та стратегій розвитку промисловості обґрунтовано нами в попередніх наукових дослідженнях. Ми також вказували на необхідність інноваційно-інвестиційного регулювання машинобудівної галузі та реформування освіти, оскільки це основні чинники, які впливають на рівень професійної підготовки МКРМП [8, с. 78].

Важливим є те, що інноваційні зміни в машинобудуванні, технологічних способах виробництва супроводжуються змінами характеру виробничих відносин, оновленням матеріально-технічної бази підприємств та вимог її експлуатації. Водночас виникає попит на кваліфіковану робочу силу, яка здатна здійснювати виробничу діяльність в оновлених умовах. Даний підхід потребує особливої уваги до професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, яка здійснюється в ЗП(ПТ)О. Е. М. Лібанова слушно зауважує: «Завдяки інноваційному розвитку формуються стратегічні сектори національних економік, що є основними причинами глобальних змін у структурі зайнятості на ринку праці» [6, с. 77].

Що стосується ринку праці, то йому належить особливе місце в системі ринкових відносин, адже саме механізм його функціонування забезпечує виконання функцій соціально орієнтованої економіки. Інтеграція освіти і ринку праці є однією з засад державної політики у сфері освіти та принципом освітньої діяльності.

У моделі визначено, що метою є формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ЗП(ПТ)О за обраною професією.

Відповідно до мети визначені основні завдання, які необхідно виконати:

- формування інтересу до здобуття економічних знань, вмінь, навичок, розвиток економічного мислення;

- забезпечення усвідомлення необхідності набуття економічних знань;
- створення умов для формування ЕК;
- формування навичок для самостійного пошуку економічної інформації;
- забезпечення належного рівня сформованості ЕК-МКРМП, який є необхідним для здійснення професійної діяльності та відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню підготовки.

Методологічний блок охоплює методологічні підходи, що визначають стратегію формування та принципи ЕК-МКРМП.

Зауважимо, що формування ЕК розглянуто з позиції таких методологічних підходів: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, модульний, акмеологічний, контекстний, синергетичний та комплексний. Ми дійшли висновку, що застосування комплексного підходу у формуванні ЕК дозволяє розглядати даний процес як цілісну систему, націлену на всебічний гармонійний розвиток особистості.

Визначені та обґрунтовані педагогічні умови формування ЕК-МКРМП [9, с. 149–152] дозволяють визначити такі принципи: загальнодидактичні та специфічні. До загальнодидактичних принципів відносимо такі: науковості, систематизації знань, послідовності, проблемності, усвідомленості та ґрунтовності знань, гуманізації, доступності, наочності, інформатизації, зв'язку теорії з практикою, індивідуалізації тощо. Специфічні принципи, які застосовуються у формуванні ЕК-МКРМП: інтегративності, професійного спрямування, фундаменталізації, політехнізму, самоорганізації.

Таким чином, методологічний блок моделі складається з обґрунтованих методологічних підходів та загальнодидактичних і специфічних принципів, комплексне поєднання яких дозволяє реалізувати процес формування ЕК-МКРМП з найбільшою ефективністю та доцільністю.

Змістово-процесуальний блок представлений структурними компонентами формування ЕК-МКРМП (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним та рефлексивно-оцінним) [8, с. 82] та етапами формування даної компетентності.

Методика поетапного формування ЕК включає три таких етапи: організаційно-мотиваційний; процесуально-методичний; результативний.

Змістово-процесуальний блок складається з взаємопов'язаних трьох складників: змістового, процесуального та нормативного. *Змістовий складник* має два таких аспекти: теоретичний, практичний. Зміст теоретичного аспекту формування ЕК представлений предметами загальноосвітньої підготовки («Економіка», предмети, які дають змогу поглибити економічні знання, тобто «Географія», «Математика», «Правознавство») та загальнопрофесійної підготовки («Основи галузевої економіки та підприємництва», економічний складник предмета «Основи енергоефективності»). Практичний аспект представлений предметами професійно-теоретичної та професійно-практичної (виробнича практика) підготовки, де набуті економічні знання учні закріплюють, формуючи економічні уміння, навички та економічні поведінки. *Процесуальний складник* формування ЕК-МКРМП є технологією впровадження моделі і представлений формами організації освітнього процесу, методами, технологіями та засобами навчання, які пов'язані з педагогічними умовами. *Нормативно-правова складова* частина змістово-процесуального блоку регулює відносини освітньої діяльності в ЗП(ПТ)О. Реалізація змістово-процесуального блоку моделі здійснюється на основі законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», нормативно-правової документації, затвердженої Міністерством освіти і науки України (Державні стандарти професійної (професійно-технічної) освіти, положення, накази), робочих навчальних планів та документації до кожного предмета, що розробляє викладач.

У стандарті професійної (професійно-технічної) освіти 7241.S.95.11–2017 професії «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» [10], який побудований на компетентнісній основі, зазначені вимоги до професійної підготовки, які ми повинні враховувати під час розробки моделі формування ЕК.

Аналітико-результативний блок засвідчує ефективність впровадження педагогічних умов формування ЕК-МКРМП та ступінь досягнення мети. Він складається з розробленого діагностичного інструментарію, тобто критеріїв, показників та рівнів.

Існують такі критерії сформованості ЕК-МКРМП: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. До кожного критерію розроблені показники та визначені рівні сформованості ЕК (низький, середній і високий). Конкретизація критеріїв та показників співвідноситься з компонентною структурою ЕК. Рівень сформованості ЕК-МКРМП визначається за результатами тестування учнів, виконання творчих та практичних завдань, опитувань, спостережень, результатами олімпіади з предмета «Основи галузевої економіки та підприємництва» тощо. До складу аналітико-результативного блоку входить також аналіз отриманих результатів та їх корегування, яке здійснюється за необхідності і спрямоване на усунення недоліків та виявлення факторів, які негативно впливають на процес формування ЕК, що уможливило корегування на будь-якому етапі дослідження.

Висновки. Результативність розробленої моделі визначається завдяки змінам у динаміці формування ЕК-МКРМП. Модель використано як інструмент, який унаочнює процес формування ЕК завдяки послідовності та зв'язку всіх блоків. Упровадження методики реалізації педагогічних умов формування ЕК-МКРМП забезпечує успішність функціонування даної моделі.

Використана література:

1. Вітвицька С. С. Теоретичні і методологічні засади педагогічної підготовки магістрантів в умовах ступеневої освіти : монографія. Житомир : «Полісся», 2015. 416 с.
2. Europe 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth / European Commission, 2010. 37 p.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Концепція розвитку економічної освіти в Україні. *Освіта України*. 2004. № 6. С. 4–5.
5. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. *Професійно-технічна освіта*. 2004. № 3. С. 2–5.
6. Людський розвиток в Україні. Інноваційні види зайнятості та перспективи їх розвитку : кол. моногр. / за ред. Е. М. Лібанової ; Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України. Київ, 2016. 328 с.
7. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Эгвес, 2006. 488 с.
8. Сікорак Л. А. Зміст та структура економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю: стратегічний погляд. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. 2019. Вип. 53. Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер». С. 77–82. DOI: 10.31652/2412-1142-2019-53-77-83.
9. Сікорак Л. А. Педагогічні умови формування економічної компетентності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти машинобудівного профілю. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 148–152. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-28>.
10. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти СП(ПТ)О 7241.S.95.11. 2017. Київ, 2017. 36 с.
11. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

References:

1. Vitvytska, S. S. (2015). Teoretychni i metodolohichni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistrantiv v umovakh stupenevoi osvity. [Theoretical and methodological foundations of pedagogical preparation of undergraduate students in terms of stage education]. Zhytomyr: «Polissia». [in Ukrainian].
2. Europe 2020. (2010). A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth / European Commission. [in English].
3. Ziazun, I. A. (2008). Filosofia pedahohichnoi dii. [The philosophy of pedagogical action]. Cherkasy: Vyd. Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho, [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia rozvytku ekonomichnoi osvity v Ukraini. [The concept of development of economic education in Ukraine]. (2004). *Osvita Ukrainy – Education of Ukraine*. 6. [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia rozvytku profesiino-tekhnichnoi (profesiinnoi) osvity v Ukraini. [The concept of development of vocational (technical) education in Ukraine]. (2004). *Profesiino-tekhnichna osvita – Vocational and technical education*, 3. [in Ukrainian].
6. Libanova, E. M. (Eds.). (2016). Liudskiy rozvytok v Ukraini. Innovatsiini vydy zainiatosti ta perspektyvy yikh rozvytku. [Human development in Ukraine. Innovative types of employment and prospects of their development]. In-t demografii ta sotsialnykh doslidzhen im. M.V. Ptukhy NAN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Hrytsanov, A. A. (2006). Noveishiy fylosofskiy slovar. [The latest philosophical dictionary]. Mynsk: Эгвес. [in Russian].
8. Sikoraka, L. A. (2019). Zmist ta struktura ekonomichnoi kompetentnosti maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv mashynobudivnoho profiliiu : stratehichnyi pohliad. [Content and structure of economical competency of prospect skilled machine-building workers: strategic view]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem* : Zbirnyk naukovykh prats. *Collection of Scientific Papers «Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Edukation in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems»* Issue 53. Kyiv-Vinnysia: TOV firma «Planer», 77 – 82 DOI: 10.31652/2412-1142-2019-53-77-83 [in Ukrainian].
9. Sikoraka, L. A. (2019). Pedahohichni umovy formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti uchniv zakladiv profesiinnoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity mashynobudivnoho profiliiu. [Pedagogical conditions of formation students' economic competence of institutions of vocational education in machinery engineering specialization]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. Issue 15. Vol. 2, 148–152 DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-2-28> [in Ukrainian].
10. Standart profesiinnoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. [The standard of professional (vocational) education]. (2017). SP(PT)O 7241.S.95.11. 2017. Kyiv. [in Ukrainian].
11. Iahupov, V. V. (2002). Pedahohika. [Pedagogy]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

Sikoraka L. A. Model of formation of the economical competency of prospect skilled machine-building workers

It is proposed to solve the scientific problem in the formation of economical competency of prospect skilled machine-building workers through the building of a clear mechanism based on a modeling method, which is leading in pedagogical research. It is reasoned that the developed model of formation of the economical competency will allow to study this process comprehensively, to identify the main factors of influence and visualize it.

The model of formation of economical competency of prospect skilled machine-building workers consists of pedagogical conditions and four interconnected blocks, namely: prospectively targeted, methodological, substantively processual and analytical effective. The pedagogical conditions are: modernization of economical preparation; formation of prospect skilled machine-building workers of sustainable motivation to master economic knowledge, skills and abilities; professional orientation of economic preparation. The prospectively targeted unit reveals the purpose of the research based on interrelated factors of influence (demands of the labor market, social needs, strategies) on the process of formation of economical competency. The methodological unit covers a set of scientific approaches that determine the strategy of formation of economical competency of prospect machine-building workers and principles (general and specific). The substantively processual unit is represented by structural components (motivational-value, cognitive, activity orientated and reflexive), stages of formation of this competence and interrelated components (substantive, processual and normative). The analytically effective unit consists of criteria, indicators, levels of formation and certifies the effectiveness of the introduction of pedagogical conditions of formation of the economical competency of prospect skilled machine-building workers, the extent of achievement of the goal.

Key words: economic competence, model, skilled worker, machine-building, vocational education.

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Проаналізовано стан дослідження проблеми забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті України. У розвинених країнах академічна доброчесність вважається критично важливою для забезпечення довіри до наукових результатів та до підтвердження освітніх результатів випускників закладів вищої освіти. Саме тому розроблення спільної політики та процедур забезпечення академічної доброчесності на національному та інституційному рівнях є необхідною умовою поглиблення європейської інтеграції, її функціонального розширення в галузі освіти. Метою статті є виявлення позитивних зрушень на шляху до подолання практик академічної недоброчесності. У статті обґрунтовується важливість для формування академічної доброчесності в освітньому середовищі прийняття низки нормативно-правових документів, зокрема Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закону України «Про освіту» (2017 р.), Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2016 р.). Проаналізовано досвід підтримки високих освітніх стандартів на інституційному рівні через розробку, обговорення та упровадження в університетах України низки документів, зокрема «Положення про академічну доброчесність», «Кодексу академічної доброчесності» та «Декларації науково-педагогічних працівників та здобувачів освітніх послуг». Наголошено, що в українській практиці є значний ризик формального й імітаційного запровадження рекомендацій міжнародних організацій з простим переписуванням перекладених процедур та політик без детального обговорення чи навіть ознайомлення всіх учасників академічного процесу з цими документами. Ознакою системного оцінювання прогресу у процесі формування академічної доброчесності є процес подальшого внесення змін до стратегічних документів та нормативно-правових актів, що регламентують дотримання стандартів академічної доброчесності та порядок дій у разі їх порушення.

Ключові слова: вища освіта України, академічна доброчесність, забезпечення академічної доброчесності, прояви академічної доброчесності, плагіат.

Приєднання України до Болонського процесу та входження до Європейського простору вищої освіти зумовлює посилення інституційної спроможності вітчизняних закладів вищої освіти, що передбачає підвищення якості освіти. Це актуалізує зміну парадигми політики забезпечення академічної доброчесності в університетах.

Серед світових та вітчизняних науковців триває дискусія щодо самого поняття академічної доброчесності та політики забезпечення академічної доброчесності. До вітчизняного блоку досліджень належать праці таких науковців: Н. Гапон, М. Гриньової, Д. Загірняка, С. Курбатова, О. Меньшова, Л. Півневої, Л. Рижак, В. Ромакіна, А. Сингаївської, О. Траверсе, О. Цокур, Т. Ярошенко, які в різний час досліджували загальнотеоретичні аспекти формування академічної доброчесності в європейській освіті. Зокрема, проблему формування академічної грамотності та етики студентів висвітлює О. Гужва, формування академічної доброчесності як чинника правового виховання студентської молоді вивчає Ю. Калиновський, проблему формування академічної доброчесності як сталої основи розвитку університету досліджують В. Банись, Т. Добко, В. Турчиновський, Т. Фініков, прояви академічної нечесності, правові аспекти боротьби із плагіатом розглядають А. Артюхов, Б. Буяк, А. Мельниченко, О. Меньшов, кодекс честі як інструмент дотримання академічної доброчесності освітян та науковців вивчають А. Мельниченко, І. Олексів, вплив академічної доброчесності на інституційну практику вищої школи досліджує І. Дегтярьова.

Проблема формування академічної доброчесності опрацьована у зарубіжних психолого-педагогічних працях С. Білле, Ф. Вілан, Е. Гулд, С. Джащик, Р. М. Джонс, Д. Елазар, Д. Кент, Р. Кніпер, Д. Мак-Кейб, Р. Мей-молодшого, П. Оконт, Р. Патер, В. Пуповац, М. Рей, Д. Розеберг, Т. Руссо, Я. Саддак, П. Скотт, Т. Терпстра, Д. Фанеллі, С. Хантингтон, С. Шіверс-Берклі. Особлива увага приділена таким питанням, як боротьба з плагіатом (Д. Белл, В. фон Струнсе), зміни в етиці вищої освіти (Г. Адамс).

Проте дослідження наукового дискурсу щодо забезпечення академічної доброчесності в контексті входження України в єдиний європейський освітній простір проводилися фрагментарно, що обґрунтовує актуальність теми дослідження з урахуванням викликів сучасного суспільства. Декларації державою високих намірів у документах недостатньо для забезпечення імплементації принципів академічної доброчесності в освітній процес.

Мета статті – виявити стан дослідження проблеми забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті України.

Про те, що у процесі модернізації вітчизняної вищої освіти акцентування уваги на необхідності формування політики забезпечення академічної доброчесності в університетському середовищі стало однією з ключових тенденцій, свідчать положення Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закону України «Про освіту» (2017 р.), Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2016 р.), а також документ «Етичний кодекс ученого України» тощо. Розглянемо нормативно-правову базу питання.

У статті 42 Закону України «Про освіту» дано визначення самому поняттю «академічна доброчесність», яке розглянуто як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності

з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень. У зазначеній статті Закону також виокремлено умови дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками і здобувачами освіти; види порушень академічної доброчесності (академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво); академічну відповідальність педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників закладів освіти, здобувачів освіти за порушення академічної доброчесності.

Статтею 32 «Принципи діяльності, основні права та обов'язки закладу вищої освіти» Закону України «Про вищу освіту» передбачено, що заклади вищої освіти зобов'язані вживати заходів, у тому числі шляхом запровадження відповідних новітніх технологій, щодо запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах наукових, науково-педагогічних, педагогічних, інших працівників і здобувачів вищої освіти й притягнення їх до дисциплінарної відповідальності.

Дотримання засад доброчесної конкуренції, повага і дотримання авторських та суміжних прав, а також принципів наукової етики визначаються серед основних принципів та засад діяльності Національного фонду досліджень України (стаття 50 Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність»).

Для утвердження в науковому співтоваристві етичних принципів та свідомого їх дотримання науковцями та викладачами у своїй роботі Загальні збори Національної академії наук України прийняли документ «Етичний кодекс ученого України» (2009 р.). Основним завданням зазначеного документа визначено таке: «надання пріоритету моральним вимірам науки та громадській відповідальності співтовариства вчених і кожного вченого зокрема». У документі зазначено: «учений має забезпечувати бездоганну чесність та прозорість на всіх стадіях наукового дослідження і вважати недопустимими прояви шахрайства, зокрема фабрикування та фальшування даних, піратства та плагіату. <...> Учений служить лише об'єктивній істині» (п. 2.3).

Актуалізація питання академічної доброчесності пов'язана з бажанням інтегрувати національну освітню сферу до єдиного європейського простору вищої освіти (як це було здійснено в економічному та фінансовому секторах). Як засвідчує світова практика, питання єдиних освітніх стандартів вже напрацьовані в низці документів (Велика Хартія університетів (1988 р.), Бухарестська Декларація з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні (2004 р.)).

Досліджені документи є основою для розуміння політики забезпечення академічної доброчесності на національному рівні. Переглянемо вітчизняний та світовий досвід імплементації принципів академічної доброчесності на інституційному рівні.

Академічна доброчесність впливає на якість вищої освіти, оскільки вона заснована на фундаментальних цінностях, які зумовлюють стиль поведінки всіх учасників освітнього процесу (L. P. Aultman, M. R. Williams-Johnson, P. A. Schutz) [9, p. 636–646]. В умовах глобалізації тільки висока якість освіти забезпечить інституційну спроможність закладів вищої освіти. С. Калашнікова інституційну спроможність ЗВО кваліфікує як якісну характеристику університету як інституції та його спільноти здійснювати ефективну діяльність і забезпечувати динамічний розвиток відповідно до визначених корпоративних місії, візії та цінностей [4, с. 18]. Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел, присвячених розвитку вищої освіти, виявив багатогранність поглядів науковців і практиків щодо місії самого університету в аспекті встановлення єдиних етичних стандартів для університетської спільноти. Наведемо кілька таких прикладів:

– «<...> нині спостерігається докорінна зміна місця і ролі університету в сучасному суспільстві. Він дрейфує від головного чинника формування національної свідомості, національної культури і національної держави до автономної підприємницької структури, що є активним діячем і творцем сучасних ринкових відносин» [5, с. 14];

– «<...> саме моральний комплекс ідеї університету не дає йому перетворитися на вузько прагматичну інституцію» [3, с. 52].

Ідея про нову роль університету в сучасному суспільстві як соціальної структури, здатної створювати модерні моделі управління та самоорганізації, ще більш актуалізує вагомість морального виміру впливу університетів, а також підтримується серед провідних університетів світу. Наприклад:

– University of California Berkeley (США) спирається у реалізації місії «служіння задля кращого світу» на такі цінності: щирість, чесність, рівність, різномірність, гідність, свободу, досконалість, активність і лідерство [12];

– Stanford University (США) керується у своїй діяльності місією «сприяти добробуту громади шляхом впливу від імені людства та цивілізації» та принципом, який визначено як «подих вітру свободи» [11];

– University of Cambridge (Сполучене Королівство) реалізує місію «розвиток суспільства через освіту, навчання та дослідження, які здійснюються на найвищому міжнародному рівні досконалості» через призму цінності свободи [13].

У місіях університетів на інституційному рівні задекларовані наміри про спільні цілі, способи здійснення та удосконалення якості освітньої діяльності. Місії втілюють системи моральних орієнтирів, настанов і мотивів, які визначають способи узгодження й спрямованість спільних дій щодо сталого інституційного розвитку університетів.

Відповідно до ст. 42 Закону України «Про освіту» для розробки ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату в освітній та дослідницькій діяльності ЗВО розпочали розробляти та упрова-

джувати комплекс таких документів: «Положення про академічну доброчесність», «Декларація академічної доброчесності науково-педагогічних працівників», «Декларація академічної доброчесності студентів», «Кодекс академічної доброчесності» (далі – Кодекс).

Кодекс честі основних суб'єктів освітнього процесу в університеті є одним з ефективних засобів запобігання негативним проявам академічних відносин. Дональд Маккейб (Donald McCabe), президент-засновник Центру академічної доброчесності, голова комітету з питань членства, професор з менеджменту та глобального бізнесу в Університеті Ратгерса, ґрунтовно вивчав традиційні та модифіковані кодекси академічної честі університетів/коледжів США. Дональд Маккейб (Donald McCabe) і Лінда Тревіно (Linda Trevino) у статті видання «Change», що має назву «Що ми знаємо про списування в коледжах: Тенденції, досліджені в часі, та нещодавня динаміка» (1996) дійшли такого висновку: «Клімат та культура академічної доброчесності, виявлені в університеті, можуть бути найважливішими детермінантами рівня нечесної поведінки студентів у цьому університеті» [10, р. 28–33]. Автори звертають увагу на типологію кодексів. На їхню думку, вони можуть бути традиційними та модифікованими. Так, традиційні кодекси академічної честі включають такі вимоги: іспити, що проводяться без спеціального нагляду, письмові розписки, які студентів просять підписати на засвідчення того, що їхня робота виконана доброчесно, а також роль студентів у системі вирішення справ, що розглядає звинувачення в академічній нечесності. Модифіковані кодекси честі фіксують значну роль студентів у процесі вирішення справ, але не вимагають проведення іспитів без участі наглядачів або використання письмових розписок, хоча це часто може використовуватися на розсуд викладачів з окремих дисциплін.

Практика впровадження кодексів у ЗВО України є досить новою. У 2009 році за ініціативою Фонду сприяння розвитку демократії Посольства США завдяки об'єднанням громадських організацій було проведено низку просвітницьких заходів, присвячених підтримці та впровадженню Кодексу честі у ЗВО України [7]. У розширеному глосарії термінів та понять ст. 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.), а також у розділі 4 «Етичний кодекс та етична комісія» надається роз'яснення: «Етичний кодекс академічної установи (кодекс академічної етики, кодекс академічної поведінки, кодекс честі, кодекс академічних цінностей університету або наукової установи) визначає загальну філософію функціонування університету або наукового інституту, віддзеркалює та захищає сформовані в ньому позитивні культурні традиції, підтримує цінності доброчесності колективу» [6]. Окремі українські ЗВО та наукові інститути прийняли кодекси честі/етики ще на початку 2010-х років. Станом на березень – квітень 2017 року документи розмістили на власних сайтах 14 із 200 українських ЗВО, які у 2016 році входили до рейтингу «200 найкращих ЗВО України». Нова хвиля уваги до кодексів академічної поведінки була зумовлена появою восени 2017 року в українському законодавстві норм про академічну доброчесність і рекомендацією МОН до ЗВО розробити відповідну внутрішню нормативно-правову базу, зокрема й кодекс. Вже станом на грудень 2017 року 73 з 200 ЗВО (з-поміж охоплених рейтингом) або розмістили регулюючий документ на своїх сайтах, або проінформували про його наявність у закладі без розміщення документа в інтернеті. Аналіз досвіду впровадження кодексів в українських університетах виявляє його суттєву відмінність від практики американських та європейських ЗВО, яка передбачає порядок і формальну процедуру звинувачення студентів у порушенні Кодексу, юридичну систему розгляду справ, пов'язаних із випадками ігнорування академічних норм, а також санкції та апеляції. Проте слід зауважити, що кодекси честі в університетах державних лідерів в освітній сфері є продуктом сформованої академічної культури, тривалих традицій. О. Петутіна справедливо зазначає: «Суб'єктом академічної культури є вільний інтелектуал, який власноруч буде своє майбутнє, а тому з юнацтва вчиться обстоювати свої права, професійно захищати себе. Тому судові процеси, передбачені Кодексом, – важлива практика перед самостійним життям» [2, с. 12]. Система судових санкцій, яка передбачає покарання за порушення Кодексу, є важливою умовою, що забезпечує його дієвість. Спільними для багатьох університетів США є суди, які складаються з викладачів, представників адміністрації та студентів (ще наприкінці 60-х років ХХ століття студенти США одержали право на об'єктивне розслідування). Концепція судочинства в американських університетах/коледжах полягає у дотриманні правил проведення спеціального слухання, оскільки студент як громадянин має право знати причини, через які його викликають до суду, бути вислуханим та дати необхідні пояснення. Судам же забороняється приймати дисциплінарні рішення, що не підтверджені доказами. Отже, методологія Кодексу честі віддзеркалює базові принципи західної культури, серед яких – демократизм, віра в силу закону, довіра до авторитету влади, готовність співпрацювати з нею [2, с. 13].

Прийняття кодексів університетами України продемонструвало щонайменше три проблеми. Перша – чимало українських ЗВО ухвалюють Кодекс етики через вказівку згори, а не на тому етапі розвитку власної академічної культури, коли спільнота університету починає відчувати потребу у формалізації власних етичних та культурних норм і традицій. Друга – навряд прийняті у такий спосіб кодекси віддзеркалюють справжні погляди на академічну культуру більшості студентів та викладачів, адже малоймовірно, що у стислі терміни можна забезпечити повноцінну розробку і належне обговорення такого документа із залученням усієї академічної спільноти. Проте інформування наукової та освітньої громадськості про відповідні ризики містить можливість щодо підвищення мотивації для всіх освітян та науковців брати участь в обговоренні процедур забезпечення дотримання академічних стандартів та оцінювання наукових результатів. Третя – більшість нових кодексів дослівно запозичила норми про зміст академічної доброчесності, види її пору-

шення, санкції із статті 42 Закону «Про освіту». Цей факт варто порівняти із досвідом університетів США та Західної Європи, у яких кодекси етики регламентують приблизно однакове коло питань, але кожен кодекс це робить у власний, унікальний спосіб, тому складно знайти два ідентичних кодекси етики західних університетів. Так, особливістю Кодексу честі університету Бригама Янга (США), який був ухвалений ще у 1940 році, є його відповідність настановам Церкви Ісуса Христа Святих останніх днів. Цікавим є досвід модифікації Кодексу честі Принстонського університету (вперше прийнятий у 1893 році). У первинному варіанті документ вимагав лише чесної поведінки студента на іспиті. У 1980 році Кодекс було модифіковано шляхом суттєвого розширення зобов'язань студентів. Під час останніх змін (2015 рік) була запроваджена вимога проводити іспити без присутності викладача. За порушення Кодексу честі можуть накладатися дисциплінарні стягнення, призупинятися навчання, відраховуватися студенти [1].

Отже, запровадження і дотримання принципів академічної доброчесності вимагає розроблення ефективної освітньої політики. Відповідно до чинних норм освітнього законодавства закладам вищої освіти надане право самостійно розробляти політику академічної доброчесності та вживати відповідних заходів щодо її запровадження. Реалізація політики академічної доброчесності матиме позитивні наслідки для прозорості, послідовності та забезпечення якості вищої освіти. Серед основних напрямів роботи рекомендовані такі: створення суспільної підтримки академічної доброчесності через залучення студентських та викладацьких груп; обговорення важливості та аналіз наслідків дотримання або нехтування політиками академічної доброчесності на прикладі вітчизняного та міжнародного досвіду; розвиток навичок зі створення університетської бази з академічної доброчесності з застосуванням міжнародних практик, зокрема й через надання знань з академічної доброчесності для студентів, викладачів та адміністрації університету за допомогою спільних заходів та окремих підходів до роботи із представниками кожної освітньої групи [8].

Висновки. Проведене дослідження дає підстави дійти певних висновків. Сьогодні в Україні існує нормативна база, що регулює відносини, пов'язані із забезпеченням принципів академічної доброчесності та відповідальності за їх порушення. Ключовим завданням закладів вищої освіти України є визначення найбільш ефективних ініціатив, які підсилять інструменти контролю за дотриманням академічної доброчесності усіх учасників освітнього процесу. Стратегічні документи та запроваджена політика університетів мають передбачати перехід до відкритих та прозорих процедур забезпечення дотримання стандартів академічної доброчесності, які мають включати моніторинг та дотримання процедур розгляду конкретних порушень без приховування таких порушень, а також покарання практики академічної недоброчесності.

Використана література:

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету : монографія / Т. В. Фініков та ін. ; за ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
2. Петуніна О. О. Чи потрібен університету кодекс честі студента? *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»* : збірник наукових праць. Тематичний випуск: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. 2011. № 30. С. 7–13.
3. Покликання університету : збірник наукових праць / відп. ред. О. Гомілко. Київ : РІА «ЯНКО» ; «ВЕСЕЛКА», 2005. 304 с.
4. Розвиток інституційного потенціалу університетів у контексті глобального лідерства : колективна монографія / Є. Балджи та ін. ; за заг. ред. С. Калашнікової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 205 с.
5. Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси. *Наукові праці* / В. Г. Кремень та ін. / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2011. 152 с.
6. Розширений глосарій термінів та понять ст. 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/glyusariy.pdf>.
7. Цокур О.С. «Кодекс честі» в системі вищої освіти США. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2009. Вип. 150. С. 57–62.
8. Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма : методичні рекомендації та програма курсу. Київ, 2016. 61 с.
9. Aultman L.P., Williams-Johnson M.R. & Schutz P.A. Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with «the line». *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studie*, № 25(5), 636–646. URL: <https://www.learnlib.org/p/195556/>.
10. McCabe D. L., Trevino L. K. What We Know About Cheating in College: Longitudinal Trends and Recent Developments. *Change*, 1996. Vol. 28, No. 1. p. 28–33.
11. Stanford University. URL: <http://www.stanford.edu>.
12. UC Berkeley. URL: <http://www.berkeley.edu>.
13. University of Cambridge. URL: <http://www.cam.ac.uk>.

References:

1. Finikov, T. V., Artiukhov, A. Ie. (Eds.) (2016). *Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu. [Academic honesty as a basis for sustainable development of the university]*. Kyiv: «Takson» [in Ukrainian].
2. Petunina, O.O. (2011). Chy potriben universytetu kodeks chesti studenta? [Chy potriben universytetu code of six students?]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kharkivskiyi politekhnichnyi instytut»*. Zbirnyk naukovykh prats. Tematychnyi vypusk: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva – Bulletin of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute». Collection of scientific works. Topic Issue: Current Issues of Ukrainian Society Development. 30, 7–13 [in Ukrainian].
3. Homilko, O. (Eds.) (2005). *Poklykannia universytetu: Zb. nauk. pr. [The calling of the university]*. Kyiv: RIA «JaNKO» ; «VESELKA» [in Ukrainian].

4. Kalashnikova, S. (Eds.) (2017). *Rozvytok instytutitsiinoho potentsialu universytetiv u konteksti hlobalnoho liderstva: kolektyvna monografii [Developing the institutional capacity of universities in the context of global leadership]* Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
5. Kremen, V. H. (Eds.) (2017). *Rozvytok suchasnoi osvity: osvitolohichni naholosy. Naukovi pratsi [Development of modern education: educational emphasis]* Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka [in Ukrainian].
6. Rozshyrenyi hlosarii terminiv ta poniat st. 42 «Akademichna dobrochesnist» Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» (vid 5 veresnia 2017 r.) [Extended Glossary of Terms and Concepts Art. 42 «Academic Integrity» of the Law of Ukraine «On Education»] (n.d.) mon.gov.ua. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/glyusariy.pdf> [in Ukrainian].
7. Tsokur, O. S. (2009). «Kodeks chesti» v systemi vyshchoi osvity SSHa [«Honor Code» in the US higher education system]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky*, 150. 57–62 [in Ukrainian].
8. Shlikhta, N., Shlikhta, I. (2016) *Osnovy akademichnoho pysma : Metodychni rekomendatsii ta prohrama kursu [Basics of Academic Writing: Guidelines and Course Program]*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R. & Schutz, P. A. (2009) Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with «the line». *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 25(5), p. 636–646. Retrieved from <https://www.learnlib.org/p/195556/>.
10. McCabe, D.L., Trevino, L. K. (1996). «What We Know About Cheating in College: Longitudinal Trends and Recent Developments». *Change*. Vol. 28, No. 1, 28–33.
11. Stanford University. Retrieved from <http://www.stanford.edu>
12. UC Berkeley. Retrieved from <http://www.berkeley.edu>.
13. University of Cambridge. Retrieved from <http://www.cam.ac.uk>.

Slobodianiuk O. M. State of the study of ensuring academic integrity in higher education in Ukraine

The article analyzes the state of research on the problem of ensuring academic integrity in higher education in Ukraine. In developed countries, academic integrity is defined as critically important to ensure credibility for scientific outcomes and to confirm the educational outcomes of higher education graduates. That is why the development of common policies and procedures for ensuring academic integrity at the national and institutional levels is a prerequisite for deepening European integration and for its functional expansion in the field of education. The purpose of the article is to identify positive developments in the way of overcoming academic malpractice. The article substantiates the importance for the formation of academic virtue in the educational environment for the adoption of a number of regulatory documents, namely the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014), the Law of Ukraine «On Education» (2017), the Law of Ukraine «On Scientific and scientific and technical activities» (2016) and other documents. The experience of maintaining high educational standards at the institutional level through the development, discussion and implementation of documents in the Universities of Ukraine: «Regulations on Academic Integrity», «Code of Academic Integrity» and «Declarations of research staff and student» are analyzed. It is emphasized that in Ukrainian practice there is a considerable risk of formal imitation «implementation» of the recommendations of international organizations, with simple rewriting of translated procedures and policies, without detailed discussion or even familiarization of all participants of the academic process with these documents. A sign of the systematic evaluation of progress in the process of academic integrity formation is the process of further amendments to the strategic documents and legal acts regulating the observance of the standards of academic integrity and the procedure for their violation.

Key words: higher education of Ukraine, academic integrity, ensuring academic integrity, manifestations of academic integrity, plagiarism.

УДК 378:364-43

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.57>

Снівак Я. О.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАХИСТУ ПРАВ МОЛОДІ

Статтю присвячено характеристиці основних професійних якостей сучасного фахівця із соціальної роботи захисту прав молоді. Представлено перелік професійних знань, умінь та навичок, якими має володіти сучасний фахівець із соціальної роботи захисту прав молоді. У ході дослідження окреслено специфіку професійної діяльності фахівців із захисту прав молоді. Виділено професійно важливі психологічні (психічні, інтелектуальні, професійна самосвідомість), морально-етичні, вольові та професійно-операційні (професійні знання, організаторсько-комунікативні здібності) якості сучасного фахівця із соціальної роботи. Визначено складові компоненти професіоналізму сучасного фахівця із соціальної роботи, що включає в себе здатність аналізувати ситуацію, правильно її сприймати, брати до уваги всі існуючі альтернативи та робити необхідний вибір; вміння встановлювати контакт із людьми, здійснювати диференційований підхід до клієнтів; здібність управляти діяльністю соціальної служби, використовувати в соціальної роботі технології проектування, моделювання. Наголошено на важливості комунікативної складової частини, в основі якої покладена комунікативна техніка спілкування, володіння якою є важливою ознакою професійної придатності фахівця із соціальної роботи. Охарактеризовано особистість фахівця із соціальної роботи щодо захисту прав

молоді, висвітлено комплекс його професійних обов'язків. Зосереджено увагу на ролі сучасного фахівця із соціального захисту прав молоді, що виступає в ролі посередника, організатора, адміністратора, коли його діяльність спрямована на допомогу в подоланні проблем особи, що знаходиться у важкій життєвій ситуації. Визначено основні функції роботи соціального працівника щодо соціального захисту прав молоді. Сучасний аналіз навчального процесу та численних досліджень показав, що мета діяльності сучасного фахівця із соціальної роботи захисту прав молоді полягає в допомозі людям пристосуватися до складного, спеціалізованого, технологічно орієнтованого суспільства. У результаті дослідження було висвітлено сучасні виклики суспільства щодо змісту професійної підготовки фахівця із соціального захисту прав молоді. Висвітлено мету практичної діяльності фахівців із соціального захисту прав молоді.

Ключові слова: соціальний захист, соціальний захист прав молоді, професійні якості, фахівці соціальної сфери.

На сучасному етапі розвитку суспільства питання підготовки компетентних фахівців соціальної сфери, які можуть надавати кваліфіковану допомогу у вирішенні різноманітних проблем, зокрема забезпечення прав та рівних можливостей молоді, поступово зростає. Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає високого рівня професіоналізму соціального працівника, для якого характерні індивідуальна своєрідність й унікальність умов протікання.

Різноманітні аспекти формування професійних якостей майбутніх соціальних працівників із соціальної роботи захисту прав молоді розглядають І. Бех, М. Гончарова-Горяньська, М. Докторович, А. Капська, Л. Рябовол, О. Ткачук та ін. (загальнотеоретичні й концептуально-методологічні засади соціально-правової компетентності); деякі аспекти становлення соціального працівника як професіонала розкриті в наукових дослідженнях В. Бочарової, Н. Клименко, А. Ляшенко, В. Плацова, В. Поліщук, В. Сластьоніна, Н. Шмельової та ін.; обґрунтовані концепції соціальної роботи в різних сферах життєдіяльності індивіда (С. Архипова, З. Борисенко, Н. Гайдук, І. Козубовська, В. Синьов та ін.).

Головною метою статті є характеристика професійних якостей сучасного фахівця із соціальної роботи захисту прав молоді.

Зміни, що відбуваються в нашій країні, викликали необхідність формування та розвитку професійних якостей сучасного фахівця із соціальної роботи захисту прав молоді. Основна функція соціального працівника полягає в допомозі людям пристосуватися до складного, спеціалізованого, технологічно орієнтованого суспільства, частиною якого є найближче оточення – сім'я, трудовий колектив, сусіди, однолітки тощо, з метою поліпшення якості життя та функціонування соціуму.

Концепція соціальної роботи і професія соціального працівника є новаторськими для України, тому підготовка фахівців цього профілю в закладах вищої освіти потребує інноваційного підходу до організації навчання студентів на основі модернізації технологічно-процесуального і змістового наповнення та структурного моделювання оптимальної системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників шляхом упровадження інноваційних освітніх систем і педагогічних технологій.

Професійні обов'язки сучасного фахівця із соціальної роботи зумовлюють його ролі. Він виступає як соціальний педагог, учитель, вихователь, експерт, консультант, коли надає поради, навчає різним умінням, ефективним методам родинного планування і господарювання, встановлює зворотній зв'язок, застосовує рольові ігри та інше. Сучасний фахівець виступає в ролі посередника, організатора, адміністратора, коли його діяльність спрямована на допомогу в подоланні проблем особи, що знаходиться у важкій життєвій ситуації. Він виступає в ролі соціального адвоката, коли представляє інтереси клієнта або групи клієнтів, наприклад, під час встановлення або позбавлення батьківських прав, опікунства тощо.

Теорія і практика соціальної роботи доводить, що стиль поведінки, розвиток професійних якостей сучасного фахівця із соціальної роботи зумовлені сукупністю його професійних знань, умінь, навичок; комплексом психологічних особливостей та професійно важливих якостей та здібностей. Здатність досягати найвищих успіхів у професійній діяльності багато в чому залежить від самооціночних здібностей (самоконтроль, самовдосконалення, самоосвіта). Фахівець повинен бути психологічно готовим до діяльності в соціальній сфері, мати сформоване професійне мислення, вміти самостійно аналізувати конкретну ситуацію, оцінювати можливі наслідки та брати відповідальність за обрані рішення, які часто пов'язані з життям людини.

Виділимо професійно важливі психологічні якості сучасного фахівця із соціальної роботи:

– психічні: особливості психічних процесів (пам'яті, мислення, сприймання, відчуття, уяви); увага, як стан свідомості та умова виконання діяльності; психічні стани (працездатність, енергійність, ініціативність, стресостійкість, низький рівень тривожності); емоційно-вольові прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність та ін.);

– інтелектуальні: соціальний інтелект (здатність аналізувати стани інших людей, передбачати розвиток подій); творче мислення (здатність приймати нестандартні рішення, діяти в невизначених ситуаціях); аналітичність, реалістичність, інтуїтивність, прогностичність, критичність, гнучкість мислення; ерудиція та кругозір; достатній освітній рівень та ін.;

– професійна самосвідомість: самоконтроль, самокритичність, адекватна самооцінка, прагнення до самовдосконалення й самоосвіти, самонавіюваність, уміння керувати власними емоціями та поведінкою, змінювати власні стани [2, с. 84].

Обов'язковими в успішній професійній діяльності є професійно важливі морально-етичні та вольові якості:

1) емпатійність (здатність до співчуття, співпереживання, відчуття настрою людини, розуміння її внутрішнього світу);

2) делікатність, тактовність, уважність до клієнта (звернення уваги на настрій клієнта, його самопочуття, дотримання принципу «не зашкодь»);

3) терпимість (повага до інтересів, переконань, ідеалів, потреб, звичок інших людей, сприймання людини такою, якою вона є, з її правом на обраний спосіб життя);

4) витримка і терплячість (контроль над власними емоціями на виклики роздратованості, агресивності та ін.);

5) висока духовна культура й моральність, етична поведінка, гуманність, милосердя, чуйність, безкорисливість (спрямованість на інтереси, потреби і захист людської гідності клієнта, бажання допомогти, симпатія до інших);

6) чесність (правдивість у поясненні становища клієнта, можливостей вирішення його проблем, можливих труднощів);

7) об'єктивність та справедливість (рівне ставлення до клієнта, незважаючи на власні симпатії, адекватне оцінювання його проблем);

8) моральна чистота у професійних справах, конфіденційність (уміння зберігати таємницю, якщо вона не несе загрозу іншим людям);

9) порядність, відповідальність (моральна відповідальність за свою поведінку і наслідки власних дій);

10) емоційно-позитивне ставлення до людей: доброзичливість, доброта, любов до людей, оптимізм (уміння сприймати людину як самоцінність, формувати позитивні почуття до неї, вселяти надію на краще) [1, с. 67].

Акцентуємо увагу на професійно-операційних якостях та здібностях:

– професійні знання: теоретичні (із психології, педагогіки, соціології, медицини, права, геронтології та ін.) та практичні (володіння технологіями соціальної роботи), вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, навички роботи з різними категоріями клієнтів, що знаходяться в різних умовах і ситуаціях;

– організаторсько-комунікативні здібності: вміння швидко встановлювати контакт із людьми, виявляти їхні установки, очікування; атрактивність (привабливість особистості, вміння вислухати клієнта та спрямувати бесіду в конструктивне русло); вміння викликати симпатію і довіру співрозмовника й створювати сприятливу атмосферу у взаємовідносинах із ним; красномовство (вміння впливати і переконувати).

Професіоналізм фахівця із соціальної роботи включає [3]: здатність аналізувати ситуацію, правильно її сприймати, брати до уваги всі існуючі альтернативи та робити необхідний вибір; уміння встановлювати контакт із людьми, здійснювати диференційований підхід до клієнтів; здібність управляти діяльністю соціальної служби, використовувати в соціальній роботі технології проектування, моделювання та інші.

Серед компонентів професіоналізму особливе значення має його комунікативна складова частина. Оскільки різноманіття форм взаємодії в соціальній роботі проявляє себе через численні форми соціальної комунікації, вона пронизує всі сторони професійної діяльності фахівця. Незаперечним є те, що соціальний працівник повинен уміти вислухати й зрозуміти, пояснити й довести, запитати й відповісти, переконати, створити атмосферу довіри в бесіді, знайти індивідуальний психологічний підхід до клієнта, розв'язати конфлікт, зняти напругу. В основі такої діяльності лежить комунікативна техніка спілкування, володіння якою є важливою ознакою професійної придатності фахівця із соціальної роботи.

Висновки. Таким чином, сучасний фахівець із соціальної роботи захисту прав молоді має бути гуманним, поважати молодь, яка потребує допомоги, підтримати її професійно і морально, надихнути на подолання труднощів, вселити віру у власні сили й можливість повернення до гідного життя. Як соціолог і педагог він має глибоко знати правові, моральні, психологічні регулятори життєдіяльності людей, має бути здатним і готовим прийти їм на допомогу, надавати їй кваліфіковано, доброзичливо і терпеливо. Чим складнішим для опанування і соціально значущим є фах, тим розвиненішими мають бути професійні якості фахівця із соціальної роботи захисту прав молоді.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються в розробленні освітньо-соціальної моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціальної роботи захисту прав молоді.

Використана література:

1. Докторович М.О. Професійна компетентність соціального педагога. *Вісн. Глухівського ДПУ*. 2010. Вип. 15. С. 64–69.
2. Капська А.Й., Волинська Л.В., Карпенко О.Г., Филипчук В.С. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / За ред. А.Й. Капської. Київ : ДЦСМ, 2003. 87 с.

3. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 454 с.

References:

1. Doktorovych M. O. (2010). [Professional competence of social pedagogue]. *Profesiina kompetentnist sotsialnoho pedahoha. Visn.Hlukhivskoho DPU. Vyp. 15*, 64–69 pp.
2. Kapska A. Y., Volynska L. V., Karpenko O. H., Fylypchuk V. S. (2003). [Communicative professional competence as a condition of social worker interaction with the client]. *Komunikatyvna profesiina kompetentnist yak umova vzaiemodii sotsialnoho pratsivnyka z klientom. K.: DTsSM*, 87 p.
3. Polishchuk V. A. (2006). [Theory and methodology of vocational training of social pedagogue in the conditions of continuous education]. *Teoriia i metodyka profesiinnoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv v umovakh nepererвної osvity : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04. Ternopil*, 454 p.

Spivak Ya. O. Characteristics of professional qualities of a modern specialist in social work for youth rights protection

The article is devoted to characterization of basic professional qualities of a modern specialist in social work of youth rights protection. The list of professional knowledge and skills that a modern specialist in social work for youth rights protection should possess is presented. The study outlines the specific professional activities of youth protection professionals. Occupationally important psychological (psychic, intellectual, professional self-consciousness), moral-ethical, volitional and professional-operational (professional knowledge, organizational-communicative abilities) qualities of the modern social work specialist are distinguished. The components of professionalism of a modern social work specialist are defined, which includes the ability to analyze a situation, properly perceive it, take into account all existing alternatives and make the necessary choice; ability to make contact with people, to differentiate approach to clients; ability to manage social service activities, use in social work technology of design, modeling. The importance of the communicative component, which is based on the communicative communication technique, the possession of which is an important sign of the professional fitness of a social work specialist, is emphasized. The personality of the social work specialist for the protection of youth rights is described and the complex of his professional duties is highlighted. The focus is on the role of a modern youth social protection specialist who acts as a mediator, organizer, administrator when his activities are aimed at helping to overcome the problems of a person in difficult life situation personality. The main functions of the social worker's work on social protection of youth rights are identified. Modern analysis of the educational process and numerous studies have shown that the purpose of the activity of a modern social work specialist for the protection of youth rights is to help people to adapt to a complex, specialized, technologically oriented society. The research highlighted the societal challenges of the content of the training of a specialist in social protection of youth rights. The purpose of practical activity of specialists in social protection of youth rights is highlighted.

Key words: social protection, social protection of youth rights, professional qualities, specialists in the social sphere.

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

Стаття присвячена актуальній проблемі формування у осіб, які проходять підготовку як майбутні офіцери запасу за військово-обліковими спеціальностями, професійно значущої якості особистості – професійної надійності в екстремальних умовах. Обґрунтовано необхідність формування у майбутніх офіцерів запасу означеної якості особистості. Розкрито сутність понять «професійна придатність», «професійна надійність». Визначено, що професійна надійність офіцерів запасу – це інтегральна характеристика властивостей особи, що відображає здатність цієї особи до професійної діяльності. Її формування є складним і багатофакторним процесом ускладнення структури через збільшення кількісного і якісного вмісту її елементів. Елементами професійної надійності працівників військових та правоохоронних структур, отже, майбутніх офіцерів запасу, є такі: професійна мотивація як сукупність спонук, адекватних системі професійної діяльності; суб'єктивний досвід як сукупність пізнавально-емоційно-тимчасових елементів адекватної діяльності; підсистема професійно значущих якостей як динамічних меж особи, що відповідають вимогам певної професії. Визначено фактори, що впливають на рівень сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів запасу. Зазначено, що самоконтроль і саморегулювання є механізмами професійної надійності людини. Визначено критерії оцінювання рівня сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів запасу, а також критерії ефективності означеного процесу. Основними напрямками формування професійної надійності майбутніх офіцерів запасу є такі: вдосконалення відбору; перебудова виховного процесу на основі принципів екстремальності, наочної спрямованості й адекватності. Основу цього процесу можуть складати такі види діяльності: а) тренінг як систематичний процес зміни поведінки майбутніх працівників для найкращого досягнення мети діяльності; б) впровадження в професійну підготовку системи засобів залучення працівників до самовиховання професійно важливих якостей.

Ключові слова: надійність, професійна надійність, офіцери запасу, екстремальні умови, професійна підготовка.

Одним із завдань, що стоять перед державою, у всі часи було підвищення рівня підготовленості кожного військового спеціаліста до виконання службових обов'язків та удосконалення військово-професійної підготовки. Виконання означених завдань потребує, зокрема, підвищення ефективності функціонування системи підготовки військових спеціалістів, що діє в освітніх закладах України, та накопичення резервів спеціалістів, що необхідні для особливого періоду.

У Генштабі України вважають, що ресурс людей, які мають базову підготовку, можна і треба використувати. З огляду на це особлива увага приділяється підготовці офіцерів запасу, які мають високу військову кваліфікацію за військово-обліковими спеціальностями.

У Харківському національному університеті внутрішніх справ підготовка офіцерів запасу відбувається у рамках таких військово-облікових спеціальностей: «Соціальна психологія», «Психологія». Після закінчення навчання випускники одержують військове звання молодшого лейтенанта запасу.

Однією з важливих особливостей професійної діяльності офіцерів є те, що вона часто відбувається у складних екстремальних умовах. Ефективність і результативність цієї діяльності детермінується багатьма факторами, в тому числі і сформованістю професійної надійності як якості особистості. Тобто до професійних знань офіцерів належать також і знання про екстремальні ситуації, їх вплив на психологічний стан людей та їх реакції, способи, прийоми і методи саморегулювання та впливу на інших людей. До професійних умінь належать уміння аналізувати складні та екстремальні ситуації, передбачати реакції на подразники і поведінку свою та інших людей, а також управляти власними діями і діями оточуючих і забезпечувати виконання поставлених службових завдань. Таким чином, однією з важливих професійних якостей, що має бути сформована у майбутніх офіцерів запасу, є професійна надійність.

Українські дослідники, зокрема В. Бодров, К. Гуревич, В. Дружинін, А. Косов, дійшли висновку, що основою професійної придатності працівників є сукупність якостей, необхідних для виконання певного виду професійної діяльності, а професійна надійність визначається особливостями їхньої діяльності, що потребує прийняття і реалізації рішень. Деякі питання щодо вибору стилю поведінки в екстремальних умовах майбутніми правоохоронцями розглядала Т. Білоус.

Частиною загальної проблеми формування професійної надійності фахівців, що потребує вирішення, досі залишається питання про особливості та шляхи формування у майбутніх офіцерів запасу професійної надійності в екстремальних умовах як професійно значущої якості особистості.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб розкрити сутність формування у майбутніх офіцерів запасу професійної надійності під час їхньої діяльності в екстремальних умовах та виявити основні елементи, що визначають процес формування та розвитку означеної якості особистості.

Нині у науковій літературі майже не розглядаються питання професійного добору та виявлення професійної придатності фахівців до конкретних видів діяльності. К. Гуревич зазначає: «Професійна придатність і надійність, попри близькість, не повинні отожднюватися. Перша говорить про можливість, друга – про їх реалізацію. Кожна з цих індивідуальних характеристик має свої відмінні риси» [2, с. 213]. В. Бодров вважає,

що професійна придатність людини визначається «<...>співвідношенням вимог професії до індивідуальних можливостей людини, має конкретний об'єкт реалізації – систему «людина – професія», тобто певну категорію людей, вид діяльності, етап професіоналізації, а також вона відображає стан, ступінь розвитку сукупності індивідуальних якостей людини (риса особистості, здібності, мотивація, фізичний стан, професійна підготовленість тощо) та є динамічною властивістю системи «людина – професія» [1, с. 10]. Сутність категорії професійної придатності відображає таке: вибір діяльності (професії), яка відповідає здібностям і прихильностям майбутнього працівника; задоволення інтересу до обраної професії і задоволеність результатом та процесом конкретної діяльності; міру оцінки здатності та готовності до діяльності, ступінь безпеки виконання професійних функцій, ефективності, надійності; прояв професійного і соціального самовизначення особистості, її самоствердження, самовдосконалення в процесі діяльності [3]. Отже, професійна придатність – це сукупність якостей працівників, необхідних для виконання певного виду професійної діяльності. З позиції формування таких якостей всі професії можна розділити на два типи. До професій першого типу відносять ті, для яких професійні якості може здобути людина з особливими індивідуальними рисами, а до професій другого типу – ті, з професійними вимогами яких може впоратися будь-яка людина [4].

У психолого-педагогічній літературі поняття «професійна надійність» досить часто ототожнюється з ефективністю діяльності людини, тобто зі здатністю вирішувати покладені на неї задачі своєчасно і точно протягом заданого часу (надійно) і з мінімальними витратами сил, засобів, енергії та матеріалів [4, с. 5]. Обираються такі критерії ефективності: своєчасність – виконання поставленого перед людиною завдання у відведений для цього час; точність (безпомилковість) – здатність виконувати поставлене завдання без помилок, оптимально чи в межах встановлених відхилень; надійність – збереження здатності виконувати поставлене завдання точно і своєчасно протягом заданого часу (робочого дня, в особливих ситуаціях тощо); витрата сил – кількість енергії (фізичної, психічної), що витрачається людиною в процесі трудової діяльності, а також швидкість поновлення вихідного рівня її працездатності.

Надійність – це сукупна професійна якість, що є властивістю системи (чи її окремих частин), яка визначається через категорію станів, а стан оцінюється тим, наскільки на даний момент людина або система управління відповідає вимогам, що пред'являються [5, с. 98]. Професійна надійність майбутніх офіцерів запасу визначається як така якість людини, яка характеризує здатність останньої безвідмовно виконувати діяльність протягом певного проміжку часу при заданих умовах або здатність зберігати потрібну якість у встановлених умовах протягом заданого часу. У різних конкретних випадках залежно від умов і методів роботи, від змісту діяльності надійність спеціалістів характеризується різними величинами. Вона детермінується індивідуальними особливостями людини, рівнем її підготовки та іншими факторами. Проблема професійної надійності – це проблема ефективного формування професійно важливих якостей, зумовлених певним видом діяльності. Забезпечення високої якості професійної діяльності значною мірою визначається рівнем надійності її суб'єкта. На рівень сформованості професійної надійності майбутніх офіцерів запасу впливає і ступінь розвитку їхніх професійно важливих якостей та стан функціональних систем організму. Отже, актуальність проблеми формування професійної надійності в екстремальних умовах майбутніх офіцерів запасу визначається особливостями їхньої діяльності, що потребує прийняття і реалізації рішень, а також уміння регулювати свої емоції і управляти поведінкою.

Серед психологічних механізмів, що забезпечують надійність професійної діяльності, фундаментальна роль належить самоконтролю (Г. Никіфоров). Самоконтроль є найважливішою ланкою самоврядності, оскільки кожен етап управління – від постановки мети до реалізації прийнятого рішення – неможливий без контролю. Окремим прикладом самоврядності є саморегулювання. Отже, можна вважати, що самоконтроль є найважливішим компонентом саморегулювання, а саморегулювання є психологічним механізмом професійної надійності людини. Оскільки саморегуляція пронизує всі психічні явища, які притаманні людині, то можливим є розгляд саморегуляції як інтегральної особистісно-діяльнісної характеристики майбутніх працівників, зокрема й майбутніх офіцерів запасу, як безпосереднього показника їхнього професійного розвитку, професійної зрілості, що проявляється у всіх компонентах професійної компетентності. Професійна підготовка майбутніх офіцерів запасу має передбачати розвиток у них саморегуляції як психологічного механізму, що забезпечує надійність їхньої професійної діяльності.

Надійність є сукупною якістю, властивістю людини, що зумовлена її спрямованістю на професійну діяльність, професійною підготовленістю і досвідом. Для вирішення проблеми професійної надійності майбутніх офіцерів запасу потрібно залучати інформацію про ступінь розвинутої і вираження важливих для даних професій особливостей особистості, до яких належать такі: анатомо-фізіологічні, психомоторні й інтелектуальні фактори, властивості і риси характеру.

Враховуючи соціальне і військове призначення майбутньої професійної діяльності офіцерів запасу і специфіку вирішуваних завдань, слід визнати необхідним виділення й аналіз чинників, які направляють, спонукають і регулюють активність саме майбутніх працівників, особливо в екстремальних умовах, та складають особливу сутність професійної надійності військових та правоохоронців. Ці показники визначають критерії оцінювання рівня сформованості професійної надійності офіцерів запасу, якими є критерії професійної вмотивованості особи та критерії адекватності суб'єктивного досвіду. На зазначеній основі і базується динамічна система діагностики рівня сформованості професійної надійності військових і правоохоронців. Осно-

вою діагностичної системи рівня сформованості професійної надійності офіцерів є оперативний процес спостереження, виявлення рівня професійної надійності працівників і визначення відповідності вимогам професійної діяльності. Критеріями ефективності і результативності управління формуванням професійної надійності офіцерів можуть слугувати виявлені в ході дослідження показники, а саме: задоволеність працею, особиста мотивація працівників, дотримання закону, самооцінка працівників, авторитет керівника, результативність діяльності працівників, наявність трудових конфліктів, плинність кадрів тощо.

Існують такі основні напрями формування професійної надійності майбутніх офіцерів запасу: вдосконалення відбору; перебудова виховного процесу на основі принципів екстремальності, наочної спрямованості й адекватності. Основу цього процесу можуть складати такі дії: а) тренінг як систематичний процес зміни поведінки майбутніх працівників для найкращого досягнення мети діяльності; б) впровадження в професійну підготовку системи засобів залучення працівників до самовиховання професійно важливих якостей.

Загалом застосування цих заходів може забезпечити формування у тих, хто навчається, професійної компетентності, професійних умінь і навичок, професійної мотивації (розвиток професійної надійності у майбутніх офіцерів запасу).

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що професійна придатність є передумовою того, що у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу їхня професійна надійність набуде потрібного рівня сформованості.

Професійна надійність офіцерів запасу – це інтегральна характеристика властивостей особи, що відображає здатність цієї особи до професійної діяльності. Її формування є складним, багатофакторним процесом ускладнення структури через збільшення кількісного і якісного вмісту її елементів. Є такі елементи професійної надійності працівників військових та правоохоронних структур: професійна мотивація як сукупність спонук, адекватних системі професійної діяльності; суб'єктивний досвід як сукупність пізнавально-емоційно-тимчасових елементів адекватної діяльності; підсистема професійно значущих якостей як динамічних меж особи, що відповідають вимогам певної професії.

Тому вважаємо, що перспективним напрямом є дослідження формування у майбутніх офіцерів запасу професійної надійності в екстремальних умовах, що передбачає посилення вимог під час відбору на навчання на військових кафедрах, формування високої професійної вмотивованості, накопичення суб'єктивного досвіду, розвиток професійно значущих якостей особи, інформаційне забезпечення процесу підготовки до професійної діяльності.

Використана література:

1. Бодрова В. А. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности : учебное пособие / под общ. ред. В. А. Бодровой. Москва, ПЕР СЭ, 2003. 768 с.
2. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. Москва : Наука, 1970. 272 с.
3. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 560 с.
4. Косов А. М., Федоров А. А., Житницкий М. И. Психолого-педагогические основы системы управления качеством обучения и формирования профессиональной пригодности. Ленинград, 1982. С. 94.
5. Логачов М. Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.06. Харків, 2001. 184 с.

References:

1. Bodrova V. A. (2003) Praktikum po differentsial'noy psikhodiagnostike professional'noy prigodnosti: Ucheb. posobiye / Pod obshch. red. V. A. Bodrova. [Workshop on differential psychodiagnostics of professional suitability: Textbook. allowance] Moskva, PER SE. 768 s.
2. Gurevich K. M. (1970) Professional'naya prigodnost' i osnovnyye svoystva nervnoy sistemy. [Professional fitness and basic properties of the nervous system.] Moskva : Nauka. 272 s.
3. Yeliseyev O. P. (2000) Praktikum po psikhologii lichnosti [Workshop on personality psychology] Sankt-Peterburg : Peter. 560 s.
4. Kosov A. M., Fedorov A. A., Zhitnitskiy M. I. (1982). Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy sistemy upravleniya kachestvom obucheniya i formirovaniya professional'noy prigodnosti [Psychological and pedagogical foundations of the quality management system of education and the formation of professional suitability]. Leningrad. S. 94.
5. Logachov M. G. (2001) Psikhologichna pidgotovka osobovogo skladu spetsial'nikh pidrozdiliv OVS do diy v yekstremal'nikh situatsiyakh: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psikh. nauk : 19.00.06. [Psychological training of a special warehouse of special supply and emergency response teams up to days in extreme situations: abstract dis. on the health sciences. Candidate degree psycho. Sciences: special. 19.00.06.] Khar'kov. 184 s. [in Ukrainian]

Tyurina V. O. Formation of future reserve officers professional reliability in extreme conditions

The article is devoted to the urgent problem of the formation of persons who are trained as future reserve officers in military specialties, professionally significant personality quality – professional reliability in extreme conditions. The necessity of forming a reserve of the indicated personality quality among future officers is substantiated. The essence of concepts is revealed: professional suitability, professional reliability. It is shown that the professional reliability of reserve officers is an integral characteristic of personality traits, reflecting the ability of a given person to carry out professional activities. Its formation is a complex, multifactor process of complicating the structure by increasing the quantitative and qualitative content of its elements. The elements of professional reliability of employees of military and law enforcement agencies, and, consequently, of future reserve officers, are the following: professional motivation as a set of motives adequate to the system of professional activity; subjective experience as a set of cognitively emotional-temporal elements of adequate activity; a subsystem of professionally significant

qualities, as dynamic personality traits that meet the requirements of a particular profession. The factors affecting the level of formation of professional reliability of future reserve officers are identified. It is shown that self-control and self-regulation are mechanisms of professional reliability of a person. Criteria for assessing the level of formation of professional reliability of future reserve officers are determined, as well as criteria for the effectiveness of this process. The main directions of the formation of professional reliability of future reserve officers are: improving selection; restructuring of the educational process on the basis of the principles of extremeness, visual orientation and adequacy. The basis of this process can be: a) training as a systematic process of changing the behavior of future employees to best achieve the goals of the activity; b) the introduction in vocational training of a system of ways to attract employees to self-education of professionally important qualities.

Key words: reliability, professional reliability, reserve officers, extreme conditions, professional training.

УДК 378.147:796.011.3

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.59>

Федорець В. М., Клочко О. В.

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР УДОСКОНАЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Розкриваються методологічні і методичні аспекти використання антропологічного підходу для удосконалення здоров'язберезувальної компетентності соціального працівника в умовах післядипломної освіти. Антропологічний дискурс представляється як системоорганізуючий чинник та людиномірний шлях професіоналізації, антропологізації, екзистенціалізації, аксіологізації, гуманізації здоров'язберезувальної діяльності соціального працівника та значущий аспект розвитку його професійної суб'єктності. Розкривається зміст і значення соціально-антропологічного компоненту здоров'язберезувальної компетентності соціального працівника. Вказаний компонент спрямований на формування у соціального працівника холистичного і антропологічно-ціннісного розуміння людини як унікального душевно-духовно-тілесного, екзистенційного, соціального і багатомірного та поліонтологічного феномену. Антропологічно-ціннісне розуміння та інтерпретації феномену людини є гносеологічною основою розвитку в соціального працівника антропологічно орієнтованих професійних інтенцій, установок, знань, візій та представляють собою умову його професіоналізації. Розглядається феноменологія атачменту і материнства. Антропологічно-ціннісно і екзистенційно орієнтоване та феноменологічно-переживальне і емоційно-емпатійне розкриття феноменології атачменту та материнства є значимим освітнім світоглядно-професійним та ідеологічним чинником деконструкції, а також протидії формуванню в професійному дискурсі соціального працівника редуційних, позитивістських, біологізаторських, нігілістичних розумінь людини. Антропологічно-ціннісна рефлексія феноменів атачменту і материнства в процесі підвищення кваліфікації соціальних працівників представляється як пізнавально-ціннісна педагогічна умова розкриття та розвитку в них доброти, толерантності, гармонійності, розсудливості, відповідальності, турботи, поміркованості, ціннісного ставлення до людини, критичного мислення, емпатії як якостей, необхідних для реалізації здоров'язберезувальної компетентності та значущих характерологічно-поведінкових умов професійної діяльності.

Ключові слова: антропологія, здоров'язберезувальна компетентність соціального працівника, післядипломна освіта, атачмент, методологія, професіоналізація, аксіологізація, гуманізація, соціальна робота, педагогіка.

Людині належить примат над буттям,
бо буття розкривається тільки в людині,
з людини, через людину...
Микола Бердяєв [1, с. 25]

Не сон розуму породжує чудовиська,
а мстива і страждаюча безсонням раціональність.

Жіль Дельоз
(Цитата з книги «Анти-Едіп. Капіталізм і шизофренія»,
Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі)

Професійна діяльність соціального працівника при всій різнонаправленості і різноманітності її складових частин стосується базового світоглядного питання, наявного у всіх епохах: «Що таке людина?!» (класичне антропологічно орієнтоване питання, сформоване Е. Кантом при визначенні завдань філософії) [12, с. 17]. Саме відповідь на це питання (чи, навпаки, його ігнорування), яке в рамках професійного дискурсу може розкриватися контекстуально чи в актуальному форматі та є системоорганізуючим чинником професійної діяльності для професій, де основна взаємодія здійснюється в системі «людина – людина», є важливою. Відповідь на вказане питання може мати дві протилежні позиції. Існує домінантне позитивістське і одномірне розуміння антропологічного як об'єкта чи як високоорганізованої тварини, а також протилежні їм різноманітні філософські та релігійні уявлення про людину як про Душу, Дух, тіло. Ці розуміння відображають різні раціональності. Думка Ж. Дельоза, вказана в епіграфі, стосується раціональності, основою якої

є позитивізм, постантропологія, матеріалізм, примітивний гедонізм обивателя, ідея тотальної конкуренції, економцентризм, нігілізм, расизм, нацизм, комунізм та інші «-ізми».

Цінними в даному контексті є антропологічно орієнтовані ідеї, сформовані на основі екзистенційної філософії, психології та педагогіки. Екзистенційне розуміння людини (класичні осмислення К. Ясперса, М. Хайдеггера, Г. Марселя, М. Мерло-Понті, О. Больнова, В. Франкла, Л. Бінсвангера, В. Сухомлинського) як особливого, унікального і неповторного буття, яке є самодостатнім та не об'єктивізується певною мірою, виникло як протидія позитивістським інтерпретаціям. У рамках позитивістських інтерпретацій феноменологія антропологічного висвітлюється схематично, редуційно, спрощено, нігілістично, потенційно аморально (згадаємо ідеї З. Фрейда) та інфернально (в розумінні, що людина є носієм низьких інстинктів і джерелом зла).

Трансцендентний, сакральний та екзистенційний за своїми смислами погляд на людину як на Душу, Дух, унікальне Буття та протилежні йому візії, які репрезентують людське як тваринне, будучи двома крайніми варіантами зазначених розуміннь антропологічного, лежать в основі соціокультурних трансформацій суспільства, особистості та професійної сфери. Такі крайнощі як визначальні антропологічні ідеї в певних історичних умовах стають основою методологій, ідеологій і світоглядів. Вони з часом трансформуються в цінності, установки, спрямування та загалом в системоорганізуючі і консолідуєчі чинники (ідеологічні чи релігійні) як буття окремої особи, так й існування соціальної сфери та опосередковано визначають поведінку як фахівців, так і звичайних громадян, а також стають передумовою розробки законів і формування життєвих укладів та тенденцій розвитку. Згадаємо, що вершиною позитивістської моделі і нігілізму стали більшовизм та печі «Освенциму», а релігійні крайнощі призвели до Аутодафе (іспанський варіант інквізиції) та Варфоломійської ночі.

Вічне антропологічне питання: «Що таке людина?», яке в онтологічній інтерпретації презентується як: «Хто така людина?» [11], кожний фахівець вирішує для себе частіше на основі свого попередньо сформованого світогляду, установок, знань тощо. Значною мірою це питання є незалежним від його освітнього рівня, про що говорить нам досвід нацистської Німеччини, де «тяжко добрі» «лікарі» «гуманно» проводили евтаназію. Сучасним прикладом, який стосується безпосередньо професійної діяльності соціального працівника, є досить непросте питання вилучення дітей з неблагополучних сімей. Виникає антропологічно орієнтоване питання: «А чи справді сім'ї, які можуть соціальним працівником визначитися як неблагополучні, є такими за умов наявності закону, який розширює можливості соціальних служб, та можливого впровадження офіційної чи неофіційної доплати за кожну виявлену проблемну сім'ю?!».

Тому гуманістично і гуманно орієнтоване розуміння первинних та системоорганізуючих антропологічних проблем [1; 2; 3; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17] – це шлях актуалізації практично значущих питань розкриття і прояву в професійній діяльності соціального працівника феноменів гуманізму, милосердя, доброти, людяності та образу людини в його антропній інтерпретації. Вказані феномени розглядаються нами як атрибутивні і специфічно людські. Отже, антропологічно орієнтовані питання як лежать в основі професійної діяльності соціального працівника, так і входять в систему визначальних та системоорганізуючих ідей, інтенцій і смислових контекстів його здоров'язбережувальної компетентності. Під час активного формування дискурсу постантропології [8; 10] вказані питання не стали менш актуальними, а, навпаки, вони набули більшої значущості. Ідеї як гуманізму, так і дегуманізації в різних інтерпретаціях постійно циркулюють в засобах масової інформації, сприяючи формуванню відповідних установок і культурних контекстів.

Висловлюючись лаконічно, скажемо, що феноменологія людини в її гуманістичній інтерпретації нами трактується як основа здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника, а також як системоорганізуючий чинник його професійної діяльності загалом. У науковій літературі значущість та специфіка антропологічних аспектів як актуальних складників розвитку здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника в умовах післядипломної освіти висвітлена недостатньо. Це сукупно із значимістю даної антропологічно орієнтованої проблеми для розвитку і реалізації здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника, а також для збереження здоров'я (зокрема, духовного, соціального і психологічного) населення визначає наше дослідження як актуальне. Окрім того, важливість розробки даного напрямку зумовлена необхідністю підтримання ефективної міжкультурної комунікації, формування нормативного характеру, адекватної і соціально прийнятної поведінки, соціальної адаптації, профілактики злочинності та тероризму.

Питання розвитку здоров'язбережувальної компетентності соціальних працівників і педагогів розкриваються в дослідженнях Т. Веретенко, М. Лехолетової [5], Е. Васяти, І. Патрушевої. Антропологічний аспект в даних дослідженнях висвітлений недостатньо.

Особливості використання антропології для підготовки та підвищення кваліфікації соціального працівника, а також проблеми сумісного розгляду практичних і теоретичних питань соціальної роботи та антропологічних феноменів розкриваються в роботах В. Арагімова, Н. Валєєва, А. Мамзін, Л. Кочьян, П. Романова, Л. Тєгако, А. Зеленкова, Г. Хасанової, Jean I. Martin, W. James, Lorna Hay, Richard Pfeilstetter, Meredith F. Damani, J. Partridge, N. Kirsch, S. Low, R. Desjarlais, A. Rorty, B. Good, A. Kleinman, E. Hutchison, J. Rothman, T. Mizrahi та інших учених.

У нашому дослідженні значущим є співвідносний і взаємозалежний розгляд феномену атачменту та материнства. Феноменологія атачменту представлена в роботах Ц. Короленко, Н. Дмитрієва, Т. Шпікс [8;

2; 3; 16; 17; 18] J. Bowlby [2; 3; 16], A. Sagi-Schwartz [17], Mesman Judi [17], Marinus H. Van IJzendoorn [17], Everett Waters [18], Claire E. Hamilton [18], Nancy S. Weinfeld [18], O. Aviezer, T. Endo, K. Behrens, E. Hesse, E. A. Groh, R. Hinde, X. Li, J. Jing, D. Yang, D. R. Marvin, T. Van Devender, D. Oppenheim, A. Sagi, H. Otto, N. Peterson, D. Drotar, G. Reed, F. Rothbaum, J. Weisz, A. Sagi, M. Lamb, B. Vaughn та інших науковців.

Метою дослідження є актуалізація антропологічної проблеми, розглянутої як визначальний і системоорганізуючий чинник та педагогічна умова удосконалення здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника в умовах післядипломної освіти. У рамках актуалізації антропологічної проблеми нами висвітлюються методологічні, етичні та методичні аспекти феномену атачменту (прив'язаності) як значимого чинника антропологізації, гуманізації, професіоналізації, аксіологізації соціального працівника та практик збереження здоров'я.

Завдання дослідження:

- розкрити методологічну значущість антропологізації здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника в умовах післядипломної освіти, що реалізується шляхом формування соціально-антропологічного компоненту вказаної компетентності;
- у контексті ідеї антропологізації сформулювати концепцію соціально і антропологічно орієнтованої специфікації (конкретизації) знань, смислів, цінностей;
- у контексті розкриття змістовної частини освітньої системи представити приклад антропологізації шляхом актуалізації і репрезентації феномену атачменту, висвітлюючи його здоров'язбережувальну та антропологічно-ціннісну значущість для професійної діяльності соціального працівника;
- у рамках обговорення результатів дослідження розкрити феноменологію порушення атачменту, знання якої є необхідним для розвитку здоров'язбережувальної компетентності соціального педагога та визначальним в його професійній діяльності;
- у процесі обговорення результатів дослідження висвітити вклад Дж. Боулбі в дослідження атачменту та представити гуманістичні, екзистенційно орієнтовані та емоційно значущі методичні підходи і осмислення даної проблеми.

Базовою методологічною інтенцією нашого дослідження було усвідомлення необхідності рецепції гуманістичних і антропологічно орієнтованих європейських цінностей, візій та спрямувань. Цей методологічний аспект розкривається шляхом впровадження ідей Нової української школи [7]. Методологічними орієнтирами для нас були ідеї антропологізації (поняття, введене К. Ушинським), гуманізації, професіоналізації, екзистенціалізації (В. Федорець), аксіологізації, етизації, технологізації процесу підвищення кваліфікації соціальних працівників.

Системоорганізуючими і значущими у методології нашого дослідження є ідеї системного, кластерного, синергетичного і компетентнісного підходів (Р. Уайт, Е. Дісі, Р. Райан, Н. Хомський, Дж. Равен, Л. Спенсер, С. Спенсер, Х. Дрейфус, М. Євтух, І. Драч, В. Луговий, С. Сисоева, А. Хуторський, О. Пометун, А. Субетто), трансдисциплінарності (О. Князева, В. Nicolescu), *knowledge transfer* (трансферу знань) (Н. Нонака, Х. Такеучі), управління знаннями, *personal knowledge* (персональних знань) (М. Полані), *subject matter content knowledge* (змісту знання предмету) (Лі Дж. Шульман), *pedagogical content knowledge* (педагогічного змісту знання) (Лі Дж. Шульман), *curricular knowledge* (навчального знання) (Лі Дж. Шульман), а також кордоцентризму, феноменологічної педагогіки і філософії (М. Бубер, Е. Левінас, В. Дільтей, М. Мерло-Понті, Дж. Серль, А.-Т. Тімінескі) [4; 9], педагогічної антропології (К. Ушинський, О. Больнов, В. Кремень, Б. Бім-Бад).

У даному контексті значущими є концепції філософської антропології (Е. Кант, М. Шелер), прагматизму (Дж. Дьюї, Ч. Пірс, У. Джейм), екзистенційної філософії (К. Ясперс, М. Хайдеггер, М. Мерло-Понті, О. Больнов, В. Франкл), екзистенційної педагогіки (О. Больнов, В. Сухомлинський) і психології (Л. Бінсвангер), проблематизації (М. Фуко) [14 с. 312], а також традиції давньогрецької пайдеї (дав.-грецьк. «παιδεία») (Платон, Арістотель, І. Кант, Г. Гегель, Г.-Г. Гадамер, Ф. Ніцше, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бердяєв, В. Стер, М. Фуко, А.-І. Марру, О. Лосєв) [6], природи людини (дав.-грецьк. «φύσις τοῦ ἀνθρώπου»), турботи про себе (*epimelesthai sautou*) (Платон, М. Фуко), пізнання себе (*gnothi sautou*), арете (дав.-грецьк. «ἀρετή» – «чесноти»), агате (дав.-грецьк. «ἀγαθόν» – «благо, доброта»), гармонії (дав.-грецьк. «κράσις»), калокагатії (дав.-грецьк. «καλοκαθία»), міжкультурної комунікації, толерантності.

Методична система нашого дослідження сформована на основі аналізу літератури, системного, синергетичного, антропологічного, культурологічного, компетентнісного і компаративного підходів, а також з використанням трансферу цінностей, смислів і візій.

Кожна епоха, як і кожна культура (а також субкультура), формує свій антропологічний дискурс та специфічно і саме по-своєму проводить визначення і проблематизацію [14, с. 312] людини і розуміння її природи (дав.-грецьк. «φύσις τοῦ ἀνθρώπου»), розширюючи, звужуючи чи трансформуючи при цьому розуміння її феноменології. Це, окрім впливу на професійні сфери, загалом визначає характер культури, її фокус, спрямованість, систему цінностей та певною мірою історичну долю. Наприклад, згадаємо антропоцентричну культуру елінізму з її унікальною соціально-антропологічно орієнтованою культурно-освітньою і духовною системою пайдеї (дав.-грецьк. «παιδεία») [6], яка стала згодом основою римської *Humanitas* (римська освітня система була сформована на основі рецепції пайдеї), гуманізму епох Відродження і Просвітництва та сучасного гуманістичного дискурсу.

З огляду на значущість антропологічного і взаємопов'язаного з ним культурологічного та соціального чинників ми розробляємо модель розвитку здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника в умовах післядипломної освіти як *соціально-антропологічну*. Вказана система нами сформована на основі досвіду використання антропологічного підходу, застосованого при формуванні і впровадженні антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури [13]. Для нас цінним був досвід застосування знань феноменології тіла, тілесності (соціальна, культурна і психологічна репрезентація та осмислення тіла, особлива людська цілісність та тілесна онтологія) [15]. Вказані феномени багатомірно, системно і соціально значимо розкривають природу людини та розширюють перед нами розуміння багатьох соціальних явищ і проблем. Наприклад, проблема тілесності стосується таких типових питань, з якими працює соціальний працівник, як тілесна ідентичність, заняття фізичною культурою і спортом чи ігнорування цих практик, одержимість тілесними антропологічними практиками – культуризмом, голодуванням, метою яких є кахексія, представлена як краса, а також проблеми міжкультурної комунікації, материнства, проміскуїтету, алкоголізму і наркоманії. Антропологія розширює професійне розуміння як нормативних та соціально прийнятних феноменів, так і патологічних чи межових та розкриває феноменологічні бачення їх особливої суміші, з якою реально працює соціальний працівник.

Уточнюючи, зазначимо, що людина є як тілесною [15] так і психологічною, душевною та духовною істотою, тому її природа має наскрізний характер, проникаючи і розкриваючись в соціальному та стаючи його антропологічною основою. Тому соціальний працівник, працюючи з соціальними феноменами, має усвідомлювати і керуватись тим, що їхня сутність чи хоча б ціннісно-сміслові конотації є антропологічними. Наприклад, у знаменитому творі Платона «Держава» соціально-політична система розробляється на основі використання уявлень про чотири арете (дав.-грецьк. «ἀρετή» – «чесноти»), якими є мужність, справедливість, мудрість, досконалість. Ми не намагаємося соціальну природу звести до психологічної, пам'ятаючи виділену ще П. Сорокінім якісну специфіку соціального, але використовуємо антропологічні візії як інтегративні, а також як такі, що формують у соціального працівника цілісне уявлення про людину як істоту духовно-душевно-тілесну (за М. Шелером), соціальну, біопсихологічну, телеологічну, невичерпну, поліонтологічну, багатомірну, екзистенційну, богоподібну, унікальну, поліпотентну та трансцендентну (в розумінні атрибутивної здатності виходити за свої межі).

Для формування соціально-антропологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника ми використовуємо суму (систему) таких антропологій філософської, соціальної, культурної, психологічної, фізичної, медичної. Окрім того, деякі знання медичного, гігієнічного, фізіологічного, біомеханічного характеру ми уявляємо як соціально і антропологічно спрямовані. Отже, ми використовуємо *соціально і антропологічно орієнтовану специфікацію* (конкретизацію і спеціалізацію) знань, цінностей, образів. Даний методологічний прийом ми визначаємо як цільову антропологічно орієнтовану трансформацію, конкретизацію, репрезентацію, спеціалізацію і адаптацію необхідних знань, уявлень, цінностей, образів, смислів та (досить локально) практик і технологій з метою формування у соціального працівника цілісного, панорамного і гуманістично спрямованого розуміння феномену людини.

Метою розробки соціально-антропологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника є формування в нього антропологічно і гуманістично орієнтованої системи ставлень, бачень, знань, інтенцій, розумінь та інтерпретацій. Вказана антропологічно орієнтована система складається з ціннісних, гуманних, цілісних, герменевтичних (розуміючих та інтерпретативних), рефлексивних, милосердних, людських, екзистенційних та культурно і онтологічно спрямованих ставлень, інтенцій, знань та інтерпретацій феномену людини, що розглядаються нами як значущі аспекти професійної діяльності, які лежать в основі людиномірних розумінь і соціальних практик збереження здоров'я. Отже, нами реалізується антропологізація і гуманізація, яка осмислюється як тотальна, тобто як основа професіоналізації, професійного зростання, формування професійного світогляду та розкриття цінності і значущості професійного буття, а також як людиномірний шлях актуалізації, самореалізації та розвитку професійної суб'єктності.

Окрім формування відповідного антропологічно орієнтованого ціннісного, інтерпретативного, репрезентативного потенціалу соціального працівника та його інтенціональності, ми співвідносно актуалізуємо важливість знань практичного використання певних антропологічних феноменів, до яких відносимо проблему багатомірності людини, її душевно-духовно-тілесну природу, милосердя, наявність агаге (дав.-грецьк. «ἀγαθόν» – «благо, доброта»), арете (дав.-грецьк. «ἀρετή» – «чесноти»), інкультурації, атачменту [2; 3; 8; 16; 17; 18], наявність гетерохронії тіла і тілесності [15], духовності, фокусу культури. Хоча формально питання формування певних знань і уявлень мали би стосуватися когнітивного компонента здоров'язбережувальної компетентності, але сформувані антропологічно орієнтовані установки та інтенції без пізнавального складника неможливо, адже людина – істота розумна.

Як приклад фрагменту змістовної частини нашої педагогічної системи розглянемо феномен атачменту [2; 3; 7; 16; 17; 18]. У рамках вивчення цього феномену виразно розкривається значущість антропологічної проблеми для практичної діяльності соціального працівника. Атачмент – це складний системний і біологічно детермінований феномен. Він є емоційно і вітально значущим зв'язком з особою, яка не може бути ніким замінена. Тобто можна сказати, що в атачменті проявляється онтологічний (буттєвий), первинний антропологічний і діалогічний статус зв'язку зі значимим «Іншим».

Представлені нами розуміння атачменту формується на основі не тільки позитивістських за своїм походженням ідей біологічного детермінізму, а також шляхом осмислення концепцій засновника феноменологічної (також і діалогічної) педагогіки Мартіна Бубера, який розкриває онтологічний статус діалогу [4]. Тобто людина є діалогічною за своєю природою і буттям. Тому, розуміючи атачмент в душі діалогічної феноменології М. Бубера, ми репрезентуємо його комунікативність, розкриваючи вітальну, буттєву і ціннісну значущість діалогу. Окрім гуманітарних ідей М. Бубера, в трактуванні феномену атачменту ми використовуємо концепцію «Іншого» Емануеля Левінаса [9].

Традиційно вважається, що феномен атачменту найбільш яскраво проявляється в материнстві. Атачмент можна розглядати як значущий складник материнства. Атачмент лежить в основі формування в дитини її базової довіри до світу і оточуючих. Важливим є те, що атачмент представляє собою феномен, на основі якого формуються соціальні зв'язки. Таким чином, в контексті процесів професіоналізації і антропологізації [1; 2; 3; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18] ми актуалізуємо розуміння того, що атачмент і материнство, які є біологічно детермінованими, осмислюються нами також як екзистенційні і духовні феномени. Атачмент і материнство є первинними та такими, що мають онтологічний статус. Знання вказаних феноменів ми представляємо як когнітивно-ціннісну професійну установку, яка має визначати делікатне і гуманне ставлення соціального працівника до нерозривного та сакрального в своїй сутності зв'язку «дитина – мама».

Чому це важливо?! Існує інша домінуюча тенденція, яка говорить про первинність якості і стандартів життя, нижче яких людина не має права існувати. Вказані стандарти, які делікатно індокриновані в домінуючій позитивістській і економоцентричній ідеології, лежать в основі «непомітних» розколів та трагедій в суспільстві, зокрема у разі вилучення соціальними працівниками дітей із сімей. Пригадується ситуація, коли в моїх сусідів тринадцять років тому вилучили дитину, керуючись тим, що в них був не завершений ремонт (відсутність якісної побілки та в деяких місцях штукатурки) і немає телевізора в домі. А як жили раніше люди і не знали (метафорично кажучи, не пізнали) телевізора!? Чи завжди у всіх був ідеальний ремонт, скажімо, під час війни?! Як приклад з культурної антропології ми можемо вказати самодостатнє життя кочових народів, в домівках яких стін з цегли чи каменю в їх традиційному розумінні немає (Як можна оштукатурити стіни в юрті?!).

Зрозуміло, що звести розглянутий вище вчинок соціального працівника до незнання феномену атачменту було би досить просто і наївно. Це питання домінування ідеологій, моди, тенденцій, специфічної бюрократичної культури над любов'ю, душею і серцем. У даному аспекті цікавими є спостереження працівників дитячих будинків. Вони говорять про незрозуміле явище, що проявляється в унікально доброму, трепетному і священному ставленні дітей до своїх батьків, які нерідко опустили на соціальне дно. Тому основою як і людини, так і культури є «Образ Іншого» (за концепцією Е. Левінаса) [9], а саме близької людини – матері, а також діалог (діалогічна феноменологія М. Бубера) [4] між дитиною та батьками, який є отологічним та самодостатнім. І цей діалог вічний, він є проєкцією діалогу людини і Бога. Чи потрібно і чи можна його розривати заради комфорту і стандарту життя односторонньої людини [10]?!.

Розроблена нами *соціально-антропологічна модель здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника* складається з когнітивного («Як я знаю і думаю?!»), діяльнісного («Як я дію і організую діяльність?!»), особистісного («Як я можу і бажаю ефективно та ціннісно орієнтовано діяти?!») та соціально-антропологічного компонентів. При розробці нашої моделі ми враховували ідеї та досвід Т. Веретенко, М. Лехолетової [5], І. Петрушевої, Е. Васяти. Концептуально структура моделей здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника, яка сформована вказаними дослідниками, є подібною до нашої. Відмінністю і особливістю нашої моделі є її антропологічна спрямованість, що реалізується шляхом розробки *соціально-антропологічного компонента*, який відповідає на такі питання: «Як я розумію і бачу антропний образ людини та її антропологічно-ціннісну і багатомірну феноменологію? Як я сприяю розкриттю образу і потенціалів людини та реалізую його збереження? Як я використовую антропний образ і знання феноменології людини для збереження її здоров'я?». Саме завдяки вказаному компоненту реалізується соціально-антропологічна специфікація (конкретизація) знань, цінностей, інтенцій, установок, а також проходить антропологізація, гуманізація, аксіологізація і феноменологізація самої здоров'язбережувальної компетентності та фахівця загалом.

Відповідно до антропологічно-ціннісної спрямованості нашої *соціально-антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника* ми на курсах підвищення кваліфікації можемо розкривати феноменологію людини багатомірною, аксіологічною і в рамках гуманітарного дискурсу. При цьому феномен здоров'я розглядається не вузько, як набір рекомендацій (що потрібно і можна робити, а що – не можна), а в рамках феноменології людини і як гуманітарна, соціальна, етична, аксіологічна, поведінкова і екзистенційна проблеми. Саме тому в даному контексті методологічно коректним є використання в освітньому процесі уявлень про певні феномени, які ми трактуємо як антропологічні.

Таким чином, актуальним для розвитку здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника є саме професійно орієнтоване антропологічно-ціннісне осмислення і екзистенційне відкриття для фахівця феномену атачменту. Обговорюючи значущість і специфіку нашої антропологічно орієнтованої моделі, ми акцентуємо увагу на тому, що висвітлену проблему атачменту необхідно розуміти ширше і практично орієнтовано, враховуючи порушення цього феномену. Тому питання атачменту трактується також у форматі

патології, яка є характерною саме для епохи Постмодерну [8; 10] з її постантропологічним ідеалом звільненої від духовності і милосердя, спрощеної, раціональної та нігілістичної за своєю сутністю, одномірної [10] «постлюдини». Натепер виділяють патологічний феномен *порушення атачменту*, який проявляється в соціальній дезадаптації та глибоких, тотальних і системних деформаціях (в ненормативному формуванні) емоційної, вольової, потребної і поведінкової сфер. Деталізуючи, вкажемо, що для цього порушення характерними є агресивність, імпульсивність [8, с. 23], схильність до насильства над людьми і тваринами, особлива жорстокість до тварин [8, с. 24], апатичність [8, с. 23], ворожість [8, с. 25], емоційна холодність, kleptomанія [8, с. 24], відсутність співчуття і здатності співпереживати [8, с. 25], асоціальні установки і поведінка [8, с. 37], хронічна невпевненість в собі (екзистенційна невпевненість) [8, с. 30], нерозвинута емпатія [8, с. 37], несформована ідентичність [8, с. 19–37]. Визначною особливістю є відсутність при спілкуванні адекватного емоційного і візуального контакту та наявність пустого, проникаючого погляду, який Ц. Короленко, Н. Дмитрієва, Т. Шпікс (дослідники цього феномену) називають «очима рептилії» [8, с. 24].

Феномени атачменту, материнства, милосердя, доброти, гармонійності, розсудливості нами розглядаються як атрибутивні та універсальні людські якості, а також як такі якості, що характерні для більшості культур. Антропологічно орієнтовані розуміння вказаних феноменів ми уявляємо як системоорганізуючий гносеологічний і ціннісний чинники формування високого божественного образу людини, який є аксіологічним орієнтиром в здоров'язбережувальній діяльності соціального працівника. Цей антропний образ сприяє антропологізації, професіоналізації, екзистенціалізації професійної діяльності соціального працівника, а також розкриттю у всій своїй номенальній виразності проблем Душі, Духу, серця. Актуальною є значущість збереження духовного та психологічного здоров'я і відповідальності за свою діяльність перед самим собою та своїм серцем.

У процесі підвищення кваліфікації соціальних працівників ми націлюємо їх на знайомство з роботами Джона Боулбі (John Bowlby) «Материнська турбота і психічне здоров'я» («Maternal care and mental health») [16], «Дітям – любов і турботу» [3] «Прив'язаність» [2]. Під час занять ми переглядаємо деякі фрагменти знаменитого фільму «Джон» (1969) (інтернет-адреса фільму: <https://www.youtube.com/watch?v=whvdghXw9IY>) Джеймса Робертсона і Джойс Робертсона, знятого на основі дитиноцентричних ідей Дж. Боулбі. Антропологічно-ціннісне розкриття і актуалізація феномену атачменту здійснені в 1951 році Дж. Боулбі в його монографії «Материнська турбота і психічне здоров'я» [16], яка була підготовлена для Всесвітньої організації охорони здоров'я. Це згодом стало основою зняття обмежень на спілкування дітей з батьками в лікарнях і притулках, а також призвело до активного формування інституту і потужної традиції прийомних сімей та до закриття інтернатних установ (процес, який в Україні проходить тепер) у всьому світі.

Таким чином, організуючим аспектом нашої педагогічної системи є актуалізація базових питань професійної етики та професійного орієнтоване розкриття екзистенції соціального працівника. Соціальному працівнику за умови спрямованості його на професіоналізацію, окрім актуалізації гасло (професійного інтелекту), необхідно на рівні своєї екзистенції і серця сприйняти те, що розрив сакральної за своїм глибинним змістом системи «дитина – мати» та відповідне позбавлення дитини Матері і її Рідної Домівки, яка є цілим дитячим світом, невіддільним від її буття, є передумовою особистісних катастроф. Це також є шляхом до формування в майбутньому неврозів, схильності до хімічних залежностей (алкоголізм, наркоманія тощо), деформації характеру, порушення звичок (kleptomанія, піроманія тощо), перверзій. Завершуючи наше теоретичне дослідження, ми пригадаємо думку М. Бубера про те, що антропологія формується в епохи бездомності [4; 11]. Саме тоді, коли людину позбавляють її рідної домівки, в неї виникає базова онтологічна проблема, яку Гузель Сайкіна лаконічно характеризує, вказуючи на те, що в такому разі «<...> людині немає місця в бутті<...>» [11]. Таким чином, особливістю нашої моделі є те, що через антропологічну спрямованість даної педагогічної системи ми розкриваємо буттєвість людини та її аксіологічний, етичний, духовний і екзистенційний виміри як даність, як складники її здоров'я та як зони коректного і гуманного професійного впливу соціального педагога.

Висновки. Антропологічна проблема, актуалізована в умовах післядипломної освіти, є значимою методологічною інтенцією. Вказана методологічна інтенція спрямована на професійно орієнтоване розкриття феноменології людини в її аксіологічній значущості, в онтологічній повноті і широті та здатності до трансценденції. Антропологічний дискурс представляється нами як системоорганізуючий і змістовний чинник формування методології та практик удосконалення здоров'язбережувальної компетентності соціального працівника в умовах післядипломної освіти, а також визначається як людиномірний шлях професіоналізації, антропологізації, екзистенціалізації, аксіологізації, гуманізації.

На основі антропологічних ідей нами розроблена *соціально-антропологічна модель здоров'язбережувальної компетентності* соціального працівника в умовах післядипломної освіти. У складі даної моделі визначається системоорганізуючий за своєю сутністю *соціально-антропологічний компонент*. Вказаний компонент спрямований на формування у фахівця холистичного і антропологічно-ціннісного розуміння людини як унікального душевно-духовно-тілесного, екзистенційного, соціального і багатомірного та поліонтологічного феномену. Такі антропологічно-ціннісні розуміння та інтерпретації феномену людини є гносеологічною основою розвитку в соціального працівника антропологічно орієнтованих професійних інтенцій, установок, знань, візій та представляють собою умову його професіоналізації.

У процесі підвищення кваліфікації соціальних працівників в умовах післядипломної освіти однією з основних і системоорганізуючих тем є соціально та здоров'язберезжувально орієнтована проблема феноменів атакменту (прив'язаності) і материнства. Висвітлення проблеми атакменту розкриває нам феноменологію людини в системі взаємодії «дитина – мама», а також розкриває людину як істоту діалогічно-комунікативну, соціальну, сімейну, незавершену, трансцендентну, чутливу, поліпотентну, аутопоезисну, невірноважену, гетерохронну, вразливу.

Антропологічно-ціннісно і екзистенційно орієнтоване та феноменологічно-переживальне і емоційно-емпатійне розкриття феноменології атакменту та материнства є важливим освітнім світоглядно-професійним та ідеологічним чинником декомунізації, а також протидії формуванню в професійному дискурсі соціального працівника редукційних, позитивістських, біологізаторських, нігілістичних розумінь людини.

Розгляд феноменології атакменту і материнства в процесі підвищення кваліфікації соціальних працівників є пізнавально-ціннісною педагогічною умовою розкриття та розвитку в них доброти, толерантності, гармонійності, розсудливості, відповідальності, турботи, поміркованості, ціннісного ставлення до людини, критичного мислення, емпатії як якостей, необхідних для реалізації здоров'язберезжувальної компетентності та значущих характерологічно-поведінкових умов професійної діяльності.

Планується надалі методологічно і методично орієнтовано розкрити визначальні напрями та теми антропологічних проблем, адаптуючи та специфікуючи (конкретизуючи) їх для удосконалення здоров'язберезжувальної компетентності соціального працівника в умовах післядипломної освіти.

Використана література:

1. Бердяев Н. А. О назначении человека. Москва : ТЕРРА-Книжный клуб ; Республика, 1998. 384 с.
2. Боулби Дж. Привязанность : пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской. Москва : Гардарики, 2003. 480 с.
3. Боулби Дж. Детям – любовь и заботу. Лишенные родительского попечительства : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / ред.-сост. В. С. Мухина. Москва : Просвещение, 1991. С. 144–154.
4. Бубер М. Проблема человека. Я и Ты. Москва, 1993. С. 73–158.
5. Веретенко Т., Лехолетова М. Змістові характеристики здоров'язберезжувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 2 (66), 2017. С. 20–40.
6. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. с нем. М. Н. Ботвинника, Т. 2. Москва : Греко-латин. Кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. 336 с.
7. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> (дата звернення: 08.08.2019).
8. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Шпикс Т. А. Психическое здоровье XXI века : психические отклонения в постмодернистском обществе : монография. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2011. 352 с.
9. Левинас Э. Время и другой, гуманизм другого человека. Санкт-Петербург : Высш. религиоз.-филос. шк., 1999. 266 с.
10. Маркузе Г. Одномерный человек: исследование идеологии развитого индустриального общества. Москва, 1994. 368 с.
11. Сайкина Г. К. Человек в тени бытия: трудности диалога философской антропологии и онтологии. *Человек.ги*. № 3. 2007. С. 169–183. URL: <http://www.anthropolog.ru/doc/persons/saikina/saikina1/> (дата звернення: 08.08.2019).
12. Тегако Л. И., Зеленков А. И. Современная антропология. Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т истории. Минск : Беларус. навука, 2011. 263 с.
13. Федорець В. М. Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язберезжувальної компетентності вчителя фізичної культури. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. пр. / НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Вип. 5 (34), 2017. С. 137–178.
14. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / пер. с фр. Москва : Касталь, 1996. 448 с.
15. Цветус-Сальхова Т. Э. «Тело» и «Телесность» в культурологических исследованиях. *Вестник Томского государственного университета*. 2011. № 10. С. 70–74.
16. Bowlby, J. Maternal care and mental health. Geneva : World Health Organisation London : Her Majesty's Stationery Office ; New York: Columbia University Press; abridged version: Child Care and the Growth of Love (second edn, 1965) Harmondsworth : Penguin, 1951. 194 p.
17. Van Ijzendoorn M. H., Sagi-Schwartz A. Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. 2008. P. 790–815. URL: https://www.academia.edu/22399233/Cross-cultural_patterns_of_attachment_Universal_and_contextual_dimensions (Date of access: 08.08.2019).
18. Waters E., Hamilton C. E., Weinfield N. S. The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. *Child development*. 2000. T. 71. № 3. С. 678–683.

References:

1. Berdyaev, N. A. (1998). *O naznachenii cheloveka [About the appointment of a person]*. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub; Respublika [in Russian].
2. Boulbi, Dzh. (2003). *Privyazannost' [About the appointment of a person]*. Moskva : Gardariki [in Russian].
3. Boulbi, Dzh. (1991). *Detyam – lyubov' i zabotu [For the children – love and care]*. *Lishennye roditel'skogo popechitel'stva*, (pp. 144–154). Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
4. Buber, M. (1993). *Problema cheloveka [The problem of human]*. *Ya i Ty*, (pp. 73–158). Moskva [in Russian].
5. Veretenko, T., & Lekholetova, M. (2017). *Zmistovi kharakterystyky zdorov'iazberezhualnoi kompetentnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv [The substantive characteristics of future social educators and social workers' health-saving competences]*. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 2 (66), 20–40 [in Ukrainian].
6. Jeger, V. (1997). *Pajdejya. Vospitanie antichnogo greka [Paideia. The education of the ancient Greek]*, (M. Botvinnika, Trans), (Vols. 2). Moskva : Greko-latin. kabinet Yu. A. Shichalina. [in Russian].
7. Kontsepsiia «Nova shkola. Prostir osvitykh mozhlyvosteï» [The concept of «New school. Space of educational opportunities»]. (n.d.). *mon.gov.ua* Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> [in Ukrainian].

8. Korolenko, C. P., Dmitrieva, N. V., & Shpiks, T. A. (2011). *Psicheskoe zdorove XXI veka : psicheskies otkloneniya v postmodernistskom obshestve: monografiya [Mental Health of the 21st Century : a psychological disorder in the postmodern society: a monograph]*. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing [in Russian].
9. Levinas, E. (1999). *Vremya i drugoj, gumanizm drugogo cheloveka [Time and another, another person's humanism]*. Sankt-Peterburg : Vyssh. religioz.-filos. shk. [in Russian].
10. Markuze, G. (1994). *Odnomernyj chelovek : Issledovanie ideologii Razvitoego Industrialnogo Obshestva [One-Dimensional Man: A Study of the Ideology of a Developed Industrial Society]*. Moskva [in Russian].
11. Sajkina, G. K. (2007). Chelovek v teni bytiya: trudnosti dialoga filosofskoj antropologii i ontologii [A man in the shadow of being: difficulties in the dialogue of philosophical anthropology and ontology]. *Chelovek.ru*, 3, 169–183. Retrieved from <http://www.antropolog.ru/doc/persons/saikina/saikina> [in Russian].
12. Tegako, L. I., & Zelenkov, A. I. (2011). *Sovremennaya antropologiya [Modern anthropology]*. Minsk : Belarus. navuka [in Russian].
13. Fedorets, V. M. (2017). Kontseptualizatsiia antropologichnoi modeli zdorov'iazberezhuvainoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury [Conceptualizing the anthropological model of the health-saving competence of a physical education teacher]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Seriya «Pedahohichni nauky» : zb. nauk. pr. NAPN Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzh. Osvity»*, 5 (34), Kyiv, 137–178 [in Ukrainian].
14. Fuko, M. (1996). *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksualnosti [The will to the truth: beyond that knowledge, power and sexuality]*. Moskva : Kastal [in Russian].
15. Cvetus-Salnova, T. E. (2011). «Telo» i «Telesnost» v kulturologicheskikh issledovaniyah [«Body» and «Physicality» in cultural studies]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 10, 70–74 [in Russian].
16. Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health [Maternal care and mental health]*. Geneva: World Health Organisation; London: Her Majesty's Stationery Office; New York: Columbia University Press; abridged version: *Child Care and the Growth of Love* (second edn, 1965) Harmondsworth: Penguin [in English].
17. Van Ijzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2008). *Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions [Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions]*. 790–815. Retrieved from https://www.academia.edu/22399233/Cross-cultural_patterns_of_attachment_Universal_and_contextual_dimensions [in English].
18. Waters, E., Hamilton, C. E., & Weinfield, N. S. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction [The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction]. *Child development*, 71(3), 678–683 [in English].

Fedorets V. M., Klochko O. V. Anthropological dimension of improving the health preserving competence of a social worker in conditions of post-graduate education

The article discloses the methodological and methodic aspects of using the anthropological approach to improve the health preserving competence of a social worker in conditions of post-graduate education. Anthropological discourse is presented as the system-organizing factor and the human measuring way of professionalization, anthropologization, existentialization, axiologization, humanization of the health preserving activity of a social worker as well as a significant aspect of his professional subjectivity. The article discloses the content and significance of the social-anthropological component of the health preserving competence of a social worker. The stated component is aimed at the forming in a social worker the holistic and anthropological-value understanding of a person as a unique soul-spirit-corporal, existential, social and multi-dimensional and multi-ontological phenomenon. Anthropological-value understandings and interpretations of the phenomenon of a person are the epistemological foundation for developing in the social worker the anthropologically oriented professional intentions, orientations, knowledge, visions and are the condition for his professional growth. The phenomenology of attachment and maternity are studied. Anthropological-value and existentially oriented as well as «phenomenologically compassionate» and «emotionally-empathical» disclosure of the attachment and maternity phenomenology are a considerable educational and worldview-professional and «ideological» factor of decommunization as well as counteraction of formation reductive, positivist, biologist, nihilistic understandings of a person in the professional discourse of a social worker. Anthropological-value reflection of attachment and maternity phenomena in the course of post-graduate education of social workers is presented as a cognitive-value pedagogical condition for disclosure and development of kindness, tolerance, harmony, sensibility, responsibility, care, moderation, value approach to a person, critical thinking, empathy as well as qualities needed for the implementation of the health preserving competence and significant character-behavioral conditions of professional activity.

Key words: anthropology, health preserving competence of a social worker, post-graduate education, attachment, methodology, professionalization, axiologization, humanization, social work, pedagogics.

УДК 378.011.3-051:004]:51(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.60>

Фоменко Л. М.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти. Наголошено на необхідності розвитку в майбутніх учителів інформатики пізнавальної активності як однієї з якостей, що сприяють самоосвіті, професійному зростанню, мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці. Зазначено, що математична підготовка, яка є важливою складовою частиною професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, має значні потенційні можливості для розвитку пізнавальної активності, однак у сучасних умовах ці можливості не використовуються повною мірою. Розроблено технологію розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, що являє собою науково обґрунтовану і системну модель цілеспрямованого, структурованого, особистісно орієнтованого процесу взаємодії викладача математичних дисциплін із студентами, що реалізує освітню мету, ґрунтується на визначених методологічних підходах, принципах, функціях, підборі оптимальних методів, форм та засобів, використання яких сприяє підвищенню ефективності розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, а також забезпечує досягнення спроектованого результату та визначається певним алгоритмом дій. Визначено структуру технології як сукупність методологічно-цільового (мета, зміст, завдання, методологічні підходи, принципи, функції), організаційно-технологічного (структурні компоненти пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики, об'єкти, суб'єкти, форми, методи та засоби розвитку досліджуваної якості в процесі математичної підготовки) та діагностувального (фактори, критерії, рівні розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки й відповідний діагностичний інструментарій) компонентів, які є взаємопов'язаними та взаємозумовлюють один одного. Схарактеризовано етапи технології (пошуково-інформаційний, діяльнісно-результативний і контроль-но-регулятивний), реалізація яких сприятиме досягненню поставленої мети стосовно підвищення рівня пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики.

Ключові слова: пізнавальна активність, розвиток, розвиток пізнавальної активності, майбутні вчителі інформатики, математична підготовка, технологія, компоненти, етапи.

Із розвитком комп'ютерних технологій і створенням глобальних інформаційних мереж дедалі активніше проявляється потреба у формуванні в учнів знань, умінь і навичок навігації в інформаційно-навчальному просторі для підвищення ефективності їх пізнавальної та практичної діяльності в умовах становлення інформаційного суспільства [9]. З огляду на це важливою ланкою сучасної педагогічної освіти є підготовка вчителів інформатики, здатних до здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності в закладах освіти різних рівнів. Необхідно розвивати в майбутніх учителів інформатики такі якості, які сприятимуть самоосвіті, професійному зростанню, мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці. Однією із таких якостей особистості є пізнавальна активність, від розвитку якої залежить ефективність професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, готових до активної пізнавальної діяльності й здатних до саморозвитку й самовдосконалення протягом усього життя.

Проблема розвитку пізнавальної активності особистості не є новою в педагогічній теорії й практиці. Зокрема, питанню розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів присвячені наукові праці Т. Алексєєнко, А. Воеводи, О. Єгорової, Т. Кенжебаєвої, Л. Левчук, Л. Мамедлі, Л. Мачушник, В. Молчанової, Д. Соменка, О. Соменко та інших учених. Попри достатню кількість розвідок у цьому напрямі, проблема не втрачає своєї актуальності, особливо в контексті професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, яким потрібно не лише швидко орієнтуватися у надто мінливому інформаційному просторі, відслідковувати якісні та кількісні зміни в апаратному та програмному забезпеченні засобів роботи з інформацією, а й навчати цьому учнів і колег, забезпечувати ефективність застосування цифрових технологій в освіті.

З огляду на сказане вважаємо, що необхідно розробити технологію розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, оскільки остання є важливою складовою частиною їх професійної підготовки й має значні потенційні можливості для розвитку такої активності, які не використовуються повною мірою.

Мета статті – розробити педагогічну технологію, яка б забезпечувала у процесі математичної підготовки майбутніх учителів інформатики розвиток пізнавальної активності.

У ході дослідження встановлено, що в педагогічній теорії та практиці не існує єдиного трактування поняття «технологія», крім того, науковці оперують такими термінами: «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» (виховання, управління). Розмежування цих понять, на думку І. Дичківської, є правомірним, оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту [3, с. 41]. Ураховавши погляди І. Дичківської стосовно розмежування зазначених понять, вважаємо, що в контексті дослідження найбільш прийнятним буде використання терміна «педагогічна технологія».

Серед дослідників немає єдиної думки щодо визначення поняття «педагогічна технологія». Зокрема, педагогічну технологію науковці розуміють як строго обґрунтовану систему педагогічних засобів, форм

і методів, їх етапність, націленість на вирішення конкретних навчально-виховних завдань [1, с. 114]; науково обґрунтовану і системну модель діяльності викладача, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язку певної навчально-виховної проблеми [2, с. 28]; організаційно-змістовну структуру процесу навчання й виховання, що визначає напрям взаємодії педагога і учнів при нескінченній багатоманітності підходів і відносин; сукупність науково обґрунтованих способів організації педагогічної діяльності, здійснення яких приводить до оптимального розв'язання поставлених задач [5, с. 15].

Проаналізувавши наукові доробки цитованих вище дослідників, можемо дійти висновку, що всі автори визнають специфіку педагогічної технології, яка полягає в орієнтації на підвищення ефективності освітнього процесу, на досягнення поставлених цілей.

Отже, технологію розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки будемо розуміти як науково обґрунтовану і системну модель цілеспрямованого, структурованого, особистісно орієнтованого процесу взаємодії викладача математичних дисциплін із студентами, що реалізує освітню мету, ґрунтується на визначених методологічних підходах, принципах, функціях, підборі оптимальних методів, форм та засобів, використання яких сприяє підвищенню ефективності розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, а також забезпечує досягнення спроектованого результату та визначається певним алгоритмом дій.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати так званим критеріям технологічності [4, с. 17–18]. Ці критерії такі: критерій концептуальності (технологія має розроблятися у межах певної педагогічної концепції); критерій цілеспрямованості (наявність цілей, відповідно до яких мають визначатися всі інші складники технології); критерій діагностованості (можливість діагностування ступеня досягнення запланованих цілей у будь-який проміжок часу); критерій оптимальності (організаційний складник технології співвідноситься з метою); критерій надійності (впровадження технології повинно забезпечити досягнення запланованих результатів усіма учасниками освітнього процесу).

Проаналізувавши наукові праці щодо розроблення педагогічних технологій [5; 6; 7], ми дійшли висновку, що важливим під час розробки педагогічної технології є визначення структури педагогічної технології. Зокрема, обов'язково повинні бути виокремлені такі складники: компоненти (блоки, тобто структурні елементи досліджуваного явища), змістове наповнення яких може за необхідності удосконалюватися для досягнення поставленої мети; мета, відповідно до якої здійснюється подальше визначення завдань, етапів, форм, методів взаємодії суб'єктів освітнього процесу; наукова основа як сукупність методологічних підходів, принципів, функцій, на яких ґрунтується дана технологія; етапи технології, реалізація яких відбувається за допомогою визначених форм, методів та засобів взаємодії суб'єктів освітнього процесу – викладача та студента; діагностика поточних та підсумкових результатів реалізації технології для своєчасного корегування й підвищення ефективності освітнього процесу.

Отже, узагальнюючи результати аналізу та враховуючи тему дослідження, в структурі педагогічної технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики виокремлюємо методологічно-цільовий, організаційно-технологічний та діагностувальний компоненти, які є взаємопов'язаними й взаємозумовлюють один одного.

Методологічно-цільовий компонент технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки включає мету, завдання, зміст, методологічні підходи, принципи й функції досліджуваного процесу.

Розроблена технологія спрямована на підвищення пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики у процесі математичної підготовки. Для досягнення поставленої мети, урахувавши визначені зміст та структуру досліджуваної якості, необхідно розв'язати такі основні завдання: забезпечення належної якості математичної підготовки як важливої складової частини професійної підготовки майбутніх учителів інформатики; формування у студентів позитивної мотивації до навчання та стійкого інтересу до професійної діяльності; організація математичної підготовки за допомогою форм і методів роботи, які спрямовані на розвиток змісту всіх компонентів пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики.

Для досягнення мети дослідження в якості як методологічні нами були обрані системний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, інформаційний, технологічний та адаптивний компоненти. Вважаємо, що розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки буде найбільш ефективним, якщо ґрунтуватиметься на таких принципах: фундаменталізації освіти майбутніх учителів інформатики; орієнтації математичної підготовки майбутніх учителів інформатики на розвиток пізнавальної активності; індивідуального підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів у процесі математичної підготовки; проблемності; когнітивної візуалізації; а також на таких функціях: мотиваційній, гностичній, інтегративній, рефлексійній [8].

Організаційно-технологічний компонент технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики у процесі математичної підготовки включає такі складники: структурні компоненти пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики (мотиваційний, когнітивно-дослідницький, особистісно рефлексійний); об'єкт (процес математичної підготовки, розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики у процесі математичної підготовки); суб'єкти (науково-педагогічні працівники, студенти – майбутні учителі інформатики); форми (аудиторні (лекційні, практичні та семінарські заняття)

та позааудиторні (групові та індивідуальні консультації, самостійна робота студентів, участь у конференціях, вебінарах тощо)); методи (евристична бесіда, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-консультація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, метод опорних конспектів, метод інтелект-карт, інтелектуальна розминка, метод «мозковий штурм», метод проєктів, дослідницький метод, метод взаємонавчання, метод вебквесту, метод взаємоконтролю тощо); засоби (мультимедіа, інтернет-технології, педагогічні програмні засоби (електронні підручники, вебенциклопедії, мобільні математичні додатки тощо)) розвитку досліджуваної якості.

Діагностувальний компонент технології включає фактори, критерії та рівні розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики у процесі математичної підготовки, діагностичний інструментарій вимірювання ефективності розвитку на всіх етапах реалізації технології шляхом проведення низки поточних і підсумкових вимірювань успішності розвитку досліджуваної якості, а також використання самоконтролю для здійснення постійного моніторингу цього процесу, який дозволить відстежувати зміну ставлення студентів до навчання, доцільність добору форм, методів, засобів навчальної роботи, варіювати їх залежно від індивідуальних особливостей кожного студента.

Підвищення рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики у процесі математичної підготовки має відбуватися за відповідними етапами розробленої технології розвитку даного процесу, а саме: підготовчо-інформаційним, діяльнісно-результативним, контрольню-регулятивним.

На підготовчо-інформаційному етапі передбачається робота з викладачами щодо підготовки й упровадження розробленої технології (ознайомлення викладачів зі змінами в змісті професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, з формами, методами, прийомами, засобами, які будуть застосовуватись під час реалізації технології, з методами діагностики результатів упровадження технології та факторами оцінювання результатів роботи на різних етапах) та студентами спеціальності 014.09 Середня освіта («Інформатика») щодо підготовки їх до активної участі в процесі розвитку в них пізнавальної активності (ознайомлення студентів зі змістом, формами, методами, засобами, які будуть використовуватися під час реалізації педагогічної технології, а також із методами діагностики рівня розвитку в них пізнавальної активності в процесі математичної підготовки).

Метою діяльнісно-результативного етапу практичної реалізації розробленої технології є підвищення рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки за компонентами пізнавальної активності (мотиваційним, когнітивно-діяльнісним, особистісно рефлексійним). Зокрема, для розвитку мотиваційного компоненту пропонуємо провести лекцію-практикум «Активізація пізнавальної активності студентів при вивченні математики», тренінг «Стратегії підвищення мотивації майбутніх учителів інформатики у процесі математичної підготовки»; когнітивно-дослідницького – додаткові консультації з предметів математичного циклу, факультатив «Математичні дисципліни й розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики»; особистісно рефлексійного – факультатив «Саморозвиток та рефлексія майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення математики», круглі столи «Стимулювання позитивного ставлення до математичної підготовки майбутніх учителів інформатики», «Технології розвитку пізнавальної активності від школи до ЗВПО», кафедральні телемости між студентами ЗВПО за загальною темою «Методологічні орієнтири розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення математичних дисциплін» тощо.

Контрольно-регулятивний етап спрямований на з'ясування ефективності технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики у процесі математичної підготовки. Завдання контрольню-регулятивного етапу: збирання, аналіз, обробка та систематизація інформації щодо розвитку досліджуваної якості; контроль, який має здійснюватися протягом усіх етапів реалізації технології, що дозволить аналізувати ефективність запропонованих методик, форм, методів та засобів розвитку досліджуваної якості та вносити у разі необхідності відповідні зміни в освітній процес.

Результатом реалізації розробленої технології є досягнення мети, а метою є розвинена пізнавальна активність майбутніх учителів інформатики у процесі математичної підготовки.

Висновки. Розроблена технологія розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки представлена сукупністю методологічно-цільового, організаційно-технологічного й діагностувального компонентів, які є взаємопов'язаними й взаємозумовлюють один одного. Реалізація технології передбачає такі етапи: підготовчо-інформаційний, діяльнісно-результативний і контрольню-регулятивний, що сприятиме досягненню поставленої мети стосовно підвищення рівня пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики.

Використана література:

1. Артёмов І. В., Шершун А. В., П'ясецька-Устич С. В. Інновації у вищій освіті: глосарій термінів і понять. Ужгород : ПП «АУТДОР – ШАРК», 2015. 160 с.
2. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика : навчально-методичний посібник. Полтава : АСМІ, 2006. 230 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Курлішук І. І. Методика професійного навчання: основи технології навчання. Креативні технології навчання : навчально-методичний посібник. Старобільськ, 2017. 120 с.

5. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології : навчальний посібник. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : 2-х т. Т. 1. Москва : Народное образование, 2005. 556 с.
7. Сисоева С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2006. Вип. 2. С. 127-131.
8. Фоменко Л. М., Харківська А. А. Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки: теоретичний аспект. *Theoretical and practical aspects of the development of modern science: the experience of countries of Europe and prospects for Ukraine* : monograph / edited by authors. 2nd ed. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2018. P. 112–134.
9. Харківська А. А. Аналіз шляхів удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 172–174.

References:

1. Artomov, I. V., Shershun, A. V., & Piasetska-Ustych, S. V. (2015). *Innovatsii u vyshchii osviti: hlosarii terminiv i poniat [Innovations in higher education: a glossary of terms and concepts]*. Uzhhorod: PP «AUTDOR – SHARK» [in Ukrainian].
2. Hrynova, M. V. (2006). *Pedahohichni tekhnologii: teoriia ta praktyka [Pedagogical technologies: theory and practice]*. Poltava: АСМІ [in Ukrainian].
3. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
4. Kurlishchuk, I. I. (2017). *Metodyka profesiinoho navchannia: Osnovy tekhnologii navchannia. Kreatyvni tekhnologii navchannia [VET methodology: Fundamentals of technology training. Creative learning technologies]*. Starobilsk [in Ukrainian].
5. Prokopenko, I. F., & Yevdokymov, V. I. (2005). *Pedahohichni tekhnologii [Pedagogical technologies]*. Kharkiv: Kolehium [in Ukrainian].
6. Selevko, H. K. (2005). *Entsyklopedyia obrazovatelnykh tekhnolohiy [Encyclopedia of educational technologies]*. (Vols. 1-4). Moskva : Narodnoe obrazovanye [in Russian].
7. Sysoieva, S. O. (2006). Pedahohichni tekhnologii: korotka kharakterystyka sutnisnykh oznak [Pedagogical technologies: a brief description of the essential features.]. *Pedahohichniy protses: teoriia i praktyka – The pedagogical process: theory and practice*, 2, 127–131 [in Ukrainian].
8. Fomenko, L. M., & Kharkivska, A. A. (2018). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti maibutnykh uchyteliv informatyky v protsesi matematychnoi pidhotovky: teoretynnyi aspekt [The development of cognitive activity of future computer science teachers in the mathematical training process: theoretical aspect]. *Theoretical and practical aspects of the development of modern science: the experience of countries of Europe and prospects for Ukraine* (2nd ed.), (pp. 112-134). Riga, Latvia: «Baltija Publishing» [in Ukrainian].
9. Kharkivska, A. A. (2014). Analiz shliakhiv udoskonalennia zmistu profesiinoy pidhotovky maibutnoho vchytelia informatyky [Analysis of ways of improving the content of future computer science teacher's training]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii – Actual problems of public administration, pedagogy and psychology*, 1, 172–174 [in Ukrainian].

Fomenko L. M. The development technology of future computer science teachers' cognitive activity in mathematical training

The article is devoted to the problem of future computer science teachers' preparation in higher education institutions. The necessity of development of future computer science teachers' cognitive activity as one of the qualities promoting self-education, professional growth, mobility and competitiveness in the labor market is emphasized. It is stated that mathematical training, which is an important component of the professional training of future computer science teachers, has considerable potential for the development of cognitive activity, but in modern conditions these opportunities are not used to the full. The technology of development of future computer science teachers' cognitive activity in mathematical training has been developed, which is a scientifically grounded system model of purposeful, structured, personally-oriented process of interaction of the mathematical disciplines teacher with students, which realizes the educational goal; it is based on certain methodological approaches, principles, functions, selection of optimal methods, forms and means, the use of which contributes to the improvement of the development of future computer science teachers' cognitive activity in mathematical training; it ensures the achievement of the projected result and is determined by a specific algorithm of action. The structure of technology is defined as a set of such components as: methodological and purposeful (purpose, content, objectives, methodological approaches, principles, functions), organizational and technological (structural components of future computer science teachers' cognitive activity, object, subjects, forms, methods and means of development of the researched quality in mathematical training) and diagnostic (factors, criteria, levels of development of future computer science teachers' cognitive activity in mathematical training and appropriate diagnostic tools); they are interconnected and interdependent. The stages of technology (search-informational, activity-effective and control-regulatory) are characterized, the realization of which will contribute to the achievement of the set goal in order to increase the level of future computer science teachers' cognitive activity.

Key words: cognitive activity, development, development of cognitive activity, future computer science teachers, mathematical training, technology, components, stages.

УДК 378.147.091.33-027.22

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.61>

Фурсикова Т. В.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

У статті визначено методологічні концепти розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти. Методологічні основи дослідження розкрито через вивчення й аналіз наукових праць з філософії, психології, педагогіки та медіазнавства, узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти.

Враховуючи сучасні концепції наукового пошуку, проблема дослідження розглянута на чотирьох методологічних рівнях:

– у філософсько-методологічному плані основними науковими ідеями, що зорієнтовані на підготовку майбутніх магістрів освіти, є положення загальної теорії діяльності, яка розкриває принципи і шляхи підвищення ефективності професійних дій, закономірності доцільної та раціональної побудови діяльності; філософії гуманістичної освіти, її вивчення в розвитку та взаємозв'язку на основі єдності логічного й історичного, загального та часткового; філософії синергетики, що передбачає відкритість, нелінійність і самоорганізацію освітніх систем;

– у загальнонауковому плані основоположними є принципи об'єктивності, сутнісного аналізу, єдності логічного та історичного, концептуальної єдності; психологічні теорії діяльності; системний і культурологічний підходи;

– у педагогічній площині важливими є ідеї, положення та методи, притаманні інформаційному, семіотичному, технологічному, компетентнісному підходам, теорії оптимізації; загальнопедагогічні вимоги закономірностей навчання; загальнодидактичні принципи;

– безпосередньо стосовно підготовки магістрів освіти у контексті дослідження враховано принципи професійного навчання, основні теорії і принципи медіаосвіти.

Дотримання цих методологічних положень і принципів є необхідним для оптимального функціонування системи розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти.

Ключові слова: методологія, методологічний рівень, підхід, розвиток, медіакультура, майбутні магістри освіти.

Урахування провідних ідей теорії і практики вищої освіти в побудові системи розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти потребує визначення базових світоглядних позицій, які дають можливість порівняти результати дослідження з відомими теоріями і концепціями, оцінити їх з погляду наукової новизни і значущості.

В умовах розвитку сучасної науки методологія набуває особливого значення в практичних перетвореннях соціальної дійсності. Доцільність вивчення методології об'єкта пізнання обґрунтована сучасними науковцями (В. Андрущенко, В. Беспалько, С. Гончаренко, Ю. Завалевський, В. Кушнір, В. Радул, О. Рудницька, М. Скаткін та інші). Так, С. Гончаренко вважає, що важливою дослідницькою процедурою при плануванні й організації дослідницького процесу є визначення методологічних основ дослідження, вибір методів його проведення і перетворення їх потім у конкретні дослідницькі методики, адекватні меті та завданням дослідження [4, с. 66].

Мета статті – визначити методологічні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти.

Будь-яке дослідження потребує визначення актуальних методологічних підходів, які допоможуть отримати валідні результати та згодом дійти об'єктивних висновків. Методологія – це вчення про науковий метод пізнання, а також система таких методів, основних підходів і прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці [9, с. 17].

Саме розуміння методології та її функцій зазнало суттєвих змін, адже вузький формально-логічний підхід змінився змістовним збагаченням проблеми, що включає соціокультурний, гуманістичний вимір знань і пізнавальної діяльності. Методологічний аналіз як форма самосвідомості науки прояснює способи поєднання знання і діяльності, будову, організацію, способи одержання та обґрунтування знань. Виявляючи умови і передумови пізнавальної діяльності, у тому числі філософсько-світоглядні, методологічний аналіз перетворює їх на засоби усвідомленого вибору та наукового пошуку [8, с. 23].

У широкому значенні методологія – це сукупність найбільш загальних, зокрема світоглядних, принципів розв'язання теоретичних і практичних завдань або вчення про методи пізнання, що обґрунтовують вихідні принципи і способи їх конкретного застосування в пізнавальній і практичній діяльності [6, с. 553].

У традиційному (класичному) розумінні методологія є вченням про структуру, логічну організацію, способи й засоби, методи та процедури наукової діяльності, про поняттєво-категоріальний апарат науки, а також конкретні форми й методи досягнення завдань наукового дослідження. Методологія систематизує знання про світ та практичну дію з ним, обґрунтовує світогляд, аналізує знання про об'єкти, діяльність із ними, здійснює опис процедур, тактик, стратегічних планів і проєктів [10, с. 190].

У виданні «Філософський енциклопедичний словник» функціональне призначення і завдання методології визначені триєдино: «1) методологія є сукупністю всіх вживаних в цій науці методів. Отже, завдання мето-

дології зводяться до тих завдань, які вирішуються за допомогою цих методів; 2) методологія – це сукупність фундаментальних, зокрема світоглядних, принципів і наукових положень у їхньому застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань. Вона покликана визначати вихідні позиції дослідника, забезпечувати правильний підхід до явищ, спрямовувати теоретичну і практичну діяльність в цілому; 3) методологія є вченням про методи, особливим напрямом теоретичних досліджень, який пов'язаний із самопізнанням науки, покликаний з'ясувати природу і зміст наукових методів, забезпечити підвищення їх ефективності» [13, с. 365].

У виданні «Соціолого-педагогічний словник» за редакцією В. Радула методологія – це «система найбільш загальних принципів, положень і методів, що становлять основу для певної науки, а також сукупність прийомів дослідження, застосовуваних у певній науці; наука про метод наукового пізнання і перетворення світу» [12, с. 137].

3-поміж функцій методології виокремлюють такі:

– можливість установити способи одержання наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища;

– визначення шляхів досягнення певної науково-дослідної мети;

– забезпечення всебічності отримання інформації про досліджуваний процес чи явище;

– можливість введення нової інформації до фонду теорії науки;

– забезпечення уточнення, збагачення, систематизації термінів і понять у науці;

– можливість створення системи наукової інформації, яка ґрунтується на об'єктивних фактах, і логіко-аналітичного інструментарію наукового пізнання [16, с. 5].

Вплив методології на розвиток педагогічної науки зумовлений багатьма чинниками. Педагогіка все більше спирається на дослідження різних галузей знань, підсилюється якісно та кількісно, постійно збагачує та розширює свій предмет, тому необхідно зробити так, щоб це зростання було свідомим, коректним, керованим, що безпосередньо залежить від методологічного осмислення кожного важливого явища. Методологія відіграє визначальну роль у педагогічних дослідженнях, надаючи їм наукової цілісності, системності, ефективності, практичної спрямованості [7, с. 7–9].

Для розкриття сутності методології нашого дослідження виникає потреба у визначенні змістових характеристик таких її складників: методу, принципу, прийому.

Науковий рівень дослідження явища або процесу в тій чи тій галузі знань визначається його методом. У виданні «Академічний тлумачний словник української мови» поняття «метод» подається так: «1) спосіб пізнання явищ природи та суспільного життя, підхід до вивчення життя і його відображення; 2) прийом або система прийомів, що застосовуються в певній галузі діяльності» [14, с. 473].

Зазначимо, що поняття «метод» застосовується у декількох значеннях. У широкому значенні він позначає пізнавальний процес, що включає кілька способів, у вузькому – спеціальні прийоми наукової дисципліни. Основна функція методу – внутрішня організація й регулювання процесу пізнання або практичного перетворення того чи іншого об'єкта.

Сутність застосування методу полягає в тому, що знання, які містяться в ньому, визначають дії дослідника з пізнаванням об'єктом, підказують прийоми підходу до нього, набуття знання, спосіб його вираження і конструювання, організації як матеріалу для опису і вивчення [9, с. 23].

Оскільки метод пов'язаний із попередніми знаннями, то методологія поділяється на дві такі частини: вчення про початкові основи (принципи) пізнання і вчення про способи і прийоми дослідження, що спираються на ці основи.

Зазначимо, що термін «принцип» походить від латинського слова «*principium*», яке означає «начало, основа». У виданні «Академічний тлумачний словник української мови» поняття «принцип» визначається так: «1) основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку тощо; основний закон якої-небудь точної науки; 2) особливість, покладена в основу створення або здійснення чогось, спосіб створення або здійснення чогось; 3) переконання, норма, правило, яким керується людина у житті або діяльності» [14, с. 693].

Діалектика як метод пізнання природи, суспільства і мислення, розглядувана в єдності з логікою і теорією пізнання, становить фундаментальний науковий принцип дослідження багатопланової і суперечливої дійсності в усіх її проявах. Діалектичний підхід дає змогу обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки, процеси диференціації та інтеграції, постійну суперечність між сутністю і явищем, змістом і формою, а також об'єктивність в оцінюванні дійсності. Досвід і факти є джерелом, основою пізнання дійсності, а практика – критерієм істинності теорії. Діалектика як фундаментальний принцип і метод пізнання має велику пояснювальну силу. Однак вона не підмінює конкретні наукові методи, пов'язані зі специфікою досліджуваної сфери. Діалектика виявляється в них і реалізується через них відповідно до вимог спадкоємності й несуперечливості в методології.

Слід зазначити, що фундаментальні принципи ґрунтуються на узагальнюючих філософських положеннях, які відображають найсуттєвіші властивості об'єктивної дійсності й свідомості з урахуванням досвіду, набутого в процесі пізнавальної діяльності людини. До них належать такі принципи: діалектики, що відображають взаємозумовлений і суперечливий розвиток явищ дійсності; детермінізму – об'єктивної причинної зумовленості явищ; ізоморфізму – відношень об'єктів, що відображають тотожність їх будови. Безумовно, змістова

інтерпретація цих принципів варіюється відповідно до специфіки досліджуваного матеріалу. Від тлумачення філософських принципів залежить обґрунтування методологічного підходу в дослідженні тієї чи іншої галузі.

Філософський рівень методології, в основі якого лежить діалектичний принцип, охоплює загальні принципи пізнання: 1) об'єктивність і визначеність явищ певними умовами, факторами, причинами; 2) цілісний підхід до вивчення явищ і процесів; 3) розгляд явища в його зв'язках і взаємодії з іншими явищами; 4) вивчення явища в його розвитку.

Згідно з цим сформувалися певні методологічні принципи, які забезпечують системну спрямованість наукового дослідження і практичного пізнання об'єкта. Назвемо ці принципи: принцип взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, за яким жодне явище не може бути самодостатнім, адже воно має динамічно змінюватися й удосконалюватися відповідно до змін зовнішнього середовища; принцип цілісності, за яким досліджуваний об'єкт виступає як дещо розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле; принцип детермінізму – об'єктивної причинної зумовленості явищ; генетичний принцип, що полягає у вивченні явища в його розвитку [15, с. 6–9].

Крім фундаментальних філософських положень, що набувають статусу принципів, у процесі наукового дослідження потрібно дотримуватися і загальнонаукових принципів – об'єктивності, доказовості, системності, єдності теорії та практики.

У педагогічній літературі принципи традиційно розуміють як основні правила, керівні положення стосовно організації освітнього процесу, основні вимоги до методики й організації педагогічної діяльності. Провідними джерелами формулювання принципів у галузі освіти є, з одного боку, педагогічна теорія, а з іншого, – науково осмислені й узагальнені прогресивні розробки педагогів. З огляду на це важливо відзначити, що педагогічні принципи мають об'єктивний характер і відповідають основним закономірностям у цій галузі наукової думки. Однак принципи мають суб'єктивний характер, адже повнота їхнього усвідомлення й дотримання в реальній практиці в різних суб'єктах освіти значною мірою відрізняється [3].

Досить часто у наукових дослідженнях використовують і такий складник методології, як прийом. Прийом використовується як самостійний спосіб пізнання, що відзначається простим алгоритмом, легкістю застосування і не передбачає певних етапів практичної реалізації, що якісно різняться між собою [1, с. 93].

Інтегруючи наукові підходи до структурування методологічного аналізу педагогічної діяльності [5], методи наукового пізнання проблеми розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти ми об'єднали у чотири групи: 1) філософські; 2) загальнонаукові; 3) конкретно-наукові; 4) практично-технологічні. Визначимо особливості кожного з них.

Зміст першого (вищого) рівня такий: філософської методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний устрій науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання.

В. Андрущенко звертає увагу на принципові положення, які становлять концептуальну канву сучасної філософії освіти:

– сутність сучасного освітнього процесу становить не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок практичної діяльності, а і всебічна підготовка людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур;

– філософське підґрунтя освітнього процесу становлять принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних та загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії та практики, гуманітарного і природничого знання. Навчальний процес здійснюється на основі плюральної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсивної форми (технології) організації навчання та виховання особистості;

– останнє потребує активного переоблаштування освітнього процесу на засадах інформаційних технологій, розробки та впровадження інтегративних курсів та лекторіїв, підвищення ролі самостійної роботи та навчальної практики студентів [2, с. 6–12].

Отже, перший рівень методології – філософський – дає змогу враховувати вчення про науковий метод пізнання парадигм і філософські принципи для розуміння сутності педагогічної діяльності.

Другий рівень – загальнонаукова методологія. Це рівень змістових загальнонаукових концепцій, які впливають на всі або на достатньо велику сукупність наукових дисциплін. Таким чином, загальнонауковий рівень відображає систему використання загальнонаукових методологічних підходів у дослідженні розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти.

Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, застосовуваних у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні. Методологія спеціальної науки включає як проблеми, специфічні для наукового пізнання в даній галузі, так і питання, висунуті на більш високих рівнях методології (наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях). Отже, конкретно-науковий рівень необхідний для уточнення сутності психолого-педагогічних аспектів розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти.

Четвертий рівень методології утворюють методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після

якої він може включатися в масив наявного знання. На такому рівні дослідники мають справу з високоспеціалізованим методологічним знанням, яке через притаманні йому функції і безпосередню регламентацію наукової діяльності завжди має чітко виражений і нормативний характер. Таким чином, практично-технологічний рівень ми враховуємо з метою обґрунтування оптимальних та ефективних педагогічних технологій для реалізації окреслених завдань дослідження.

Методологічні основи нашого дослідження ми визначили за таким алгоритмом:

1) вивчення наукових праць відомих учених, які застосовували загальнонаукову методологію для дослідження педагогіки та медіазнавства (галузь науки, яка вивчає взаємозв'язок медіа із суспільством, а також шляхи застосування медіа в освітній галузі);

2) аналіз наукових праць провідних учених, які водночас із загальними проблемами педагогіки досліджували питання теорії та методики професійної освіти;

3) узагальнення ідей науковців, які безпосередньо вивчали проблему професійної підготовки майбутніх магістрів освіти;

4) дослідження специфічних підходів до вирішення проблеми розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти професіоналами-практиками, які не лише розробили, а й реалізували на практиці свої ідеї;

5) аналіз концепцій наукової і практичної діяльності українських учених і практиків з питань розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти;

6) вивчення наукових праць зарубіжних учених і практиків за тематикою дослідження.

Методологія науково-педагогічного дослідження потребує визначення методологічних підходів до організації і проведення експериментальної роботи з обраної проблеми.

Загалом у педагогічній теорії поняття «підхід» використовують як аспект розгляду або аналізу певних освітніх явищ чи процесів, вихідну наукову позицію моделювання й проєктування об'єкта освітньої практики, а також як властивість діяльності в певній галузі освіти. Категорія «підхід» містить такі компоненти: основні поняття, що використовуються в процесі навчання; принципи як вихідні положення здійснення педагогічної діяльності, що впливають на відбір змісту, форм і способів організації навчального процесу; методи і прийоми побудови освітнього процесу [11, с. 71].

Як загальнонаукова категорія підхід має два значення. У першому значенні він розглядається як деякий вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання, покладене в основу дослідницької діяльності. У іншому значенні підхід розуміють як напрям вивчення об'єкта (предмета) дослідження.

Істотною ознакою підходу як методологічної категорії є те, що він містить не тільки сукупність певних принципів і теоретичних положень, але й відповідні способи діяльності. Інакше кажучи, у структурі підходу як цілісного явища можуть бути виділені два рівні, а саме: концептуально-теоретичний, що включає базові (вихідні) концептуальні положення, ідеї й принципи, які виступають гносеологічною основою діяльності, що здійснюється з позицій і в межах даного підходу, ядром її змісту; процесуально-діяльнісний, що забезпечує вироблення й застосування в процесі такої діяльності доцільних і адекватних концептуально орієнтованому змісту способів і форм її здійснення.

Висновки. Методологічний підхід ми розглядаємо як вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на розвиток професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти у закладах вищої педагогічної освіти. Враховуючи напрацювання дослідників та досвід підготовки майбутніх магістрів освіти, вважаємо, що серед підходів, які доцільно застосовувати у процесі розвитку професійної медіакультури, найважливішими є такі:

– культурологічний, що передбачає вивчення розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти як феномену культури, являє собою системну організацію процесу вдосконалення, самовдосконалення, розвитку та саморозвитку, сприяє розширенню культурного поля з позиції професійно-педагогічної діяльності, творчої самореалізації магістра освіти;

– семіотичний, що передбачає розшифрування символів і знаків, смислових структур медіакультури з огляду на соціальний, політичний та загальний культурний контекст;

– інтермедіальний, який досліджує взаємозалежність професійної педагогічної освіти і медіакультури майбутніх магістрів освіти, передбачає передачу освітнього змісту засобами медіа через взаємопроникнення / синтез освіти і медіа;

– синергетичний, що виокремлює теорії, принципи і закономірності самоорганізації відкритих педагогічних систем, уможливує дослідження процесу професійної підготовки як відкритої системи, яка складається з підсистем, між якими відбувається постійний обмін інформацією;

– системний, який зумовлений тим, що професійна медіакультура майбутніх магістрів освіти розвивається як цілісна множина компонентів і зв'язків між ними, тобто як сукупність складників освітнього процесу, організаційно-педагогічних дій, операцій, процедур, педагогічних умов тощо;

– технологічний підхід як цілеспрямований, організований і прогнозований педагогічний вплив на освітній процес сприятиме підвищенню якості та ефективності розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти;

– компетентнісний, який передбачає зміщення акцентів із засвоєння знань, умінь і навичок на розвиток складників професійної медіакультури, які забезпечать гармонійне існування і успішну професійну діяльність в умовах інформаційного суспільства.

Використана література:

1. Андрійчук В. Г. Сутнісний аспект методології наукових досліджень. *Економіка АПК*. 2016. № 7. С. 87–94.
2. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*. 2006. № 1. С. 6–12.
3. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. Москва : Высшая школа, 1989. 149 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
5. Кохановский В. П., Золотухина Е. В., Лешкевич Т. Г., Фатхи Т. Б. Философия для аспирантов : учебное пособие ; изд. 2-е. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 448 с.
6. Новая философская энциклопедия в 4-х томах. Москва : Мысль, 2010. Т. 2. 634 с.
7. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
8. Основи методології та організації наукових досліджень : навчальний посібник / за ред. А. Є. Конверського. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
9. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
10. Савчин М. Методології психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
12. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радуга. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.
13. Спиркин А. Г., Юдин Э. Г., Ярошевский М. Г. Методология. Философский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1983. С. 365–367.
14. Сучасний тлумачний словник української мови : 65000 слів / уклад. Н. Кусайкіна, Ю. Цибульник ; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. Дубичинського. Харків : ВД «ШКОЛА», 2012. 784 с.
15. Чернілевський Д. В., Томчук М. І., Дубасенюк О. А., Антонова О. Є., Захарченко В. П. Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. 364 с.
16. Чмиленко Ф. О., Жук Л. П. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2014. 48 с.

References:

1. Andriichuk, V. H. (2016). Sutnisnyi aspekt metodolohii naukovykh doslidzhen [Essential aspect of the methodology of scientific research]. *Ekonomika APK – Economics APC*, 7, 87–94 [in Ukrainian].
2. Andrushchenko, V. (2006). Filosofii osvity XXI stolittia: u poshukakh perspektyvy [The philosophy of education of the 21st century: in search of perspective]. *Filosofia osvity – The philosophy of education*. 1. 6–12 [in Ukrainian].
3. Bepalko, V. P., & Tatur Yu. H. (1989). *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatelnogo protsessa podgotovki spetsialista [Systematic and methodological support of the educational process of specialist training]*. Moskva: Vysshaya shkola [in Russian].
4. Honcharenko, S. U. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: methodological advice to young scientists]. Kyiv, Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian].
5. Kokhanovskyi, V. P., Zolotukhyna, E. V., Leshkevych, T. H., & Fatkhy, T. B. (2003). *Fylosofiya dlia aspyrantov [Philosophy for Graduate Students]*. Rostov N/D: Feniks [in Russian].
6. *Novaya filosofskaya entsiklopediya v 4-h tomah [New philosophical encyclopedia in 4 volumes]*. (2019). Vol. 2. Moskva: Myisl [in Russian].
7. Obratstov, P. I. (2004). *Metody i metodologiya psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methods and methodology of psychological and pedagogical research]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
8. Konverskyi, A. Ye. (Ed.). (2010). *Osnovy metodolohii ta orhanizatsii naukovykh doslidzhen [Fundamentals of methodology and organization of scientific research]*. Kyiv: Tsentri Uchbovoi Literatury [in Ukrainian].
9. Kurland, Z. N. (Ed.), Khmeliuk, R. I., & Semenova, A. V. (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher education pedagogy]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
10. Savchyn, M. (2013). *Metodolohemy Psykholohii [Methodologists of psychology]*. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].
11. Selevko, H. K. (2006). *Entsiklopediya obrazovatelnykh tehnologiy [Encyclopedia of Educational Technologies]*. Vol. 1. Moskva: NII shkolnykh tehnologiy [in Russian].
12. Radul, V. V. (2004). *Sotsiolo-ho-pedahohichni slovnyk [Sociological and pedagogical dictionary]*. Kyiv : ExOb [in Ukrainian].
13. Spirkin, A. H., Yudin, E. H., & Yaroshevskiy, M. H. (1983). *Filosofskiy entsiklopedicheskii slovar [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]*. Moskva: Sovetskaya entsiklopediya [in Russian].
14. Dubichynskiy, V. (Ed.), Kusaikina, N., & Tsybulnyk, Yu. (2012). *Suchasnyi tлумачnyi slovnyk ukrainskoi movy: 65000 sliv [Modern Ukrainian Dictionary of Interpretation: 65000 words]*. Kharkov : SCHOOL [in Ukrainian].
15. Chernilevskiy, D. V. Tomchuk, M. I., Dubaseniuk, O. A., Antonova, O. Ye., & Zakharchenko, V. P. (2012). *Metodolohiia naukovoї diialnosti [Methodology of scientific activity]*. Vinnytsia: Nilan-LTD [in Ukrainian].
16. Chmylenko, F. O., & Zhuk, L. P. (2014). *Posibnyk do vuvchennia dystsypliny «Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen» [Guide to the discipline «Methodology and organization of scientific research»]*. Dnipropetrovsk: RVV DNU [in Ukrainian].

Fursykova T. V. Methodological fundamentals of professional mediaculture development of future masters of education

The methodological concepts of the development of professional media culture of future masters of education have been defined in the article. Methodological foundations of the research were revealed through the study and analysis of scientific works in philosophy, psychology, pedagogy and media studies, generalization of domestic and foreign experience of professional media culture development of future masters of education.

Taking into account current concepts of scientific search, the problem of the research is considered at four methodological levels:

– in philosophical and methodological terms, the basic scientific ideas that are aimed at the preparation of future masters of education are the provisions of the general theory of activity, which reveals the principles and ways of increasing the effectiveness of professional actions, regularity of expedient and rational construction of activity; philosophy of humanistic education, its study in development and interconnection on the basis of unity of logical and historical, general and partial; synergetic philosophy, which envisages openness, non-linearity and self-organization of educational systems;

– principles of objectivity, substantive analysis, unity of logical and historical, conceptual unity are fundamental in the scientific plan; psychological theories of activity; systematic and cultural approaches;

– in the pedagogical area ideas, provisions and methods inherent in information, semiotic, technological, competence approaches, theory of optimization; general pedagogical requirements of regularities of training; general didactic principles are important;

– directly in relation to the preparation of masters of education in the context of research, the following were taken into account: principles of vocational training, basic theories and principles of media education.

Adherence to these methodological provisions and principles is necessary for the optimal functioning of the system of development of professional media culture of future masters of education.

Key words: methodology, methodological level, approach, development, media culture, future masters of education.

УДК 376.112.4

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.62>

Цуркан Т. Г., Баланюк Н. С.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У соціальному сенсі інклюзивна освіта розкривається так: участь – це рушійна сила інклюзії, інклюзивна освіта спрямована на подолання нерівноправної участі; інклюзивне суспільство – це відкрите суспільство, яке надає індивіду можливість включення; інклюзивна освіта являє собою шлях у включене суспільство; соціальна місія інклюзивної освіти полягає в тому, що вона вчить дітей працювати в команді, спілкуватися, розвиватися разом з іншими, прагнути до єдності, цінувати різноманітність.

Інклюзія в суспільних відносинах і в освіті сьогодні впроваджується як провідна ідеологія ставлення до людей з особливими освітніми потребами в нашій країні. Але при цьому системне впровадження інклюзивної освіти відбувається в Україні вкрай повільно і досить нерівномірно. Підготовка кадрів для інклюзивної освіти є однією з умов реалізації самої інклюзії. Підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних працювати в умовах, що змінилися, передбачає використання моделі формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, побудованої на основі системного, компетентісно-діяльнісного і аксіологічного підходів. Дуже важливо враховувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування такої готовності. Необхідність професійної підготовки педагогів до реалізації інклюзивної освіти відзначається в сучасній освітній політиці. У статті розкрито проблему готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Значущість та актуальність окресленої проблеми підтверджена аналізом нормативних документів. Автори відстежили різні позиції щодо трактування дефініції «готовність» та визначили власне розуміння цього поняття. Окреслено критерії готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики. У статті описано основні компоненти професійної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Спроектвана модель формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти включає комплекс педагогічних умов, що обґрунтовані в статті.

Ключові слова: готовність, інклюзивна освіта, майбутній вчитель, інклюзивний освітній простір, педагог.

Ефективність впровадження інклюзивного підходу в освітню систему залежить від підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які усвідомлюють соціальну значущість своєї професії, володіють високою мотивацією до виконання професійної діяльності, знають вікові та психологічні особливості вихованців з різними нозологіями розвитку, які вміють реалізовувати конструктивну педагогічну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього середовища.

Сьогодні педагогічна наука і практика розробляють і впроваджують в життя інноваційні підходи до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Так, інклюзивна освіта надає кожній дитині незалежно від соціального стану, расової приналежності, фізичних і розумових здібностей рівні права в отриманні адекватної їй рівню розвитку освіти. Освітньою політикою України передбачається, що дітям з особливостями розвитку не обов'язково навчатися в спеціальних установах: у звичайній загальноосвітній школі вони не тільки можуть отримати більш якісну освіту, а й успішно адаптуватися до життя, реалізувати потребу в емоційному і фізичному розвитку.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичений великий досвід у дослідженні проблем формування професійної готовності педагога. Багато наукових праць присвячено аналізу професійної освіти (Є. Белозерцев, А. Вербицький, В. Краєвський та інші), проблемі розвитку особистості педагога (С. Сластьонін, А. Кошелєва), готовності педагога до корекційної педагогічної діяльності (А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Н. Дементьєва, Т. Ілляшенко, А. Кігичак, А. Панов, О. Хохліна,

Т. Шульга та інші), формуванню професійно-педагогічних здібностей (Н. Кузьміна, М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Маркова).

Упродовж останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, О. Гордійчук, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші, присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації. Однак, попри актуальність, зазначена науково-педагогічна проблема не набула розвитку в теорії і практиці початкової школи.

Важливість освітніх інтеграційних процесів, прийняття і реалізація Концепції Нової української школи і труднощі в практичній реалізації інклюзивної освіти в сучасній школі дозволили сформулювати тему статті «Формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні і розробці моделі формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти та педагогічних умов її реалізації.

У міжнародній програмі ЮНЕСКО «Освіта для всіх» інклюзивна освіта трактується як рівне надання можливостей всім учням здобувати якісну освіту і розвивати свій потенціал, незважаючи на стать, соціально-економічний статус, етнічну приналежність, географічне розташування, потребу в спеціальній освіті, вік, релігію тощо.

У 2009 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права інвалідів, прийнявши на себе обов'язок реалізації інклюзивного навчання осіб з особливими потребами на всіх рівнях освіти.

У ст. 20 Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII зазначено: «заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку».

Інклюзія стосується всіх суб'єктів освітнього процесу: учнів з особливими освітніми потребами та їх батьків, учнів, які розвиваються нормативно, і членів їх сімей, педагогів та інших фахівців освітнього простору, адміністративного персоналу та педагогів додаткової освіти.

Тому діяльність освітнього закладу повинна бути спрямована не тільки на створення спеціальних умов для навчання і виховання дітей з особливими потребами, а й на забезпечення взаєморозуміння між педагогами (фахівцями в галузі корекційної та загальної педагогіки), учнями з особливими потребами та їх здоровими однолітками.

Українські дослідники (Н. Будяк, В. Гладуша, Т. Дегтяренко, В. Засенка, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, Н. Назарова, А. Обухівська, О. Таранченко, О. Федоренко та інші) доводять, що впровадження інклюзивної освіти в Україні як нової форми освіти для дітей з особливими освітніми потребами залишається однією з гострих проблем сьогодення, особливо щодо кадрового забезпечення нової галузі.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні ідея інклюзії набуває адекватних обрисів і перетворюється на основоположну категорію дидактики [11]. Вона поєднує у собі поняття комплексності, предметності та визначається вченими і практиками як принцип організації спеціальної освіти в умовах загальноосвітнього простору.

Прогресивні ідеї підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища закладено у Концепції Нової української школи. Документом визначено, що «у Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта», для учнів з особливими освітніми потребами «будуть створені умови для навчання спільно з однолітками» та «запроваджені індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [10, с. 29].

Новою шкільною реформою передбачено підготовку педагогічних фахівців, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити мету та досягати її, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, виконувати нову роль (коуча, фасилітатора, тьютора, модератора) в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Концепцією передбачено збільшення кількості моделей підготовки вчителя, диверсифікацію форми підвищення кваліфікації (курси при ШПЮ, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів)). У Концепції обґрунтовано організацію нового освітнього середовища, зорієнтованого на проектну, командну, групову діяльність, яке передбачатиме використання нових варіантів організації навчального простору (мобільні робочі місця, окремі приміщення з відкритим освітнім простором) та застосування нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання тощо [10, с. 28].

А. Колупаєва стверджує, що інклюзивне навчання як інноваційна форма освіти для дітей з ООП «можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів» [6, с. 25], метою якої є «оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл та дошкільних закладів основними методами навчання, виховання і корекції розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку» [7, с. 10] та «основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо» [6, с. 25]. Запровадження інклюзивного навчання, на думку науковця, має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії, а реалізація інклюзивного навчання потребує узгоджених і невідкладних дій з боку відповідних міністерств, місцевих громад [7, с. 11].

Українські учені наголошують, що підготовка педагогічних кадрів до інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами має здійснюватися системно шляхом підготовки психолого-педагогічних фахівців масових закладів освіти, спеціалістів дефектології з орієнтацією на систему спеціальної освіти та навчально-реабілітаційні центри, а також надання консультативних послуг в інклюзивних ресурсних центрах, які почали створюватися в Україні [5]. Недосконале кадрове забезпечення визначають нагальною про-

блемою впровадження інклюзивного навчання і вчителі-практики, які пропонують використовувати заклади спеціальної освіти як консультативні центри [1, с. 14].

Українська дослідниця О. Мартинчук професійну готовність вчителя початкових класів у сфері інклюзивного навчання розглядає як інтегральну якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної кваліфікації.

Інклюзивна готовність педагогів визначається як складна інтегрована якість особистості, зміст якої розкривається через комплекс компетенцій, котрі й визначають ефективність професійної діяльності (В. Хитрюк).

Готовність необхідно розглядати як системний процес, тобто з різних боків і на різних рівнях. Формування готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики, на думку Д. Воробйової, включає такі особистісні характеристики [4]: вміння організовувати педагогічну діяльність в умовах співпраці; здатність свідомо обирати варіанти власної професійної поведінки; вміння вільно орієнтуватися в системі прийомів і способів педагогічної діяльності; здатність і готовність вибирати адекватні засоби і методи саморозвитку.

Стан готовності визначається поєднанням факторів, що характеризують різні рівні і сторони готовності, і посилюється в тому разі, якщо педагог сам є активним суб'єктом процесу навчання і стає на позицію дослідника. Існують такі критерії готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики: усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; впевненість в тому, що прийняте до впровадження нововведення принесе позитивний результат; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання невдач; позитивна оцінка свого попереднього досвіду у сфері інклюзивної діяльності; здатність до професійної рефлексії; озброєність необхідними знаннями, вміннями, навичками; гнучкість мислення і поведінки залежно від ситуації; схильність до творчості і передбачення шуканого педагогічного результату ще на стадії вибору стратегії впливу.

Новій інклюзивній моделі освітніх організацій потрібен педагог, який на високому рівні володіє медико-біологічними і психолого-педагогічними знаннями і розуміє особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, є професіоналом в галузі інклюзивної культури, здатний здійснювати інклюзивну освіту.

З огляду на вищезазначене ми розглядаємо професійну готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти як систему, що включає в себе мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Мотиваційний компонент пов'язаний з формуванням інтересу до професійної діяльності загалом і позитивного ставлення до особливостей майбутньої професії зокрема. Цей компонент відображає свідоме прагнення до поповнення і оновлення професійних знань, в тому числі в галузі інклюзивної освіти, характеризується позитивним ставленням майбутніх педагогів до необхідності впровадження інклюзивного підходу в освітній процес, стійким інтересом до теоретичних проблем, науковим дослідженням та практичною діяльністю в галузі інклюзивної освіти.

Когнітивний компонент пов'язаний з формуванням системи понять, яку повинен освоїти майбутній педагог з фізичної культури в рамках інклюзивної освіти, обізнаністю про специфіку інклюзивного підходу в освіті, знанням характеристик різних категорій і психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, уявленням про особливі освітні потреби цих дітей, знанням про особливості проектування освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами.

Діяльнісний компонент говорить про вміння застосовувати методики і технології організації інклюзивної освіти, а також використовувати різноманітні методи, прийоми і форми навчальної та виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, спрямовані на соціалізацію дітей в шкільному середовищі і в суспільстві в цілому.

Рефлексивний компонент пов'язаний з формуванням у майбутніх педагогів умінь оцінювати свій емоційний стан в процесі спілкування з усіма суб'єктами педагогічної діяльності, в тому числі з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я, аналізувати і оцінювати свої особистісні та професійні якості як майбутнього педагога, який здійснює свою професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Дослідження рівня готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти і педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (авторська анкета і опитування) дозволило дійти таких висновків: більшість студентів – майбутніх педагогів – незнайома з терміном «інклюзивна освіта», а досить великий відсоток опитаних студентів виступає проти спільного навчання здорових дітей і дітей з порушеннями стану здоров'я. При цьому результати опитування педагогів виявилися більш оптимістичними, оскільки педагоги загальноосвітніх організацій так чи інакше вже стикалися у своїй професійній діяльності з феноменом інклюзивної освіти. Однак більшість студентів відзначила, що вивчати особливості дітей з різними обмеженнями повинні всі студенти педагогічного ЗВО, оскільки якщо доведеться працювати в умовах інклюзивної освіти, то вони б вважали за краще бути більш підготовленими. Педагоги освітніх організацій відзначили, що під час їхнього навчання у закладах вищої освіти цьому питанню або зовсім не приділялося уваги, або розглядалися локально окремі аспекти інклюзивної освіти, особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Теоретичні положення і результати проведеного дослідження з виявлення ставлення студентів (майбутніх педагогів) і вже практикуючих педагогів до можливості роботи в умовах інклюзивного навчання лягли в основу розробленої нами моделі формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (рис. 1).

На думку низки дослідників, будь-яка система успішно функціонує і розвивається у разі дотримання визначених умов [2]. У педагогіці під умовами найчастіше розуміються чинники, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. А. Белкін, Л. Качалова, Н. Яковлева та інші дослідники вважають, що педагогічні умови сприяють успішному протіканню будь-якого процесу, створюють педагогічно комфортне середовище, забезпечують досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності [11]. Отже, формування готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти в рамках розробленої нами системи буде відбуватися більш ефективно у разі створення спеціального комплексу педагогічних умов.

Що стосується нашого дослідження, то під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність необхідних і достатніх заходів, які створюють найбільш сприятливе середовище для ефективної реалізації моделі формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

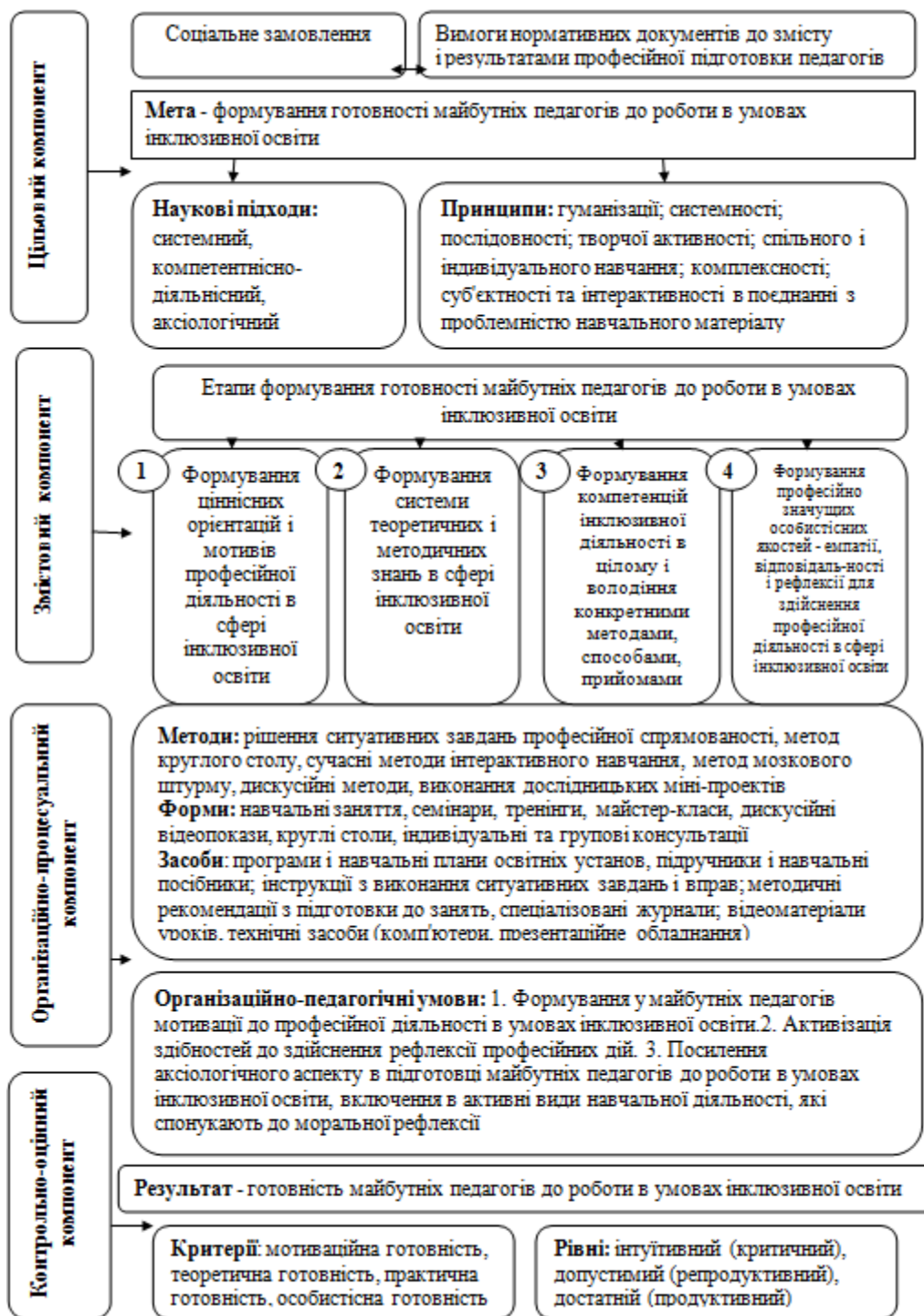


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти

Отже, на підставі вищевикладеного можна виділити такі педагогічні чинники формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти:

1) формування у майбутніх педагогів мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Як зазначає Л. Шишкіна, мотиви, що лежать в основі професійної спрямованості, неоднорідні за походженням і характером зв'язку з професією. Для стимулювання в процесі праці розвитку людини, розкриття і розширення її творчих сил необхідно, щоб центральними для неї були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом здійсненої праці, а у разі відсутності інтересу до процесу праці – мотиви боргу і суспільної необхідності [11].

Отже, під час організації практичної діяльності студентів необхідно домагатися того, щоб для них найбільш цікавим ставив основний зміст виконуваної діяльності, те, що становить її об'єктивний зміст, а не побічні обставини, які супроводжують дану діяльність;

2) активізація здібностей до здійснення рефлексії професійних дій. Згідно з оцінкою дослідників рефлексія охоплює в особистісній сфері людини як комунікативні процеси, так і процеси самосвідомості. На думку С. Кондратьєва і Б. Ломова, рефлексія є гарантом позитивних міжособистісних контактів, вона визначає такі партнерські особистісні якості, як проникливість, чуйність, терпимість, безоцінне прийняття і розуміння іншої людини [8]. Г. Щедровицький вказує на те, що рефлексія забезпечує взаєморозуміння і узгодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності, кооперації. В. Столін і К. Роджерс вважають, що рефлексія сприяє цілісності і динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати і гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко керувати ним. І. Семенов, С. Степанов та їх однодумці, досліджуючи рефлексивний розвиток, розробили такі форми практикумів, як рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, тренінг, інверсія, позиційна дискусія тощо [9].

Узагальнюючи вищесказане, можна дійти висновку, що наявність рефлексії дозволяє людині свідомо планувати, регулювати і контролювати своє мислення, оцінювати логічну правильність думок, вирішувати завдання, які без застосування рефлексії рішенням не піддаються. Професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає навчання прийомам педагогічної рефлексії на початковому етапі і поступове розширення досвіду педагогічної рефлексії протягом всього процесу навчання в закладі вищої освіти, необхідного для професійного саморозвитку і самовдосконалення;

3) посилення аксіологічного аспекту підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, їх концентрація на морально значущих подіях, включення в активні види навчальної діяльності, які спонукають до моральної рефлексії.

Низка дослідників проблем аксіології відзначає, що педагогічні цінності являють собою норми, що регламентують педагогічну діяльність, які є пізнавальною системою, яка служить опосередкованою і сполучною ланкою між сформованим громадським світоглядом в галузі освіти і діяльності педагога [11].

На думку В. Сластьоніна, оволодіння такими цінностями можливе тільки в процесі здійснення педагогічної діяльності, в ході якої відбувається їх суб'єктивація, а рівень суб'єктивації стає показником особистісно-професійного розвитку педагога.

Як вважають С. Маслов і Т. Маслова, педагогічна аксіологія значною мірою змінює характер взаємодії вчителя з учнем. У центрі уваги виявляється не сума знань, умінь і навичок, а цілий комплекс життєво важливих цінностей, які стають показниками рівня вихованості та розвитку учня [3, с. 16]. Ціннісна зрілість педагога визначає ефективність його взаємодії з учнями в освоєнні необхідних їм цінностей, бажанні або небажанні дітей наслідувати приклад педагога, цілеспрямовано працювати над собою.

Для нашого дослідження дане методологічне підґрунтя має принципово важливий характер. Успішна інклюзивна практика можлива лише в тому разі, якщо сама інклюзія стає для педагога цінністю. Тільки тоді і в педагога, і в учнів (дітей з нормативним і порушеним розвитком) формуються цінності-цілі, цінності-засоби (цінності-відносини, цінності-якості і цінності-знання), що дозволяють їм бути соціально активними, орієнтуватися в навколишньому світі і досконало розрізняти якісну і ціннісну його неоднорідність. Посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзії дозволить надати їй професійно-гуманістичну спрямованість і забезпечити формування у педагогів професійних цінностей, орієнтованих на досягнення гуманістичних цілей і реалізацію гуманістичних принципів відносно дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Розроблена структурно-змістовна модель дозволяє створити цілісне уявлення про процес формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Використана література:

1. Акменс Л. А. Проблема впровадження інклюзивного навчання в регіонах : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2011. № 1, С. 11–19.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989.
3. Вербенец А. А. Від політики до практики інклюзивного навчання. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості. Харків, 2018. С. 15–18.
4. Воробьева Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск : СибАК, 2011. С. 87–92.

5. Гладуш В. А. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2015. № 1 (9). С. 73–79.
6. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. 3, С. 20–29.
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 261 с.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.
9. Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и самоуправления личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35–42.
10. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
11. Федорова Є. Культивування громадянськості студентів з особливими потребами як фундамент у прагненні України до євроінтеграції. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2014. № 4 (2). С. 176–182.

References:

1. Akmens, L. A. (2011). Problema vprovadzhennia inkluzivnoho navchannia v rehionakh.[The problem of implementing inclusive learning in the regions] Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, 1, 11–19. [in Ukrainian]
2. Babanskyi, Yu. K. (1989). Yzbrannye pedahohycheskye trudy.[Selected Pedagogical Works] Moskva: Pedahohyka. [in Russian]
3. Verbenets, A. A. (2018). Vid polityky do praktyky inkluzivnoho navchannia.[From politics to the practice of inclusive learning] Rol i mistse psykholohii i pedahohiky u formuvanni suchasnoi osobystosti. Kharkiv, 15–18. [in Ukrainian]
4. Vorobeva, D. V. (2011). Poniatye psykholohycheskoi y professionalnoi hotovnosti pedahohov v rabote s detmy s OVZ v ynkliuzyvnoi praktyke[The concept of psychological and professional readiness of teachers in working with children with disabilities in inclusive practice]. Lychnost, semia y obshchestvo: voprosy.[in Russian]
5. Hladush, V. A. (2015).Do pytannia formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoha inkluzivnoho zakladu.[To the question of formation of professional competence of teacher of inclusive institution] Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia, 1 (9). [in Ukrainian]
6. Kolupaieva, A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi.[Special education in Ukraine and modernization of the educational sector] Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 3, 20–29. [in Ukrainian]
7. Kolupaieva, A.A. (2009). Inkluzyvna osvita: realii ta perspektyvy.[Inclusive education: realities and perspectives] Kyiv: “Sammit-Knyha”. [in Ukrainian]
8. Lomov, B. F. (1984). Metodolohycheskye y teoretycheskye problemy psykholohyy. [Methodological and theoretical problems of psychology] Moskva: Nauka. [in Russian]
9. Stepanov, S. Yu. (1983). Refleksyia v orhanyzatsyy tvorcheskoho myshleniia y samoupravleniia lychnosti. [Reflection in the organization of creative thinking and personal self-government] Voprosy psykholohyy, № 2, 35–42.
10. Ukraina, Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly, [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]2018. [in Ukrainian]
11. Fedorova, Ye. (2014). Kultyvuvannia hromadianskosti studentiv z osoblyvymy potrebamy yak fundament u prahnenni Ukrainy do yevrointehratsii.[Cultivating citizenship of students with special needs as a foundation in Ukraine’s desire for European integration] Porivnialna profesiina pedahohika, 4(2), 176–182. (Fedorova, E. (2014). [in Ukrainian]

Tsurkan T. H., Balaniuk N. S. Formation of future teachers’ readiness for work in inclusive education conditions

In the social sense, inclusive education is revealed as follows: participation is the driving force of inclusion, inclusive education is aimed at overcoming unequal participation; an inclusive society is an open society that gives the individual the opportunity to become involved; inclusive education is a way into an inclusive society; The social mission of inclusive education is that it teaches children to work as a team, to communicate, to develop with others, to strive for unity, to appreciate diversity.

Inclusion in public relations and inclusion in education is now being implemented as a leading ideology of treating people with special educational needs in our country. However, the systematic implementation of inclusive education in Ukraine is extremely slow and rather uneven. Training for inclusive education is one of the prerequisites for inclusive education itself. The training of highly qualified specialists, able to work in the changed environment, involves the use of the model of formation of the readiness of future teachers to work in the conditions of inclusive education, built on the basis of systemic, competence-activity and axiological approaches. It is very important to take into account the organizational and pedagogical conditions that ensure the formation of such readiness. The need for professional training of teachers for the implementation of inclusive education is noted in modern educational policy. The problem of teachers’ readiness to work in inclusive educational space is revealed in the article. The significance and urgency of the outlined problem is confirmed by the analysis of regulatory documents. The authors traced different positions on the interpretation of the definition of “readiness” and defined their own understanding of the concept. The criteria of teacher’s readiness for inclusive pedagogical practice are outlined. The main components of future teachers’ professional readiness to work in inclusive education are described in the article. The designed model of formation of future teachers’ readiness to work in the conditions of inclusive education includes a set of pedagogical conditions, which are substantiated in the article.

Key words: *readiness, inclusive education, future teacher, inclusive educational space, teacher.*

ПРОБЛЕМА САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Проаналізовано сутність і роль самостійної діяльності студента з позицій новітніх та альтернативних напрямів у системі педагогічних наук. Висвітлено доцільність класифікації її типології самостійної діяльності студента за галузями в системі педагогічних наук. Показано, що поняття самостійної діяльності посіло важливе місце у змісті відроджених або новостворених галузей педагогічної науки, оскільки професіонал формується значною мірою власне в процесі самостійної діяльності. У контексті педагогічної праксеології самостійна діяльність студента становить систему дій, операцій, які спрямовані чітко на досягнення мети, оскільки лише в процесі самостійної діяльності виробляються міцні, раціональні знання, які ведуть до успішних дій. Розглянуто ефективні системи, що відображають сутність постнекласичної педагогіки, де самостійна діяльність розглядається в контексті педагогічної імпровізації, ігрової і рольової педагогіки. Самостійну діяльність у контексті кібернетичної педагогіки розглянуто з позиції самоуправління системами. Показано особливості самостійної діяльності студента у контексті енергоінформаційної педагогіки, яка акцентує увагу на енергетичних можливостях людини.

Охарактеризовано самостійну діяльність студента у змісті таких науково-педагогічних дисциплін, як педагогіка розумного балансу, педагогіка успіху, електронна, креативна педагогіка тощо. У контексті самостійної діяльності студентів музейна педагогіка є досить перспективною, оскільки для більшості професій використання методів, засобів і можливостей музейної педагогіки є особливо важливим у самостійній діяльності. Педагогіка успіху базується на оптимальній кількості знань і умінь, виборі тих фактів і фактичних знань, які дають змогу їх ефективно застосовувати в професійній діяльності. У контексті е-педагогіки самостійна діяльність студентів повністю перебуває у площині сучасних інформаційних засобів навчання. Для креативної педагогіки самостійна діяльність є надійним засобом переходу студента як слухача чи споживача інформації до її творчого опрацювання та використання.

Ключові слова: самостійна діяльність студента, галузі педагогіки, система педагогічних наук, педагогічна праксеологія, постнекласична педагогіка, кібернетична педагогіка, енергоінформаційна педагогіка, педагогіка успіху, електронна педагогіка.

Самостійну діяльність студента важливо розглядати в контексті більш чи менш визначених сучасною наукою галузей педагогіки. Очевидно, що існують значні відмінності у самостійній роботі для студентів, які будуть працювати в галузі педагогіки, фізичної культури, будівництва чи мистецтва. Кожна з так званих педагогік (галузь чи підструктура в системі педагогічних наук) тією чи іншою мірою охоплює поняття самостійної діяльності. Впродовж останніх тридцяти років поняття самостійної діяльності посіло важливе місце у змісті відроджених або новостворених галузей педагогічної науки. Однак спільним знаменником для всіх галузей педагогічної науки є те, що спеціаліст формується значною мірою власне в процесі самостійної діяльності. Саме тому увага, що приділяється їй, має постійно зростати.

Розробка теоретичних основ та методик самостійної діяльності студентів посідає важливе місце як у педагогіці класичній, так і в альтернативних педагогіках (антипедагогіка, постнекласична педагогіка, революційна педагогіка тощо).

На теоретичному й методологічному рівнях проблему організації самостійної діяльності студентів розглядали М. Данилов, Б. Єсіпов, Г. Шукіна, М. Солдатенко, І. Гриценко, А. Наконечна, Н. Симоненко, О. Падерін, Є. Танько, А. Бучинський, О. Бондаровська, В. Бенера, О. Малихін та інші. Водночас поза увагою дослідників залишилося питання сутності самостійної діяльності у контексті різних галузей педагогічної науки.

Метою статті є аналіз сутності та ролі самостійної діяльності студента з позицій новітніх та альтернативних напрямів у системі педагогічних наук.

Поява *праксеології* як системного знання про загальні принципи і способи раціональних, доцільних, успішних дій стала своєрідною відповіддю теоретичних роздумів на потребу людини працюючої в цілісному розумінні механізмів власної діяльності [5, с. 256]. Діяльність – це досить специфічний професійно-педагогічний інструмент. Її потенціал може бути спрямований не тільки на творення, а й на руйнування. Педагогічна праксеологія розкриває не лише оптимальний спосіб дії, а й, що важливо, необхідний спосіб думки про дію. Ця наука розповідає не тільки про те, що і як робити педагогу, а й про те, як раціонально думати, щоб добре робити.

Праксеологія у застосуванні до самостійної діяльності студентів передбачає використання загальних принципів і визначення дій як раціональних, доцільних і успішних, що сприяють оптимізації самостійної діяльності студента. У контексті праксеології самостійна діяльність студента становить систему дій, операцій, які спрямовані чітко на досягнення мети. Цю самостійну діяльність розглядають не щодо того, як студент набув знання чи вміння, а з позиції того, які знання набув і для чого, які вміння набув і для чого. Тобто кожне отримане знання, кожне отримане вміння у процесі самостійної роботи обов'язково детермінується і визначається метою отримання цього знання.

Тому праксеологія є однією з важливих теоретичних основ самостійної діяльності студента. Упродовж кінця ХХ-го – початку ХХІ-го століття роль праксеологічного підходу практично постійно зростає і прогнозовано зростатиме надалі. Очевидно, що не можна абсолютизувати праксеологію, однак кут зору на призначення знань і вмій повинен обов'язково бути. Варто згадати принцип призначення знань, який не дозволяє засмічувати голову студента знаннями другорядними і знаннями без конкретного призначення [4; 9].

Отже, педагогічна праксеологія в системі педагогічних наук відводить важливе місце самостійній діяльності, оскільки лише в процесі такої діяльності виробляються міцні, раціональні знання, які ведуть до успішних дій.

Поряд із праксеологією великого значення зараз набуває так звана *практична педагогіка*. Якщо теоретична педагогіка визначає закономірності, принципи, основні напрями самостійної діяльності, то в практичній педагогіці розглядається, по-перше, залежність самостійної діяльності від галузі, по-друге, конкретні способи, конкретні дії в ситуаціях для конкретної професії, для конкретного виду діяльності. Знову ж акцентуємо, що навіть така діяльність, як проєкт, суттєво відрізнятиметься для різних спеціальностей, тому що проєкт, який у результаті своєї самостійної діяльності представить студент-дизайнер, буде зовсім іншим, ніж проєкт, який представить, скажімо, студент-фізик-експериментатор або ж студент-біолог. Отже, знову звертаючись до праць І. Підласого [9], зазначимо, що він на перше місце виводив так звану продуктивну педагогічну технологію і звертав увагу на педагогічний продукт. Тобто ми акцентуємо увагу не на тому, як студент виконував самостійну діяльність індивідуально, а на продукті такої діяльності, тобто на тому, що одержав студент у результаті самостійної діяльності. Тут дуже важливі визначення критеріїв оцінки такої діяльності.

Ефективні системи розвитку людини, що відображають сутність педагогіки майбутнього, окреслені в *постнекласичній педагогіці*, яка розвивається швидкими темпами. Ми повністю погоджуємося з А. В. Возняком [2] у тому, що надзвичайно важливе значення у самостійній діяльності має педагогічна імпровізація, ігрова і рольова педагогіка. Здебільшого вважають, що такі методи навчання, як гра, ділова гра, імпровізація, моделювання, є груповими і обов'язково мають відбуватися під керівництвом та у взаємодії з викладачем. Ми не применшуємо роль викладача у цих методах, однак вважаємо, що створені студентом самостійно ситуації, які імітують реальні процеси в його майбутній професійній діяльності, а також винесені на самостійну роботу рольові та ділові ігри є особливо ефективними у навчанні.

Як правило, вважається, що самостійна діяльність призначена для кожного студента, який буде виконувати її сам, без взаємодії з іншими. Якщо навіть завдання є однаковими, прийнято вважати, що студент виконуватиме їх сам-один. У контексті постнекласичної педагогіки, продовжуючи ідеї автора, можна сказати, що ефективними мають бути і самостійні, і групові завдання, і парні, і для студентської групи загалом. Особливо це стосується розробки ігрових методик і рольових ігор. Переважно ці ігри пропонує викладач і залучає до процесу студентів. Однак набувати знання самостійно студент теж може через гру з комп'ютером чи з іншим студентом, чи навіть сам з собою.

Важливу роль у постнекласичній педагогіці для самостійної діяльності відіграє так звана педагогіка середовища. Середовище, в якому навчається студент, повинно сприяти, заохочувати і мотивувати його самостійну діяльність. Він повинен бачити, наскільки ефективними є його навчальні і професійні здобутки, наприклад, у процесі педагогічної або виробничої практики для інших спеціальностей. Тоді самостійна діяльність стане для нього не просто виконанням формальної частини навчального часу, а дасть змогу оцінити її важливість, спрямує до навчання протягом усього життя.

Зауважимо, що в постнекласичній педагогіці виділяється підгалузь, що отримала назву «позитивна поведінка і здоров'я». Коли говорять про самостійну роботу, як правило, розуміють тільки навчальну роботу – написати, прочитати, зробити якийсь проєкт. Однак турбота про своє здоров'я в контексті сучасних здоров'язбережувальних технологій – це теж важливий компонент самостійної роботи, як і гігієна розумової діяльності.

Нині набув поширення так званий інформаційно-кібернетичний підхід до аналізу навчального процесу, що розглядає систему навчання з позиції теорії управління. Виник і розвивається новий розділ педагогіки – *кібернетична педагогіка* [6]. Важливою якістю автоматизованих освітніх систем є можливість адаптуватися до здібностей конкретного студента з огляду на його відповіді на запитання тесту. Адаптивна навчальна програма може змінювати способи викладу навчального матеріалу, підлаштовуючись під конкретного студента, і тим самим підвищувати ефективність навчання.

Самостійну діяльність у контексті кібернетичної педагогіки ми розглядаємо з позиції управління системами. Тут ідеться про самоуправління. У цій ситуації модель такої діяльності в контексті кібернетичної педагогіки зберігає класичну схему «вхід – ящик – вихід». Як на вході, так і на виході обов'язковою є самостійна діяльність студента. Роль викладача в такій ситуації є мінімальною, а його управління має на завершальних етапах розвитку самостійної діяльності перейти в самоуправління діяльності студента. З цього погляду кібернетична педагогіка відіграє дуже важливу роль у самостійній діяльності.

Формування історичної свідомості, навичок осмисленої участі в документуванні явищ, процесів і подій історії природи і суспільства для вироблення наукового світогляду спрямоване на виховання музейної культури студента. Теоретичні викладки дозволяють говорити про інтегративний потенціал *музейної педагогіки* [11]. Можливо, саме в контексті самостійної діяльності студентів музейна педагогіка є досить цікавою і пер-

спективною. Багато залежить від майбутньої професії, але для більшості професій використання методів, засобів і можливостей музейної педагогіки є особливо важливим у самостійній діяльності.

Поговоримо про найважливіший у самостійній діяльності аспект, який часто перебуває поза увагою дослідників. Досліджуючи теорію самостійної діяльності, розглядають її вид, тип, можливості. Однак, на нашу думку, давно назріла потреба в класифікації і типології самостійної діяльності студента за галузями. У цьому розумінні можливі декілька класифікацій. Перша, найзмістовніша, містить такі великі блоки, як гуманітарні науки, природничі науки. Тип і вид діяльності можуть бути схожими, але змісти для різних видів діяльності є дуже різними. Для цього, наприклад, достатньо порівняти самостійну діяльність майбутнього студента-лікаря і дизайнера, тобто види діяльності і проєкти будуть надзвичайно відрізнятися. Тому доцільно, здійснивши таку класифікацію (це не тема цього дослідження, але ми в інших працях звертаємося до цієї теми), на основі класифікації професій (ідеться про великі блоки професій) розподілити основні способи, засоби і особливості самостійної діяльності в цих галузях.

Якщо наводити приклади, то доцільно розглянути три найпростіші, проте найбільш різні типи. Перше – це студент консерваторії, самостійна діяльність якого полягає в освоєнні інструменту і грі на певному інструменті чи у вокалі. Другий тип – це студент-математик чи фізик, самостійна діяльність якого розгортається в напрямі розв'язку задач і завдань або ж у галузі експериментальної діяльності. І третій приклад – це студент, що вивчає спеціальність, пов'язану із фізичною працею, фізкультурою, геологією. Як бачимо, тут поле для діяльності і досліджень дуже велике.

Сьогодні в навчальних закладах «звертається значна увага на мовний і логіко-математичний інтелект, інші типи використовуються явно недостатньо. Тому деяких студентів оцінюють як слабких, повільних або таких, що не мають ніяких здібностей. Це є великою помилкою» [9], – зазначає І. Підласий, автор новітнього напрямку – *енергоінформаційної педагогіки*. Розкрита в його працях, вона акцентує увагу на дуже незвичних для класичної і навіть посткласичної педагогіки поняттях, на енергетичних можливостях людини, виходячи далеко за межі психології і звичних педагогічних уявлень. Очевидно, що самостійна діяльність у контексті цієї педагогіки суттєво відрізняється від понять і трактувань самостійної діяльності в інших галузях системи педагогічних наук. Оскільки енергоінформаційна педагогіка є надзвичайно молодою галуззю, то пов'язані з нею аспекти заслуговують на окреме дослідження.

Безумовно, не можна оминати таку педагогіку, яка виникла останніми роками і називається «педагогіка розумного балансу» [8]. У контексті цієї галузі в основу однієї з педагогічних наук покладено модельний метод, який дозволяє студентам самим вибудовувати орієнтовну схему своєї самостійної діяльності. Якщо глянути на варіанти і на можливості діяльності студента в контексті моделювання, то побачимо, що дуже часто студенти малюють моделі у процесі свого дослідження, однак змоделювати і показати, який вигляд матиме їхня самостійна діяльність, практично нереально. Однак цей метод, на нашу думку, дуже перспективний.

Дослідження показали, що навіть за нульового рівня знання фактів студенти Франції, Канади та Ізраїлю досягають високих показників у практичному його застосуванні й у творчому використанні. Особливо парадоксальні показники освітньої стратегії Ізраїлю: маючи найнижчий показник знання фактів (базових знань у всіх галузях науки), особистість досягає найвищого рівня використання знань у непередбачуваних обставинах, тобто їхнього творчого застосування. А це можливо лише за високого рівня самостійного освоєння знань, творчої активності в їхній реалізації при розв'язанні проблемних ситуацій, розвиненої креативності як інтелектуально-творчої здатності кожної особистості [12, с. 45–50].

Упродовж досліджуваного нами періоду фактично відродилась чи зародилась ще одна галузь, яка називається «педагогіка успіху». Галузь базується на тезі, що за мінімальних фактичних знань студента він може виявити максимальний результат із застосування цих знань у нових і незнайомих ситуаціях. У контексті цієї галузі педагогіки ми бачимо дуже важливу раціональну базу. Тобто в традиційній педагогіці досі вважається, що у процесі самостійної діяльності студент здобуває знання, набуває уміння, однак обсяги цих знань – що більше, то краще, обсяги умінь – що більше, то краще. Очевидно, має йтися про оптимальну кількість знань і умінь, про вибір тих фактів і тих фактичних знань, які дають змогу їх ефективно застосовувати в професійній діяльності. У цьому й полягає основа педагогіки успіху.

Для підготовки і реалізації освітніх процесів у сучасних інформаційно-освітніх середовищах необхідна нова педагогіка, яку можна умовно назвати «електронна педагогіка» (е-педагогіка) [1, с. 10–13]. Її предметом є педагогічна система. Список категорій, які б відповідали новій педагогіці, уточнюють і розширюють, а привласнювати назви цим новим категоріям зручно додаванням до традиційних категорій слова «електронний» (електронний підручник, електронний семінар тощо). У контексті е-педагогіки самостійна діяльність студентів фактично повністю перебуває у площині сучасних інформаційних засобів навчання. Навіть без е-педагогіки сучасні студенти впродовж останніх тридцяти років стихійно перейшли від паперових носіїв до електронних. Якщо для таких паперових носіїв, як конспекти, робота в бібліотеках і класичні способи самостійної роботи ретельно відпрацьовані, то для е-педагогіки ще триває пошук.

Що стосується самостійної діяльності студентів у контексті креативної педагогіки, то очевидно, що самостійна діяльність є тим надійним мостом, який переводить студента як слухача, як споживача інформації до її творчого опрацювання, творчого використання. Згодом такий студент стає творчим спеціалістом, який є професіоналом у своїй галузі. Креативність, очевидно, має бути визначною ідеєю у формуванні змісту

самостійної роботи студента. Тобто кожне завдання для самостійної роботи тією чи іншою мірою має передбачати і враховувати креативний компонент.

Про психологічну педагогіку ми скажемо дуже коротко, оскільки вона добре представлена в літературі. Загалом зазначимо, що фактично самостійна діяльність студента ґрунтується на основах педагогічної психології.

Висновки. Таким чином, проаналізовано самостійну діяльність студента в контексті визначених сучасною наукою галузей педагогіки з урахуванням значних відмінностей для студентів, які будуть працювати в конкретній галузі. У контексті педагогічної прaxeології самостійна діяльність студента становить систему дій, операцій, які спрямовані чітко на досягнення мети, оскільки лише в процесі самостійної діяльності виробляються міцні й раціональні знання, які ведуть до успішних дій. З погляду постнекласичної педагогіки самостійна діяльність розглядається в контексті педагогічної імпровізації, ігрової і рольової педагогіки. Самостійну діяльність у контексті кібернетичної педагогіки розглянуто з позиції самоуправління системами. Енергоінформаційна педагогіка акцентує увагу на енергетичних можливостях людини. Характерні особливості має самостійна діяльність студента і у таких науково-педагогічних дисциплінах, як педагогіка розумного балансу, педагогіка успіху, електронна, креативна педагогіка тощо.

До подальших напрямів дослідження проблеми належить конкретизація поданих положень для різних циклів навчальних дисциплін та спеціальностей.

Використана література:

1. Андреев А. А. К вопросу об электронной педагогике. *Вестник Герценовского университета*. 2013. № 1. С. 10–13.
2. Вознюк А. В. Постнеклассические рубежи педагогики будущего : учебное пособие. Житомир : Koobpublications, 2019. 1149 с.
3. Габай Т. В. Педагогическая психология : учебное пособие. Москва : Академия, 2003. 240 с.
4. Козловська І., Козловський Ю. Інтеграція та диференціація дисциплін у системі педагогічних наук. Львів : Сполум, 2019. 36 с.
5. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая прaxeология : учебное пособие. Москва : Академия, 2005. 256 с.
6. Майер Р. В. Кибeрнетическая педагогика: имитационное моделирование процесса обучения. Глазов : ГГПИ, 2013. 138 с.
7. Кибeрнетическая педагогика: онтологический инжиниринг в обучении и образовании : монография / К. А. Метешкин, О. И. Морозов, Л. А. Федорченко, Н. Ф. Хайрова. Харьков : ХНАГХ, 2012. 207 с.
8. Остапенко А. Педагогика разумного баланса: антиномизм как методология моделирования педагогических теорий и систем : монография. Берлин : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG, 2010. 305 с.
9. Підласий І. Енергоінформаційна педагогіка : учебное пособие. Москва : Дата Скаер, 2010. 424 с. URL: <http://www.koob.ru/podlasiy/energy/pedagogy>.
10. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Слово, 2004. 616 с.
11. Сечин А. Г. Интегрирующая роль музейной педагогики в контексте компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании. *Вестник Герценовского университета*. 2011. С. 45–50.
12. Сизоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної освіти ліцею). Київ : Гнозис, 2004. 684 с.

References:

1. Andreev A. A. (2013). K voprosu ob elektronnoy pedagogike [On the issue of e-pedagogy]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta – Herald of the University of Herzen*, 1, 10–13 [in Russian].
2. Voznyuk A. V. (2019). *Postneklassicheskie rubezhi pedagogiki buduschego: uchebnoe posobie* [Post-non-Classical Frontiers of Pedagogy of the Future: A Textbook]. Zhitomir : Koobpublications [in Ukrainian].
3. Gabay T. V. (2003). *Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. Posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy* [Educational psychology: textbook. student allowance. higher training]. Moskva: Akademiya [in Russian].
4. Kozlovskaya I., & Kozlovskiy Yu. (2019). *Integratsiya ta dyferentsiatsiya dysyplin u systemi pedahohichnykh nauk* [Integration and differentiation of disciplines in the system of pedagogical sciences]. Lviv : Spolom [in Ukrainian].
5. Kolesnikova I. A., & E. V. Titova (2005). *Pedagogicheskaya praxeologiya: ucheb. Posobie dlya stud. vyissh. ped. ucheb. zavedeniy* [Pedagogical praxeology: textbook. allowance for students. higher ped. institutions]. Moskva : Akademiya [in Russian].
6. Mayer R. V. (2013). *Kiberneticheskaya pedagogika: imitatsionnoe modelirovanie protsessu obucheniya* [Cybernetic pedagogy: simulation of the learning process]. Glazov : GGPI [in Russian].
7. Meteshkin K. A., Morozov O. I., Fedorchenko L. A., & Hayrova N. F. (2012). *Kiberneticheskaya pedagogika: ontologicheskii inzhiniring v obuchenii i obrazovanii* [Cybernetic Pedagogy: Ontological Engineering in Learning and Education]. Harkov : HNAGH [in Ukrainian].
8. Ostapenko A. (2010). *Pedagogika razumnogo balansa: Antinomizm kak metodologiya modelirovaniya pedagogicheskikh teoriy i sistem* [Pedagogy of a reasonable balance: Antinomism as a methodology for modeling pedagogical theories and systems]. Berlin : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG [in Russian].
9. Podlasiy I. (2010). *Energoinformatsionnaya pedagogika: ucheb. posobie* [Energy information pedagogy: textbook. allowance]. – Moskva: Data Skaer, Retrieved from URL: <http://www.koob.ru/podlasiy/energy/pedagogy> [in Russian].
10. Podlasiy I. P. (2004). *Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii: interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoi systemy osvity* [Practical pedagogy or three technologies: an online textbook for educators of the market-based education system]. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
11. Sechin A. G. (2011). *Integriruyuschaya rol muzeynoy pedagogiki v kontekste kompetentnostnogo podhoda v vyisshem pedagogicheskom obrazovanii* [The integrating role of museum pedagogy in the context of the competency-based approach in higher pedagogical education]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta – Herald of the University of Herzen*, 45–50 [in Russian].
12. Syzonenko H. S. (2004). *Pedahohika uspikhu (dosvid stanovlennia akmeolohichnoi osvity litseiu)* [Success pedagogy (experience of becoming an acmeological lyceum education)]. Kyiv : Hnozyis [in Ukrainian].

Tsyupryk A. Ya. The problem of student's independent activity in the system of pedagogical sciences

The sense and the role of the independent activity of students in terms of new and alternative approaches in the system of pedagogical sciences has been analyzed. The necessity of classification and typology of independent activity of a student according to branches in the system of pedagogical sciences is highlighted. It has been found out that the issue of independent activity is of the great importance among renovated or newly created branches of pedagogical sciences since a professional is formed to a certain extent in the process of independent activity. Within the context of pedagogical praxeology the independent activity makes up the system of actions and operations which aim at achieving the exact goal as far as only in the process of independent activity profound and rational knowledge is maintained which leads to successful actions. Effective systems which reflect the essence of post-non-classical pedagogics where independent activity is considered in terms of pedagogical improvisation, game and role pedagogics is investigated. Independent activity in the context of cyber pedagogics is described in terms of self-governing systems. The peculiarities of independent activity of students in the terms of energy-information pedagogics which emphasizes on the energetic possibilities of a person has been determined.

The independent activity of students in the context of such scientific-pedagogic subjects as pedagogics of smart balance, pedagogics of success, e-pedagogics, creative pedagogics etc. is characterized. Museum pedagogics is rather promising in terms of independent activity as the usage of methods, means and possibilities of museum pedagogics is of the utmost importance for most professions. Pedagogics of success is based on the substantial amount of knowledge and skills, the choice of such facts and real knowledge which enables their effective usage in professional activity. In the context of e-pedagogics the independent activity of students envisages an application of modern information means of learning. For creative pedagogics the independent activity is a reliable means of transformation from a student as a listener or consumer of information to its creative working out and using.

Key words: student's independent activity, branches of pedagogics, system of pedagogical sciences, pedagogical praxeology, post-non-classical pedagogy, cybernetic pedagogy, energy-information pedagogy, pedagogy of success, electronic pedagogy.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.64>

Чіжова Н. В.

МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Розглянуті мотиви студентів до навчально-професійної діяльності та надані їх формулювання. Неможливо виділити єдиний мотив, що спонукає студента до діяльності, але серед певної кількості мотивів завжди є домінуючі. Представлені різні класифікації мотивів. Залежно від реальності мотиви поділяють на потенційні та актуальні. Існує три такі взаємопов'язані групи мотивів: безпосередньо-спонукальні, перспективно-спонукальні та інтелектуально-спонукальні. Велика увага приділена дослідженню зовнішніх та внутрішніх мотивів. Запропонований оптимальний мотиваційний комплекс особистості, в якому внутрішня мотивація має бути більшою або хоча б дорівнювати зовнішній позитивній мотивації, яка має бути більшою від зовнішньої негативної мотивації. Розглянута динаміка зміни мотиваційного комплексу під час навчання у виші серед студентів гуманітарних та технічних спеціальностей. Надаються результати анкетування, проведеного серед студентів першого та четвертого курсу, з виявлення основних мотивів щодо майбутньої професійної діяльності. Суттєво відрізняється ставлення студентів 4 та 1 курсу до матеріального забезпечення, адже майже вівчі менше опитуваних студентів-старшокурсників віддали йому перевагу. Водночас більшість студентів 4 курсу провідним фактором визначає самореалізацію, перевищуючи на 21% показники першого курсу, що свідчить про їх свідоме ставлення до майбутньої професійної діяльності. Студенти усвідомлюють, що тільки постійний саморозвиток та професійне зростання надають їм можливість для самореалізації в улюбленій справі. Важливе значення щодо зниження зовнішньої мотивації і збільшення внутрішньої мотивації має ефективний вплив навчального процесу на особистість студентів та їх зацікавленість майбутньою спеціальністю. Доведено, що мотивація навчального процесу приводить до самостійності, активності та самореалізації студентів, тобто до формування особистісної мобільності, яку трактують як інтегративну якість майбутнього спеціаліста, що проявляється у сформованій мотивації до навчання, здатності до творчої діяльності, в ефективному спілкуванні і дозволяє постійно бути у процесі активного творчого саморозвитку.

Ключові слова: самореалізація, саморозвиток, внутрішня та зовнішня мотивація, професійна діяльність, особистісна мобільність.

Сьогодення ставить перед викладачем вимоги не тільки щодо викладання своєї дисципліни, а й врахування міжпредметних зв'язків та підвищення мотивації студентів під час навчання та формування у них усвідомлення необхідності саморозвитку протягом всього життя. Безперечним фактом є розвиток технологій настільки швидким темпом, що призводить до змін у багатьох галузях та навіть зникнення деяких посад і утворення абсолютно нових. Отже, випускник вишу має завжди працювати над своїм саморозвитком, вивчаючи нові мови, методи, підходи, опановуючи нові спеціальності, щоб бути конкурентоздатним на ринку праці.

Над темою формування позитивної навчальної мотивації працювало багато таких вчених: М. Алексеева, Ю. Бабанський, Л. Божович, В. Богословський, Л. Василенко, А. Виноградова, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Леонтєв, С. Максименко, А. Маркова, А. Маслоу, А. Орлов, К. Платонов, С. Рубінштейн, О. Савонько, М. Савчин, М. Сметанський, А. Степанов, З. Хізроева, В. Шахов, П. Якобсон. Багато робіт присвячено структурі та типам мотивів і передумовам формування позитивної мотивації до навчання. Зокрема, про-

блему мотивації студентів під час навчання у вищому навчальному закладі розглядали такі вчені: В. Білоус, Л. Горюнова, С. Занюк, Є. Ільїн, В. Козаков, О. Коваленко, О. Малінка, Л. Орбан-Лембрик, Є. Шматков [1–3]. Значно менше уваги приділено вивченню ставлення студентів та їх пріоритетів щодо майбутньої професійної діяльності, готовності та бажання до саморозвитку та самовдосконалення. Ці питання здебільшого піднімаються під час профорієнтаційної роботи та аналізу навчання студентів першого курсу.

Метою статті є дослідження мотивації студентів технічного вищого навчального закладу НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського» щодо майбутньої професійної діяльності.

Методом дослідження є теоретичний аналіз та анонімне опитування студентів.

У основі будь-яких дій особистості лежить мотивація, спрямована на задоволення потреби, інтересу або установки. Мотив – це внутрішня спонка особистості до того або іншого вияву активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язана із задоволенням певної потреби. Як мотиви можуть поставати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності. Проте при цьому за всіма переліченими причинами все одно стоять потреби особистості у всьому їх різноманітті (від базових, життєвих, біологічних до вищих і соціальних) [4, с. 184].

У словнику поняття «мотив» розкривається так: 1) спонукання до діяльності, що пов'язується із задоволенням певних потреб суб'єкта; 2) сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість; 3) предмет, матеріальний або ідеальний, що спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності; 4) усвідомлена причина, яка лежить в основі вибору дій та вчинків особистості [5, с. 264].

Ставлення студента до навчально-професійної діяльності є полімотивованим, тобто визначається багатьма стимулами, серед яких, безумовно, деякі є домінуючими.

В. Тернопільська описує мотиви, підкреслюючи їх взаємозв'язки та структуруючи їх. Мотиви навчально-професійної діяльності студентів не є сталими, вони постійно змінюються залежно як від внутрішніх, так і від зовнішніх факторів. З погляду реальності мотивів авторка виділяє потенційні й актуальні мотиви. Вона зазначає, що у процесі пізнавальної діяльності потенційні мотиви переходять в актуальні: «потреба стає установкою, наміри – діями, ставлення – вчинками, плани – діяльністю» [6, с. 142]. На думку В. Тернопільської, існує три взаємопов'язані групи мотивів: безпосередньо-спонукальні, перспективно-спонукальні та інтелектуально-спонукальні. Перша група базується на сильних як позитивних, так і негативних емоціях (новизна, зацікавленість викладачем, страх покарання тощо). Основою для перспективно-спонукальних мотивів є розуміння престижу професії у суспільстві та важливості професійних знань і умінь (зв'язок навчального предмета з майбутньою професією, розвинуте почуття обов'язку, відповідальності тощо). Однак інтелектуально-спонукальні мотиви спрямовані на процес пізнання і отримання задоволення від нього, стійкий інтерес до навчально-професійної діяльності, допитливість, саморозвиток та самореалізацію [6, с. 142]. Нарешті, зовнішні мотиви (мотивація престижу, успіху) та внутрішні (цікавість, позитивні емоції) тісно пов'язані, адже зовнішня мотивація збільшує кількість дій, вчинків, а внутрішня – їх якість [6, с. 141].

Згідно з методикою К. Замфір у модифікації А. Реана [7] оптимальний мотиваційний комплекс особистості можна представити такою нерівністю: $VM > ЗПМ > ЗНМ$ або $VM = ЗПМ > ЗНМ$ (де VM – внутрішня мотивація, $ЗПМ$ – зовнішня позитивна мотивація, $ЗНМ$ – зовнішня негативна мотивація).

У роботі «Вплив мотивації на якість навчальної діяльності студентів» Л. Несух за цією методикою дослідила 2 групи студентів 1 та 4 курсів гуманітарних спеціальностей («Менеджмент організації», «Мова і література», «Психологія») та показала залежність мотивації від віку (курсу) студентів. Отримані результати представлені в таблиці 1 [8].

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу особливостей мотивації

Показник	1 курс	4 курс
Внутрішня мотивація	3.9	4.1
Зовнішня позитивна мотивація	2.8	3.4
Зовнішня негативна мотивація	3.3	2.5

Нами було проведено анонімне опитування для визначення мотивації студентів технічного вузу. Для опитування були обрані студенти сучасних популярних спеціальностей, а саме: «Комп'ютерна та системна інженерія», «Програмна інженерія», «Інженерія програмного забезпечення». Опитуванням було охоплено 134 студенти.

Було запропоновано варіанти до такого завдання: «Визначте, до чого Ви прагнете в своїй майбутній професійній діяльності»:

- 1) матеріальне забезпечення;
- 2) повага оточення;
- 3) самореалізація;
- 4) професійне зростання;
- 5) кар'єра.

Аналізуючи отримані результати, можна дійти висновку, що більшість опитаних студентів 4 курсу пріоритетом майбутньої професійної діяльності визначає самореалізацію (69% студентів 4 курсу супроти 48% першокурсників). Різницю у 21% можна пояснити більш свідомим ставленням до майбутньої професійної діяльності, тому що у більшості студентів 4 курсу вже є певний досвід роботи. Суттєво відрізняється ставлення студентів 4 та 1 курсу до матеріального забезпечення: майже вдвічі менше опитуваних студентів-старшокурсників віддали йому перевагу. Для багатьох молодих фахівців отримання матеріальних благ є провідним мотивом професійної діяльності, але маючи високий рівень професійної освіти, студенти усвідомлюють, що дуже важливою є та сфера діяльності, до якої прагне душа, від роботи в якій можна отримати справжнє задоволення та самореалізуватись. Отже, займаючись цікавою, складною та розвиваючою справою, молоді спеціалісти можуть досягти професійного зростання та отримати матеріальну винагороду.

Утрічі менше студентів 4 курсу, ніж студентів 1 курсу, переймаються повагою оточуючих та кар'єрним зростанням, але при цьому в півтора рази більше респондентів 4 курсу, ніж студентів 1 курсу, вбачають професійне зростання саме у тому, до чого вони прагнуть в майбутній професійній діяльності. Ми спостерігаємо більш зважене та свідоме ставлення студентів 4 курсу до майбутньої професійної діяльності завдяки більшим можливостям та певному досвіду роботи.

Однак, порівнюючи відповіді студентів бюджетної та контрактної форми навчання, відзначимо, що, незважаючи на те, що деякі показники майже збігаються, на 10% більше студентів-контрактників, ніж бюджетників, пріоритетом визначили матеріальне забезпечення, майже на 12% менше студентів (40% контрактників і 52% бюджетників) вважають самореалізацію головною для себе в професійній діяльності.

Аналізуючи п'ять запитань щодо мотивації до майбутньої професійної діяльності, ми виділили питання, які характеризують внутрішню мотивацію (самореалізація та професійне зростання) та зовнішню позитивну мотивацію (матеріальне забезпечення, повага оточення, кар'єра). Аналіз відповідей проводився у 134 студентів. Результати зведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів 1 та 4 курсу НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського»

Показник	1-й курс	4-й курс
Внутрішня мотивація	3,32	3,89
Зовнішня мотивація	2,76	2,41

Аналіз зовнішньої негативної мотивації не був метою нашого дослідження. З таблиці видно, що у студентів першого і четвертого курсів середній показник внутрішньої мотивації домінує над зовнішньою мотивацією. Отже, у студентів технічних спеціальностей під час навчання в університеті зростають показники внутрішньої мотивації, водночас рівень зовнішньої мотивації дещо знижується (див. таблицю 2). Крім того, більшість студентів КПІ на 4 курсі вже має певний досвід роботи за спеціальністю (програмування, ІТ-адміністрування), тому вони усвідомлюють, що тільки постійний саморозвиток та професійне зростання дадуть їм змогу займатися улюбленою справою і отримувати як моральне, так і матеріальне задоволення. Зокрема, не останнє місце щодо зниження зовнішньої мотивації і збільшення внутрішньої мотивації посідає ефективний вплив навчального процесу на особистість студентів та їх зацікавленість майбутньою спеціальністю.

Оскільки особистісну мобільність трактують як інтегративну якість майбутнього спеціаліста, що проявляється в сформованій мотивації до навчання, здатності до творчої діяльності, в ефективному спілкуванні і дозволяє знаходитись в процесі активного творчого саморозвитку [9, с. 5], то навчальна діяльність у вищій сприяє розвитку творчого потенціалу студента, становленню впевненої в собі та самостійної особистості, а також формуванню особистої мобільності.

Висновки. Під час навчання зменшується зовнішня негативна мотивація та збільшується внутрішня і позитивна зовнішня мотивація.

У всіх опитаних студентів внутрішня мотивація превалює над зовнішньою, що є ознакою оптимального мотиваційного комплексу особистості.

Під час навчання кількість студентів, які прагнуть отримати знання для подальшої самореалізації в професійній сфері, значно зростає (48% на першому курсі, 69% на четвертому курсі), що свідчить про свідоме та зважене ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні складників особистісної мобільності студентів у процесі навчання в технічному вузі.

Використана література:

1. Занюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Вид. «Либідь», 2002. 304 с.
2. Ильин Е. И. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
3. Малінка О. О. Психологічні проблеми мотивації навчально-професійної діяльності студентів у сучасних умовах. URL: www.psyh.kiev.ua/Психологічні_проблеми_мотивації_навчально-професійної_діяльності_студентів_у_сучасних_умовах (дата звернення: 26.09.2019).

4. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 304 с.
5. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища школа, 1992. 216 с.
6. Тернопільська В. І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць. Київ. 2012. № 5 (30). С. 141–144.
7. Мотивація професійної діяльності. : методика К. Замфір у модифікації А. Реана. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/122-tests-guidance/716-motivation-professional-activity-c-zamfir-technique-to-modify-a-a-reana> (дата звернення: 25.09.2019).
8. Несух Л. Вплив мотивації на якість навчальної діяльності студентів. URL: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/nesyx.pdf> (дата звернення: 25.09.2019).
9. Котмакова Т. Б. Формирование личностной мобильности как профессионального качества будущего специалиста в процессе обучения в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Хабаровск, 2011. 20с.

References:

1. Zanyuk S. S. (2002) Psihologiya motivaciyi [Psychology of Motivation]. navch. posib. Kyiv [in Ukrainian].
2. П'ін Е. І. (2003) Мотивація і мотиву [Motivation and Motives] Saint Petersburg [in Russian].
3. Malinka O. O. Psihologichni problemi motivaciyi navchalno-profesijnoyi diyalnosti studentiv u suchasni umovah / O. O. Malinka. – [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu : www.psyh.kiev.ua.
4. Bordovskaia N. V. (2000) Pedahohyka [Pedagogy]: uchebnyk dlia vuzov Saint Petersburg [in Russian].
5. Voitko V. I. (1992). *Psykhologichnyi slovnyk*. Kyiv: Vyshcha shkola.
6. Ternopil'ska V. I. (2012) Suchasni tendentsii motyvatsii navchalno-profesiinoyi diialnosti studentiv [Modern Tendencies of Motivation of Studying and Professional Students' Activity]. Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy: zbirnik naukovih prac. № 5 (30). Kyiv. S. 141–144. [in Ukrainian].
7. Metodika K. Zamfir u modifikaciyi A. Reana [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu : <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/122-tests-guidance/716-motivation-professional-activity-c-zamfir-technique-to-modify-a-a-reana>.
8. Nesuh L. Vpliv motivaciyi na yakist navchalnoyi diyalnosti studentiv [Impact of Motivation on Quality of Students' Studying Process of] [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/nesyx.pdf>.
9. Kotmakova T. B. (2011) Formyrovanye lychnostnoi mobyl'nosti kak professyonal'nogo kachestva budushchogo spetsyalysta v protsesse obuchenya v vuzе [Formation of Personal Mobility while Studying at the University as a Professional Feature of a Future Specialist]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Khabarovsk [in Russian].

Chizhova N. V. Motivation as the premise for personal mobility formation

The paper highlights the students' motives for educational-professional activity and gives their definitions. It is impossible to distinguish a single motive that encourages students to work, but there are some dominant motives. Different classifications of motives are presented in the paper. Depending on reality, motives are divided into potential and actual ones. There are also three interrelated groups of motives: direct-incentive, perspective-incentive and intellectual- incentive. Much attention is paid to the study of external and internal motives. The optimal motivational complex of the personality is when the internal motivation exceeds, or at least, equal to the external positive motivation, which in turn should exceed external negative motivation. The change of the motivational complex during training at the university among the students of the humanities and technical specialties is considered. The results of the survey conducted among the first and fourth year students to identify the main motives for future professional activities are presented. The attitude of fourth and first year students to financial security varies considerably: almost twice more first-year students who were interviewed gave it an advantage. The majority of four-year students consider self-realization as the leading factor. It indicates their conscious and balanced attitude to future professional activity. Students understand that only permanent self-development and professional growth will enable them to realize themselves in chosen sphere. The educational process greatly affects the personality of students and their interest in the future specialty, reducing external motivation and increasing internal one. It is proved that the motivation of the educational process leads to autonomy, activity and self-realization of students, that is, to the formation of personal mobility, which is interpreted as the integrative quality of the future specialist with the formed motivation to study, creativity, effective communication skills and in the process of active creative self-development.

Key words: self-realization, self-development, internal and external motivation, professional activity, personal mobility.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВЩИНИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ

Розкривається важливість формування ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів у контексті соціокультурних та освітніх завдань. З'ясовується сутність таких понять, як «ціннісне ставлення», «Батьківщина». Пропонується авторське визначення поняття ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів як емоційно-осмисленого зв'язку дітей з Батьківщиною, який виявляється в їхніх глибоких почуттях до Батьківщини та в усвідомленні дітьми значимості Батьківщини для їхнього життя та життя близьких людей. Розглядається позиція таких відомих вітчизняних педагогів, як Г. Ващенко, С. Русова, К. Ушинський, щодо формування у школярів поваги та пошани до рідного народу і країни, що є актуальною в сучасному виховному процесі. Наголошується, що молодший шкільний вік є чутливим періодом для формування ціннісного ставлення до Батьківщини завдяки особливостям емоційної сфери дітей цього віку. Звертається увага, що формування ціннісного ставлення до Батьківщини у дітей молодшого шкільного віку доцільно розпочинати з виховання любові до малої батьківщини, поступово переходячи до створення образу великої Батьківщини. Визначаються компоненти процесу формування ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів (когнітивний, емоційний, діяльнісний) та педагогічні умови його здійснення, зокрема такі: використання форм і методів виховання і навчання, які б сприяли розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей; організація діяльності школярів, в основі якої – матеріал, що пов'язаний з історією, культурою рідної країни; співпраця у формуванні ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів освітнього закладу і сім'ї тощо. Робиться висновок про необхідність системного підходу до розв'язання проблеми формування ціннісного ставлення до Батьківщини у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: ціннісне ставлення, Батьківщина, молодший шкільний вік, діти, формування, компоненти, виховна проблема, виховний процес, педагогічні умови.

Сучасний період розвитку українського суспільства потребує утвердження серед його громадян, зокрема молодих, однієї з провідних цінностей – цінності патріотизму, яка відображається у ціннісному ставленні до Батьківщини. Це зумовлюється, зокрема, тим, що нинішній світ постійно змінюється та характеризується, з одного боку, поглибленням міжнародних зв'язків, процесами глобалізації, а з іншого боку, прагненням народів захистити свою культуру, історичні надбання, відстояти власні економічні, політичні інтереси. Тому вкрай важливо, щоб суб'єктами соціального життя були особистості, які вміють цінувати світову культуру та культуру інших народів, водночас усвідомлюють різнобічну роль національної спільноти, до якої вони належать. Це буде сприяти міжкультурній гармонії, міжнародному порозумінню, стане важливим чинником соціально-психологічного здоров'я членів суспільства, їх самореалізації та самоствердження.

На особливу увагу заслуговує проблема формування ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів. У Концепції Нової української школи наголошується, що важливою освітньою метою є формування у дітей молодшого шкільного віку ціннісних ставлень і суджень, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством [10]. Особливу увагу необхідності залучення дітей до національних цінностей приділено в Державному стандарті початкової освіти. У ньому зазначено, що результатом освітнього процесу має бути становлення учня, який усвідомлює себе громадянином України, аналізує культурно-історичні основи власної ідентичності, визнає цінність культурного розмаїття, долучається до родинних і національних традицій, досліджує своє походження, родовід, визначає свою роль у школі, громаді, ставиться з повагою до національних традицій і свят тощо [6]. Отже, постає виховне завдання формування ціннісного ставлення у школярів до Батьківщини, що відображається в повазі до культури рідного народу і прагненні її розвивати, у шануванні і широкому використанні рідної мови, відповідальному ставленні до довкілля рідного краю, людей, які його населяють, у гордості за досягнення рідного народу в минулому і сьогодні.

Необхідність виховання особистості на засадах морально-духовних цінностей обґрунтовують у своїх дослідженнях І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, М. Каган, С. Кримський, Г. Сагач та інші, наголошуючи на тому, що залучення молодших поколінь до зазначених цінностей не дасть громадянству самозруйнуватися, втратити духовні надбання, що створювались тисячоліттями. Видатні педагоги, науковці, просвітителі Г. Ващенко, М. Грушевський, І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський та інші визначали виховання ціннісного ставлення до Батьківщини одним з головних завдань освіти. У сучасних дослідженнях (І. Бех, К. Журба, Ж. Петрович, К. Чорна, В. Шахрай, І. Шкільна та інші) розглядаються засоби, форми, методи виховання у дітей шкільного віку поваги, пошани до рідного народу, любові до Батьківщини, формування у них цінності патріотизму.

Метою статті є з'ясування сутності поняття «ціннісне ставлення до Батьківщини» та визначення особливостей його формування у молодших школярів.

Зупинимось на трактуванні у науковій літературі поняття «Ціннісне ставлення». На думку дослідників (В. Слассьонін, Г. Чижаківа), ціннісне ставлення – це внутрішня позиція особистості, що відображає

взаємозв'язок особистісних і суспільних значень [12, с. 124]. Науковці вважають, що ціннісне ставлення – це суб'єктивне відображення об'єктивної дійсності, а об'єктами ціннісного відображення є значущі для людини предмети і явища. Як зазначає М. Каган, ціннісне ставлення висвітлює позицію суб'єкта в системі суспільних відносин і в культурі, характер його потреб, інтересів, ідеалів, виявляє те, до чого він прагне, що він відкидає і до чого байдужий, нейтральний [7, с. 161]. Він також зауважує, що психологічною формою прояву ціннісного ставлення є переживання, тобто особливий тип емоційного процесу, який зароджується на рівні буденно-практичної свідомості і підноситься на рівень усвідомленого почуття, духовного почуття. Оскільки переживання цінності є не фізіологічною реакцією організму, а духовним переживанням суб'єкта діяльності, то воно має соціально-психологічний характер, тобто визначається не вітальними, а соціокультурними потребами людини [7, с. 163].

У науковій літературі наголошується, що природа ціннісного ставлення є емоційною, адже воно відображає суб'єктивний і особистісно значущий зв'язок людини з навколишніми предметами, явищами, людьми, а наявність ціннісного ставлення дозволяє людині визначити простір своєї життєдіяльності як морально-духовний. Ціннісне ставлення формується під впливом реальної життєвої практики за умови внутрішньої активності людини, що дозволяє розглядати культуру як світ ідеалів, проєктів, моделей і як світ практичної і духовної взаємодії людей, суб'єктом якої є сама людина. Дослідники наголошують, що ціннісне ставлення розкриває внутрішній світ особистості, основним елементами якого є стійкі смисли і особистісні цінності як джерела цих смислів. Особистісні цінності проявляються у сформованих ідеалах [12, с. 125–127].

Отже, ціннісне ставлення можна визначити як емоційно осмислений зв'язок особистості з певними об'єктами навколишнього світу, в основі якого лежить відчуття значущості цього об'єкта.

Характеризуючи поняття «Батьківщина», слід зазначити, що воно є багатоплановим. У енциклопедичних джерелах це поняття трактується по-різному. Наприклад, «Енциклопедія історії України» пояснює, що Батьківщина – це країна стосовно тих людей, які народилися в ній і є її громадянами; політичне, соціальне і культурне середовище, в якому живе, працює народ; місце народження когось-небудь. Зазначається, що первісно термін «Батьківщина» вживався у сімейно-майновій сфері (материзна, вітчизна, дідизна тощо). Помітною є тенденція ототожнювати Батьківщину з нацією. З огляду на це виокремлюють поняття «історична Батьківщина», а згадкою про первинний смисл слова «Батьківщина» є вираз «мала Батьківщина» [2, с. 203]. У «Малій енциклопедії етнології» акцентується увага на тому, що поняття «Батьківщина» позначає не лише країну предків (батьків) людини, а має також емоційний підтекст, що відображається в особливому і сакральному почутті до Батьківщини, яке поєднує любов і патріотизм [9, с. 21–22]. Ці визначення свідчать, що в поняття «Батьківщина» вкладається як матеріальний, так і емоційний зміст. У ньому відображаються не лише культурно-історичні, територіальні надбання, традиції та звичаї, а й об'єднання поколінь емоційними почуттями, які проявляються в любові до Батьківщини, шануванні її історії і культури.

У науковій літературі також наголошується, що поняття «Батьківщина» включає як безпосереднє місце народження або проживання, особистий простір, в якому все є знайомим і звичним (мала батьківщина), так і рідну країну, місце проживання соціокультурної спільності, нації (велика родина) [8]. У кожній конкретній людині образ Батьківщини починає формуватися з народження під впливом національних традицій, звичаїв, культури, рідної мови. Спочатку Батьківщина пізнається через сім'ю, рідний дім, рідних і близьких людей, потім формуються уявлення про малу батьківщину – рідне село чи місто, поступово складається образ великої Батьківщини, рідної країни. Батьківщина ототожнюється з народом і вірою, з культурою, побутом і природою. Істотними в образі Батьківщини є не стільки співвіднесеність з певним місцем і часом, з певною частиною країни або з державою як політичним суб'єктом, скільки оцінно-емоційні складники. Образ Батьківщини сповнений натхнення, втілений в асоціативних зв'язках та емоційних переживаннях.

Одним із перших до проблеми виховання любові та пошани до рідного краю привернув увагу К. Ушинський, визнаючи, що національне почуття є вродженим. Воно закорінене генетично у психіці індивіда, і цим не можна нехтувати, особливо в процесі виховання. Він писав: «Є лише одна загальна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання – це те, що ми зовемо народністю. Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню надійний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами» [13, с. 75]. Любов до батьківщини, на думку педагога-просвітителя, має поєднуватись із знанням мови, мистецтв, народних традицій і звичаїв.

Хочемо виокремити також позицію видатної української педагогині С. Русової, яка на основі аналізу світового досвіду шкільництва стверджує, що прогресують ті народи, які збудували добре організовану національну школу (народи Англії, Німеччини, Японії). Вони краще за інших у вихованні дітей і молоді опиралися на власні глибокі національні надбання, враховуючи національну психологію. Такий підхід, за твердженням С. Русової, дає можливість виховувати міцну, цільну особистість, якій не буде властива подвійна й хистка моральність. С. Русова стверджує, що вся система виховання має спрямовуватись на усвідомлення учнями того, «що ти українець, ти українка, навкруги тебе рідна твоя земля – Україна, рідний тобі народ, ти мусиш знати свій край, знати, що твій народ утворив гарного, вічно прекрасного» [11, с. 23]. Велику роль у зростанні дітей С. Русова надає формуванню ідеалу, того, що «вливає у душі молоді світле, прекрасне», того найкращого, що «кожний народ проніс протягом віків культурного існування» [11, с. 28].

Відомим прибічником виховання дітей на національному ґрунті був Г. Ващенко, який у книзі «Виховний ідеал» наголошував на необхідності виховання в школярів любові до Батьківщини, становлення у них здорового патріотизму. Обґрунтований ним виховний ідеал українця – служіння Богові і своїй нації – тісно пов'язаний з традиціями та психологією українського народу. Педагог зазначає: «виховний ідеал нації <...> відбивається і в звичаях народу, і в його пісні, і в творах письменників. Він твориться віками і за традицією переходить від старших поколінь до молодших» [4, с. 101]. Водночас Г. Ващенко наголошує, що у процесі виховання потрібно брати до уваги як позитивні, так і негативні психологічні властивості українського народу, виховувати дієвий патріотизм, який спрямовує на активну роботу, задля цивілізаційного поступу нації.

У сучасних дослідженнях [3; 5; 14] звертається увага на необхідність актуалізації виховання ціннісного ставлення до Батьківщини в сучасних українських дітей, адже упродовж всього ХХ ст. Україна перебувала в складі СРСР, у якому трактування ціннісного ставлення до України як до Батьківщини було неоднозначним. Більшою мірою утверджувалось поняття спільної радянської вітчизни, при цьому пропагувалася та широко вводилася у всі сфери життя російська мова, що призводило до формування у свідомості українців відчуття меншовартості, зневажливого ставлення до національних традицій, історії та культури свого народу. Тому важливою суспільною потребою сьогодення є виховання любові та поваги до своєї Батьківщини (як малої, так і великої).

Беручи до уваги з'ясування науковцями сутності ціннісного ставлення та думки українських педагогів щодо основних моментів виховання особистості на засадах національних надбань, ціннісне ставлення до Батьківщини ми визначаємо як емоційно осмислений зв'язок школяра з Батьківщиною, який виявляється в його глибоких почуттях до Батьківщини та в усвідомленні значущості Батьківщини в його житті та житті близьких йому людей. Ціннісне ставлення до Батьківщини передбачає любов до рідного краю, повагу до культури, звичаїв, традицій рідного народу, знання історії рідної країни, готовність відстоювати рідну державу, творити на ґрунті рідної національної культури тощо. Розвиненість ціннісного ставлення є важливою характеристикою морально-духовного світу дитини.

Наукові дослідження та аналіз соціально-виховної практики дають можливість стверджувати, що формування ціннісного ставлення до Батьківщини є однією з провідних виховних проблем, адже воно спрямоване як на розвиток окремої особистості, виявлення її здібностей і талантів на ґрунті національної культури, так і на удосконалення суспільства, утвердження норм моралі, правил співжиття, які формувалися століттями.

Водночас слід наголосити, що процес формування ціннісного ставлення до Батьківщини є доволі складним процесом, адже необхідно розвинути у дітей особистісний смисл сприйняття Батьківщини як цінності, не дати утвердитися чисто прагматичному та споживацькому ставленню до рідної країни. Переконані, що виховні зусилля слід спрямовувати на дітей молодшого шкільного віку, коли емоційне сприйняття явищ навколишнього життя є доволі сильним і дієвим.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку емоційної сфери, адже, потрапивши в нові соціальні умови, дитина починає по-новому і більш детально осягати навколишній світ, пізнавати нове, яскраве, емоційно на нього реагувати. Слід зазначити, що система взаємин дитини з навколишніми ускладнюється, в її життя входить вчитель і колектив однокласників. І педагогу слід вчити дитину виражати свої емоції, спираючись на моральні норми, прийняті в суспільстві. Отже, виховання ціннісного ставлення до Батьківщини має ґрунтуватися на емоційній сфері дитини молодшого шкільного віку і водночас розвивати дитячі емоції шляхом занурення в цей процес.

На нашу думку, формування ціннісного ставлення до Батьківщини у дітей молодшого шкільного віку слід розпочинати з виховання любові до малої батьківщини – місця народження та проживання, членів родини, сусідів, шкільних товаришів та вчителів. Важливо вчити дітей цього віку шанувати і берегти природу біля власного будинку, на вулиці, біля школи, річки, в лісі, парку тощо. Природа є джерелом натхнення та розвиває почуття турботи і відповідальності. Пізніше педагог більшу увагу має приділяти створенню образу великої Батьківщини, знайомити з її культурними та трудовими досягненнями, висвітлювати діяльність її кращих дочок і синів, вводити у світ краси рідного слова та пісні.

Варто зазначити, що формування ціннісного ставлення до Батьківщини буде давати позитивний результат, коли виховний процес базуватиметься на гармонії когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів ціннісного ставлення [1]. Когнітивний компонент містить знання про Батьківщину, її історію, культуру, досягнення її представників. Емоційний компонент включає відносно стійкі почуття до складників образу Батьківщини. Діяльнісний передбачає активність в культурно-творчій, трудовій, громадській роботі. Звичайно, розвиток цих компонентів має спиратися на вікові особливості дітей, їхні пізнавальні, емоційні та поведінкові можливості. Надзвичайно важлива роль у формуванні ціннісного ставлення до Батьківщини належить вчителю. Він має бути носієм національної свідомості, щиро любити країну, народ, дітей, яких він виховує, натхненно залучати школярів до джерел національної культури, бути зразком високих духовно-моральних норм.

Педагогічними умовами успішності формування ціннісного ставлення до Батьківщини називають, зокрема, такі: використання форм і методів виховання і навчання, які б сприяли розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості і надавали б можливість для вільного вибору ціннісних об'єктів; включення учнів в соціально значущу діяльність, що має ціннісну спрямованість та задовольняє інтереси дітей; використання

в освітньому процесі особистісно орієнтованих технологій (ігрових, інтерактивних, рефлексивних тощо); організація позаурочної діяльності школярів, що створювала б можливості для самовираження дітей; організація діяльності школярів, в змісті якої домінує матеріал, пов'язаний з історією, культурою рідної країни, а також з традиціями конкретного регіону [8]. Вважаємо необхідною співпрацю закладу освіти і сім'ї, адже сприйняття світу починається з родини, її цінностей та способу життя, а образ Батьківщини у дітей формується значною мірою під впливом батьків.

Висновки. Сучасні суспільні виклики і потреби, зокрема в Україні, зумовлюють необхідність формування у членів суспільства, передусім у дітей та молоді, сприйняття рідного народу, рідного краю, Батьківщини як цінності, як джерела сили, захисту, самоствердження та саморозвитку. Формування ціннісного ставлення до Батьківщини у дітей молодшого шкільного віку, яке ми визначаємо як емоційно осмислений зв'язок молодшого школяра з Батьківщиною, що виявляється в його глибоких почуттях до Батьківщини та в усвідомленні значущості Батьківщини в його житті та житті близьких йому людей, є важливою виховною проблемою, що потребує системного підходу до розв'язання. Вважаємо, що одним із найпотужніших засобів формування у молодших школярів ціннісного ставлення до Батьківщини є народна культура, яка відображає найголовніші духовні орієнтири народу та володіє значним емоційно-почуттєвим потенціалом.

Використана література:

1. Асташова Н. А. Аксиологические основы патриотического воспитания школьников. *Вестник Брянского госуд. ун-та*. 2009. № 1. С. 17–23.
2. Батьківщина. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. Київ : Наук. думка, 2003. Т. 1. С. 203.
3. Бех. І. Д. Журба К. О. Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Гірська школа Українських Карпат*. 2017. № 16. С. 24–33.
4. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 191 с.
5. Гриців Т. Г. Виховання ціннісного ставлення до Батьківщини засобами народної педагогіки як наукова проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Київ. 2016. Вип. 20 (1). С. 121–132.
6. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf> (дата звернення: 20.09.2019).
7. Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
8. Капитонова Г. Т. К вопросу о принципах формирования ценностного отношения к родине в сельской школе. *Актуальные проблемы педагогики и психологии* : сборник научн. трудов. Казань, 2016. С. 17–23.
9. Мала енциклопедія етнології. Київ : Генеза ; Довіра, 1996. 942 с.
10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 34 с.
11. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
12. Сластенин В. А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие. Москва : Академия, 2003. 192 с.
13. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Т. 1. Київ : Радянська школа, 1983. 489 с.
14. Шахрай В. М. Соціально-ціннісний аспект діяльності дитячого театру : монографія. Біла Церква : Вид-во Семенка С., 2005. 172 с.

References:

1. Astashova N. A. (2009). Axiologicheskkiye osnovy patrioticheskogo vospitaniya shkolnikov [Axiological foundations of patriotic education of schoolchildren]. *Vestnik Bryanskogo gosud. un-ta*. № 1. S. 17–23. [in Russian]
2. Batkivshchyna [Motherland]. (2003). *Entsyklopediia istorii Ukrainy* [Encyclopedia of Ukrainian history]: u 10 t. Kyiv : Nauk. dumka. T. 1. S. 203. [in Ukrainian]
3. Bekh. I. D., Zhurba K. O. (2017). Kontseptsiia formuvannia u pidlitkiv natsionalno-kulturnoi identychnosti u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Formation of national and cultural identity of adolescents in secondary schools]. *Hirskya shkola Ukrain-skykh Karpat*. № 16. S. 24–33. [in Ukrainian]
4. Vashchenko H. H. (1994). Vykhovnyi ideal [Educational ideal]. Poltava : Poltavskiy visnyk. 191 s. [in Ukrainian]
5. Hrytsiv T. H. (2016). Vykhovannia tsinnisnoho stavlennia do Batkivshchyny zasobamy narodnoi pedahohiky yak naukova problema [Formation of valuable attitude towards the Motherland by means of folk pedagogy as a scientific problem]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: zbirnyk nauk. prats. Kyiv. Vyp. 20 (1). S. 121–132. [in Ukrainian]
6. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [Standard of primary education]. (2018). URL : <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf> [in Ukrainian] (data zvernennia: 20.09.2019).
7. Kagan M. S. (1997). Filosofskaya teoriya tsennosti [Philosophical theory of value]. Sankt-Peterburg : TOO TK «Petropolis». 205 s. [in Russian]
8. Kapitonova G. T. (2016). K voprosu o printsipakh formirovaniya tsennostnogo otnosheniya k rodine v selskoy shkole [The principles of the formation of a valuable attitude to the homeland in a rural school]. *Aktualnyye problemy pedagogiki i psikhologii* : sbornik nauchn. trudov. Kazan. S. 17-23. [in Russian]
9. Mala entsyklopediia etnoderzhavoznavstva [A small encyclopedia of ethnicity] (1996). Kyiv : Heneza, Dovira. 942 s. [in Ukrainian]
10. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform] (2016). Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. 34 s. [in Ukrainian]
11. Rusova S. F. (1996). Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]. Kyiv : Osvita. 304 s. [in Ukrainian]
12. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. (2003). Vvedeniye v pedagogicheskuyu aksiologiyu: uchebnoye posobiye [Introduction to Pedagogical Axiology: A Study Guide]. Moskva : Akademiya. 192 s. [in Russian]
13. Ushynskiy K. D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works] : u 2 t. T. 1. Kyiv : Radianska shkola. 489 s. [in Ukrainian]

14. Shakhrai V. M. (2005). Sotsialno-tsinnisnyi aspekt diialnosti dytiachoho teatru : monohrafiia [The socially-valuable aspect of childish theater: a monograph]. Bila Tserkva : Vyd-vo Semenka S. 172 s. [in Ukrainian]

Sheredko I. H. Formation of valuable attitudes to the Motherland in adolescent children as a problem of modern education

The article reveals the importance of forming a valuable attitude towards the Motherland among adolescent children in the context of socio-cultural and educational tasks. The essence of such concepts as «valuable attitude», «Motherland» is clarified. The author's definition of the concept of valuable attitude towards the Motherland in younger students as an emotional and meaningful connection of children with the Motherland is offered. It is reflected in the deep feelings for the Motherland and in the children's awareness of the importance of the Motherland for their lives. The position of well-known native teachers (G. Vashchenko, S. Rusova, K. Ushinsky) is considered, regarding the formation of respect for the native people and the country, which is relevant in the modern educational process. It is emphasized that the primary school age is a sensitive period for forming a valuable attitude towards the Motherland, due to the peculiarities of the emotional sphere of children of this age. The components of the formation process of valuable attitude towards the Motherland from younger students are determined (cognitive, emotional, activity) and pedagogical conditions for its implementation: the use of forms and methods of education and training that would contribute to the development of emotional and sensual sphere of children; organization of activities of pupils, based on material related to the history, culture of their native country; cooperation in the formation of a valuable attitude towards the Motherland among younger students of educational institutions and families, etc. It is concluded that there is a need for a systematic approach to solving the problem of formation of a value attitude towards the Motherland in children of primary school age.

Key words: *valuable attitude, Motherland, primary school age, children, formation, components, educational problem, educational process, pedagogical conditions.*

УДК 378.016:[80+33+002.1]

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.66>

Якубовська М. С., Будзінська В. М.

**КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВОЇ ШКОЛИ
АКАДЕМІКА Н. Г. НИЧКАЛО: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

На прикладі дослідження концептуальних засад науково-педагогічної школи академіка Н. Г. Ничкало вивчається система концептуально-педагогічних засад науково-педагогічної школи академіка Н. Г. Ничкало. Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що важливим засобом формування особистості сучасного фахівця є культурологічний складник. Дослідження алгоритму науково-теоретичних аспектів інноваційних змін у системі вищої школи показує, що від розвитку інноваційного складника сучасних закладів вищої освіти залежить гуманітарна безпека суспільства. Педагогіка, виконуючи свої історичні завдання, створює передумови для утвердження якісних інноваційних процесів педагогічної взаємодії.

Входження України до світового освітнього та економічного співтовариства, глобалізація світової економіки викликає необхідність змін у характері професійної освіти (у її спрямованості, цілях, змісті), усе більш явно орієнтуючи її на творчий розвиток людини, на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоздатність, мобільність майбутніх фахівців.

На прикладі дослідження досвіду науково-педагогічної школи академіка Н. Г. Ничкало накреслюється алгоритм системних процесів, в основі яких лежить формування комунікативної компетентності студентів, системне й еволюційне осмислення дискурсу сучасної освіти та забезпечення варіативних технологій культурологічної освіти студентів.

Для успішної реалізації завдань сучасної особистісно зорієнтованої освіти важливим є формування культурологічної компетентності вихованців, яка становить основу гуманітарної безпеки сучасності, складовими частинами якої є інформаційна та психологічна безпека сучасного суспільства. Гармонія соціуму залежить від гармонійного становлення особисті на всіх етапах навчальної діяльності. У даних процесах важливим є дослідження науково-теоретичних аспектів формування алгоритму інноваційних змін у системі сучасної освіти.

Ключові слова: *культурологічна компетентність, культурологічний світогляд, науковий дискурс, інваріантність дискурсу, культурологічна свідомість, мистецтво спілкування, культурологічне середовище, психологічний захист особистості, комунікативна компетентність, парадигма культурної взаємодії.*

Для успішної реалізації завдань сучасної особистісно зорієнтованої освіти важливим є формування культурологічної компетентності вихованців, яка становить основу гуманітарної безпеки сучасності, складовими частинами якої є інформаційна та психологічна безпека сучасного суспільства. Гармонія соціуму залежить від гармонійного становлення особисті на всіх етапах навчальної діяльності. У даних процесах важливим є дослідження науково-теоретичних аспектів формування алгоритму інноваційних змін у системі сучасної освіти. Актуальним є також дослідження вироблення взаємозв'язку у системі формування комунікативної компетентності вихованців засобами художнього слова.

Метою статті є розгляд концептуальних засад науково-педагогічної школи академіка Н. Г. Ничкало.

Парадигма педагогіки життя як наукова система академіка Н. Г. Ничкало абсолютно інтегрального типу – це багатоаспектне явище, яке тісно пов'язане з багатьма векторами сучасного розвитку як окремої людини,

так і суспільства та загальних цивілізаційних процесів у цілому. Інтелектуали замислюються над векторами всезагального розвитку суспільства з огляду на прийдешні десятиліття. Зрозуміло, що якість людського капіталу визначає загальну спрямованість розвитку усіх векторів бізнесу і країни у цілому. Саме сьогодні закладаються основи буття людської цивілізації упродовж наступних десятиліть. Протягом декількох десятиліть академік Н. Г. Ничкало досліджує і впроваджує у практику життя проблеми збереження, реформування та розвитку професійно-технічної освіти.

Методологія дослідження полягає в застосуванні компаративного, історико-логічного, синергетичного методів. Досліджується системне творення культурологічної моделі художнього тексту як цілісної функціональної єдності сутності художнього слова та навколишнього світу, розширення уявлень про синергетичну взаємодію між формуванням світогляду людини та гармонійним розвитком соціуму.

Про актуальність даної теми свідчить те, що нині існує низка досліджень проблеми формування культурологічного світогляду на всіх етапах освітньої діяльності. Формування культурологічної компетентності як інноваційної парадигми сучасності досліджують у своїх працях І. Д. Бех, В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, В. О. Огнев'юк, Т. М. Герлянд, Л. Д. Герганов, М. Б. Євтух, Л. М. Єршова, А. А. Каленський, П. Г. Лузан, М. П. Пантюк, Л. А. Пригодій, В. Ф. Орлов, І. Д. Пасічник, Л. П. Пуховська, В. О. Радкевич, Л. М. Романишина, С. О. Сисоєва, М. Т. Теловата, О. І. Щербак, В. В. Ягупов та інші. Наукові проблеми культурологічної підготовки студентів досліджуються у сучасній педагогічній науці, професійній освіті, у стратегії духовно-екзистенційної боротьби за оновлення суспільства такими вченими, як В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, І. А. Зязюн, М. Б. Євтух, І. А. Сліпухіна, Г. Л. Токмань, О. І. Шапран. Культурологія як наука може стати базою у формуванні психологічно-філософської парадигми становлення особистості сучасного фахівця.

І. Д. Бех накреслив алгоритм формування духовно-екзистенційних основ особистості у системному відтворенні від культури мислення до культури духовного переживання. У статті «Духовна особистість у контексті освітніх викликів» видатний учений І. Д. Бех наголошує: «Багатівікове відчуження людини від справжніх духовних цінностей призвело до кризових явищ, пов'язаних із занепадом духовно-моральних ідеалів, посиленням зла і насильства. Девальвація духовних цінностей суттєво вплинула на посилення тенденції зростання жорстокого індивідуалізму, прагматизму, зверхнього ставлення до інших людей та приниження їхньої гідності, зневаги до рідної культури та історико-культурних традицій» [3, с. 3].

Смисли народжуються у культурологічному просторі. Вони не тільки мисляться, а і творяться, чуттєво переживаються і тим формують духовний світ людської індивідуальності. У даному випадку маємо поєднання ірраціонального і раціонального начал.

Згідно з концептуальними засадами науково-педагогічної школи академіка Н. Г. Ничкало важливою умовою формування сучасного спеціаліста є поєднання професійної кваліфікації із засадами професійної соціологізації, успішне виконання якого передбачає поєднання формування особистості самого студента, розвитку його індивідуальних якостей і особливостей та засвоєння студентом знань стосовно конкретних технологій зі спеціальності, які в майбутньому стануть засобом і змістом його професійної діяльності.

Життя вимагає інтелектуально розвиненої особистості і водночас толерантної, відкритої до демократичного спілкування й розвитку в національному та міжнародному вимірі. На думку П. Юркевича [1, с. 145], поняття особистості пов'язане із поняттям душі, яка є її підґрунтям, що знаходиться в глибині «Я», серця. Саме тому філософію українського народу вчений (за Г.Сковородою) називає філософією серця, тобто кордоцентризмом. Продовжуючи свої міркування, П. Юркевич робить висновок про те, що справжня сутність людини відкривається у внутрішньому досвіді, а виявляє себе в проявах особистості. Н. Грот [1, с. 245] звертає увагу на те, що треба визначити субстанціальність душі, її позачасову природу. У філософському значенні людська особистість є носієм усесвітніх начал, одним з її втілень. Г. Челпанов [1, с. 185] наполягає на тому, що справжнім предметом людинознавчих наук, зокрема філософії та психології, є система «суб'єкт – субстанція». На особливу увагу заслуговують персоно-логічні розробки В. Зеньковського [1, с. 175], який створює концепцію розвитку особистості, її соціальної та несоціальної детермінації.

У народі кажуть: «Знання без людяності – це меч у руках безумця». Саме тому вся національна система виховання пронизана гуманним ставленням до особистості вихованця. Видатний український філософ Г. Сковорода до цього додає: «Розум завжди любить до чогось братися, і коли він не матиме доброго, тоді звертатиметься до поганого».

Потреба в самоосвіті, в духовній самостійності, критична спрямованість мислення, її продуктивність у засвоєнні знань і людської культури – це риси, яких не вистачає нинішньому студенту. Висока цілісна культура створюється усім строем суспільного життя. При цьому освіта і виховання слугують підґрунтям, яке формує тенденції гуманізації суспільства, його основні якісні характеристики, рівень цивілізованості. Основні принципи гуманітаризації є загальнонауковими. Це фундаментальність, системність у зв'язках з досягненнями природознавчих, технічних, технологічних наук, єдність історичного і логічного, національного і загальнолюдського, суспільного та особистого, теорії та практики навчання і виховання у творчій діяльності.

До головних структурних елементів культурологічної освіти належать світоглядно-філософський, соціально-політичний та соціологічний складники, історична, культурологічна, філологічна, етична та естетична освіта, українознавча підготовка, еколого-природничка, політекономічна, економічна та правова освіта, психолого-педагогічна підготовка, система знань та навичок, що забезпечують здоровий спосіб життя.

Згідно з концептуальними засадами науково-педагогічної школи академіка Н. Г. Ничкало нормативно-оцінна система інноваційних тенденцій сучасної професійної освіти є вагомим підґрунтям формування культурних традицій, цілісність яких зумовлює єдність історичної традиції та актуального творення парадигми інноваційних навчальних систем.

За словами російського мислителя О. Лосева, міфічна відчуженість від дійсності є відчуженістю від смислу та ідеї повсякденного і звичайного життя. Сучасні письменники намагаються відновити цілісність спогаду, звести до купи все, що виникає у їхній пам'яті. Що глибше вони розкопують минуле, то більше усвідомлюють марність своїх зусиль, оскільки часова перспектива зруйнувала цілісність міфу.

У інтерв'ю, поміщеному у газеті «Високий замок», Адам Загайський вказував на філософську суть літератури: «Поезія відрізняється від філософії, але є їй схожі риси. І поезія, і філософія намагаються зрозуміти світ. Справжня поезія намагається не лише висловити глибокі почуття, а й розібратися в них. Поезія оперує образами, а філософія – поняттями».

Спільне понятійне поле культури як духовної основи сучасного буття народу і є тією фундаментальною структурованою парадигмою, яка створює основу для формування архетипу духовного порозуміння між народами. Дана парадигма є основою формування комунікативної компетентності сучасних фахівців.

Культурологічна теорія А. С. Канарського розглядає естетику як теорію чуттєвого пізнання, чуттєвого освоєння людиною дійсності: «Подлинная диалектика эстетического – это естественный исторический (и практический) процесс перехода объективности чувственного явления в субъективное состояние, самочувствие человека, другими словами, – это своеобразное дооформление бытия эстетического до уровня его завершения в человеческом переживании и утверждении» [1, с. 10]. Тобто чуттєвість виступає способом всебічного ставлення людини до світу. «Если мы примем позицию учёного, поясняющего, что эстетическое отношение рождается из чувственного безразличия (равнодушие ведь не создаёт никакого отношения!), если мы согласимся с тем, что границы эстетической науки определяются именно таким пониманием чувственного, то отпадёт необходимость и в простом перечислении её (эстетики) задач, ведь эстетика – это и наука о прекрасном, и наука об искусстве, и наука о творчестве<...>», – наголошує А. С. Канарський [1, с. 24]. Культурологічний процес у даному трактуванні співвідносний із естетикою, мистецтвом досягнення дійсності, що є важливою умовою у системі формування основ комунікативної компетенції засобами художньо-естетичного впливу.

Академік С. Гончаренко зазначає, що для сучасного освітнього простору характерна недостатня інтеграція, замкнутість окремих дисциплін, що заважає надбанню системних знань і фундаменталізації освіти [1, с. 6], тому еkleктизм змісту освіти веде до безсистемності мислення студентів, формує знанневий конгломерат, сукупність безсистемних фактів. Водночас завданням фундаментальної освіти є створення умов для розвитку професійного мислення та саморозвитку і самоосвіти фахівців. При цьому пріоритетними є фундаментальні знання, що сприяють цілісному сприйняттю навколишнього світу, особистісному розвитку студента та адаптації фахівця до умов професійної діяльності.

Головна ознака кризи вищої освіти, у тому числі й технічної, полягає не у відриві від передового виробництва і досягнень науково-технічної революції, а в її декультуризації. Криза освіти – це криза гуманістичної традиції розглядати людину як мету, а не як засіб. Головною функцією вищої школи має стати розвиток особистості, а не лише підготовка кадрів, аби освіта не зводилась лише до спеціального навчання. Чисто функціональний підхід до людини-спеціаліста неминуче породжує таке ж функціональне відношення до природи, як до справжнього ресурсу, що підлягає освоєнню. Крім того, традиційне виробництво є відчуженим від наукових принципів, не стимулює освіченість, а лише потребує дипломованих спеціалістів. У такій ситуації освіта перетворюється на примусову працю із запам'ятовування вузькоспеціальних знань, потрібних лише для роботи. У педагогічній практиці освіта як єдність навчання і виховання спрощується до простої ретрансляції знань і нав'язування виховних заходів.

Культурологічні дисципліни мають озброювати педагогів методологією наукового бачення вихованця і вихователя як учасників виховного процесу, суспільного і природного середовища як умов виховання, соціалізації як процесу взаємодії людини і суспільства з освоєнням цінностей, культури, традицій, моделей освіти і виховання як механізмів соціалізації у їх взаємодії з іншими інститутами й механізмами.

Висновки. Архетип педагогічної школи академіка Н. Г. Ничкало як парадигма культурологічної освіти у системі педагогічної інноваційної професійної школи – це поворот до людини в навчальних закладах (як до студента, так і до викладача). Сенс повороту – врахування інтересів особистості, створення максимально сприятливих умов для формування її життєвої та професійної компетентності. Метою освіти стає не просто набуття інформації, а розвиток і саморозвиток особистості. Якщо метою гуманізації є реформування суб'єкта, перетворення студента із пасивного спадкоємця інформації на особистість, творця, то метою гуманітаризації є оволодіння культурою. Знання без трансляції ціннісного ставлення до них є мертвими, а згодом і небезпечними, і тільки культура формує ціннісні орієнтації людини, суспільства.

Таким чином, на прикладі наукової школи академіка Н. Г. Ничкало ми бачимо, що сформований у сучасному класичному мистецтві метафоричний архетип філософії буття як постійного навчання та самовдосконалення має визначальний вплив на формування парадигми культурологічної освіти у системі педагогічних інновацій сучасної освіти.

Використана література:

1. Культурологія : підручник / за ред. Н. Г. Багдасарян. Москва, 2007. С. 139.
2. Бальзак де Оноре. Думки про мистецтво. Київ : Мистецтво, 1981. 253 с.
3. Бех І. Д. Духовна особистість у контексті освітніх викликів. *Рідна школа. 2019. № 1. С. 3–7.*
4. Загаєвський А. У чужій красі. Кальварія, 2008. 190 с.
5. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : Навчальний посібник. Вид. 2-ге, доп. Київ : КНЕУ, 2003. 298 с.
6. Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. Киев : Философия и культура, 2008. 380 с.
7. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / Ничкало Н. Г., Зязюн І. А., Отич О. М., Соломаха С. О., Сотська Г. І., Вовк М. П., Попик О. І., Філіпчук Н. О., Чембержі М. І., Харченко П. В., Ніколаї Г. Ю. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.
8. Морєва Н. А. Педагогика среднего профессионального образования : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.
9. Хайдеггер М. Искусство и пространство. *Самосознание культуры и искусства XX века.* Москва, 2000, 546 с.

References:

1. Bech I. D. (2019) Dykhovna osobystist u konteksti osvitynykh vyklykiv / *Ridna shkola. 2019, N. 1. S. 3–7* [Bech I. D. «Spiritual personality in the context of educational challenges». *Ridna shkola. 2019, No.1. P. 3–7*] [in Ukrainian]
2. Balzac de Honore. Thoughts on Art. Kyiv : Art, 1981. 253 p.
3. Zagayevsky A. In another's beauty. Calvary, 2008. 190 p.
4. Kovalchuk G. O. Reinforcing learning in economic education: Educ. Tool. Kind. 2nd add. K. : KNEU, 2003. 298 p.
5. Canary A. S. Dialectics of the aesthetic process. Kyiv, Philosophy and Culture, 2008. 380 p.
6. Art in personality development: [monograph / Nychkalo N. G., Ziazun I. A., Otych O. M., Solomakha S. O., Sotskaya G. I., Vovk M. P., Popik O. I., Filipchuk N. O., Chambery M. I., Kharchenko P. V., Nikolai G. Y.]. Chernivtsi: Green Bukovina, 2006. 224 p.
7. Moreva, N. A. Pedagogics of secondary vocational education: A textbook for students of higher pedagogical institutions. Moscow : Publishing Center «Academy», 2001. 272 p.
8. Heidegger M. Art and space. *Self-consciousness of culture and art of the XX century.* Moscow, 2000, 546 p.

Yakubovska M. S., Budzinska V. M. Conceptual and aesthetic principles of scientific school academician N. G. Nychkalo: cultural aspect

On the example of research of conceptual foundations of the scientific-pedagogical school of academician N. G. Nychkalo the system of conceptual and pedagogical foundations of the Academic School of academician N. G. Nychkalo. The conducted research makes it possible to claim that an important means of forming the personality of a modern specialist is the cultural component. The study of the algorithm of scientific-theoretical aspects of innovative changes in the higher education system shows that the humanitarian security of society depends on the development of the innovative component of modern higher education institutions. Pedagogy, while performing its historical tasks, creates the preconditions for the approval of qualitative innovative processes of pedagogical interaction.

Ukraine's accession to the world educational and economic community, the globalization of the world economy necessitates changes in the nature of vocational education – in its orientation, goals, content – increasingly explicitly orienting it to the creative development of the person, to the creative initiative, independence, competitiveness, mobility of future specialists.

On the example of research of the experience of the scientific-pedagogical school of academician N. G. Nychkalo the algorithm of systemic processes, based on the formation of students' communicative competence, the systematic evolutionary understanding of the discourse of modern education and the provision of varied technologies of students' cultural education are outlined.

For the successful realization of the tasks of modern personally oriented education, it is important to form the cultural competence of the pupils, which forms the basis of the humanitarian security of the present, the components of which are the information and psychological security of the modern society. The harmony of the society depends on the harmonious formation of the individual at all stages of the educational activity. In these processes it is important to study the scientific and theoretical aspects of the formation of the algorithm of innovative changes in the system of modern education.

Key words: *cultural competence, cultural worldview, scientific discourse, discourse invariance, cultural consciousness, art of communication, cultural environment, psychological protection of personality, communicative competence, paradigm of cultural interaction.*

ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено проблемі визначення змісту навчання іноземної міжкультурної комунікативної компетентності, що розглядається як трикомпонентна структурна модель, до складу якої входять когнітивний, соціально-процесуальний і перцептивно-психологічний компоненти. Сформульовано практичну мету навчання іноземної мови майбутніх філологів, на основі чого зроблений висновок про необхідність уточнення і виокремлення предметного і процесуального аспектів змісту навчання когнітивного компоненту, до якого входять мовна і лінгвосоціокультурна компетентності. Предметний аспект змісту навчання іноземної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх філологів складає мовний матеріал (такі предметні знання: фонетичні, лексичні, граматичні) і лінгвосоціокультурний матеріал (соціолінгвістичні, соціокультурні, соціальні знання), а процесуальний – навички оперування мовним і лінгвосоціокультурним матеріалом, вправи для їх формування і процедурні знання.

Зроблено висновок, що опанування фонетичного, граматичного і лексичного матеріалу слугує основою для знайомства з лінгвістичною картиною світу, притаманною культурі країни, мову якої вивчають студенти. Формування навички оперування мовним матеріалом є основою для розвитку мовленнєвих вмінь. Оволодіння соціолінгвістичним, соціокультурним і соціальним матеріалом є ключем до розкриття глибинного розуміння особливостей і відмінностей між рідною та чужою культурами, ознайомлення з національно-культурною специфікою, стандартами, правилами і нормами спілкування. Формування навичок оперування лінгвосоціокультурним матеріалом допоможе майбутнім філологам усвідомити нерозривність зв'язків між мовою і культурою, підготуватися до контактів з представниками чужих культур, розуміти і адекватно інтерпретувати автентичні тексти, здійснювати успішну міжкультурну комунікацію.

Ключові слова: іноземна міжкультурна комунікативна компетентність, когнітивний компонент, зміст навчання, практична мета навчання, мовна компетентність, лінгвосоціокультурна компетентність, знання, навички, уміння.

Успішний розвиток і навчання студентів залежить не лише від їхньої старанності, зацікавленості і здібностей, але й від матеріалу, який вони повинні засвоїти, і можливості подальшого практичного застосування його у повсякденному житті, а також професійній діяльності. Відповідно до цього викладання будь-якої початкової дисципліни повинне зосереджуватися на практичності і функціональності знань, навичок і умінь, які студенти набувають, формують і розвивають у процесі навчання у закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Навчання іноземної мови (далі – ІМ) не є винятком, адже вміння вступати у міжкультурну комунікацію, спілкуватися з носіями мови або використовувати ІМ як засіб спілкування з іноземцями повинно бути підкріплене реаліями сьогодення. З огляду на це викладачі перед підготовкою до заняття повинні відповідати на питання «чого навчати?» для забезпечення досягнення мети навчання. Для цього необхідно визначити практичну мету і зміст навчання, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Практичною метою навчання іноземної мови майбутніх філологів є формування іноземної міжкультурної комунікативної компетентності (далі – ІМКК). ІМКК ми розуміємо як здатність студентів до ефективної міжкультурної комунікації відповідно до норм і культурних традицій партнера зі спілкування в умовах прямого і опосередкованого контакту. Метою формування ІМКК є набуття знань, формування навичок і розвиток умінь, необхідних для ефективного міжкультурного спілкування. ІМКК ми розглядаємо як структурну модель, до складу якої входять три таких компоненти: когнітивний, соціально-процесуальний і перцептивно-психологічний (див. рис. 1).

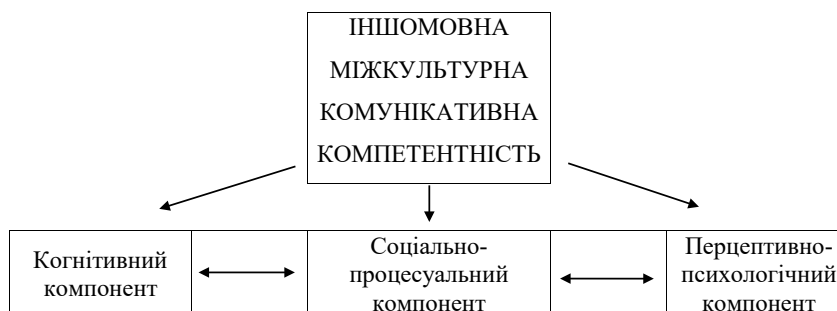


Рис. 1. Структурна модель іноземної міжкультурної комунікативної компетентності

Таким чином, метою нашої статті є визначення змісту формування когнітивного компоненту ІМКК майбутніх філологів.

Отже, *когнітивний компонент* – це компонент ІМКК, який відповідає за міжкультурну усвідомленість, а саме розуміння того, що іноземна мова, яка вивчається, відмінна від рідної і потребує зусиль для оволодіння нею. Крім того, культурні особливості носіїв цієї мови відрізняються від рідної культури. Сюди ми віднесли мовну (лінгвістичну) і лінгвосоціокультурну компетентності.

Мовна (лінгвістична) компетентність – це здатність студентів практично користуватися фонетичною, лексичною, граматичною системами мови відповідно до норм мови [4, с. 95], усвідомлюючи відмінності між рідною та іноземною мовами.

Важливим для досягнення ефективності у реалізації міжкультурного спілкування є рівень сформованості лінгвосоціокультурної компетентності, складниками якої є соціолінгвістична, соціокультурна і соціальна компетентності. Відомо, що культурне надбання народу завжди відображається у мові, а тому у процесі навчання необхідно звертати увагу студентів на особливості культури, відмінні від рідної.

Практичною метою навчання іноземної мови на мовних спеціальностях у ЗВО є формування кожної з компетентностей, представлених в межах компонентів ІМКК. Досягнення ж цієї мети можливе за умови визначення змісту навчання як основи для накопичення конкретних знань, формування навичок і розвитку вмінь.

Важливо зазначити, що студенти першого курсу на момент вступу до університету уже повинні мати певний багаж знань, сформовані навички і розвинуті вміння іншомовного спілкування. Згідно з результатами ЗНО вони повинні володіти рівнем B1 (Threshold) відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [3; 8]. На кінець кожного року навчання студенти повинні зростати і досягати нових висот (див. табл. 1). Саме тому необхідно враховувати рівень складності змісту навчання майбутніх філологів відповідно до курсу.

Таблиця 1

Співвіднесення рівнів володіння мовою з роком навчання

Рік навчання	Рівень володіння ІМ	Тип користувача
I курс	B1+ (Strong Threshold)	Незалежний користувач
II курс	B2 (Vantage)	Незалежний користувач
III курс	B2+ (Strong Vantage)	Незалежний користувач
IV курс	C1 (Effective Operational Proficiency)	Досвідчений користувач

Як відомо, зміст навчання – це базова категорія методики навчання іноземної мови, це сукупність того, що студент засвоює у процесі навчання, а викладач навчає [4, с. 100; 6; 7, с. 122]. Як категорія, яка постійно змінюється і розвивається, вона відображає предметний і процесуальний аспекти навчання [2, с. 123]. Крім того, предметний аспект змісту навчання представляє декларативні знання (факти, інформація й досвід, які є частиною того, що відомо [1, с. 72]), а процесуальний – навички і вміння, а також процедурні знання (знання того, як щось зробити, знання процедур на доповнення до фактів [1, с. 72]). Саме визначення компонентів змісту навчання відповідно до компетентностей забезпечить досягнення головної мети навчання (див. табл. 2).

Таблиця 2

Зміст навчання іноземної мови відповідно до компетентностей когнітивного компоненту

Компетентність	Предметний аспект	Процесуальний аспект
Мовна	– мовний матеріал (фонетичні, лексичні, граматичні знання)	– навички оперування мовним матеріалом і вправи для їх формування; – процедурні знання
Лінгвосоціокультурна	– лінгвосоціокультурний матеріал (соціолінгвістичні, соціокультурні, соціальні знання)	– навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування; – процедурні знання

Таким чином, прослідковується чіткий зв'язок кожного компонента змісту навчання з конкретною компетентністю. Для чіткішого розуміння конкретизуємо кожен з аспектів.

Отже, для розвитку мовної компетентності необхідно включити до змісту навчання мовний матеріал (такі предметні знання: фонетичні, лексичні, граматичні), опанування якого не є самоціллю, а слугує основою для знайомства і розуміння картини світу, притаманної культурі країни, мову якої вивчають студенти. Засвоєння фонетичного матеріалу дає можливість почути і відчувати, наскільки звучання іноземної мови відрізняється від рідної. Оволодіння лексичним матеріалом не лише демонструє спосіб називання тих чи інших предметів, але й відкриває можливість знайомства з новими речами і поняттями, притаманними лише іноземній культурі і відображеними у її мові, проте відсутніми у рідній. Граматичний матеріал також відіграє важливу роль, адже розуміння граматичних явищ пояснює світосприйняття і розуміння навколишнього світу носіями мови. Навички оперування мовним матеріалом є процесуальним аспектом, а тому сформована навичка вживання фонетики, лексики і граматики є успішним кроком до формування і розвитку мовленнєвих вмінь. Для ефективного формування навички необхідні відповідні вправи і процедурні знання про особливості

використання мовного матеріалу, а саме про вимовляння і написання фонетичних символів, стилістичні особливості використання лексичних одиниць, правила застосування граматичних явищ у процесі спілкування.

Лінгвосоціокультурна компетентність передбачає наявність у змісті навчання лінгвосоціокультурного матеріалу (соціолінгвістичних, соціокультурних і соціальних знань).

До соціолінгвістичних знань належать мовні і мовленнєві засоби спілкування з національно-культурною семантикою і специфікою [4, с. 426]. Ці засоби включають культурно-специфічні фонетичні, граматичні і лексичні особливості ІМ. До фонетичних відносять різні просодичні засоби (висота тону, інтонація, сила звучання, темп, наголос, паузи тощо), які є відмінними від рідної мови. Граматичні соціолінгвістичні маркери проявляються у особливості побудови речень (наприклад, в англійській мові завжди на першому місці стоїть підмет, що в культурах Великої Британії і США свідчить про виражений індивідуалізм, сприйняті часу на основі використання різних часових форм для позначення минулого, теперішнього і майбутнього тощо. До лексичних особливостей відносимо крайнозначну безеквівалентну та фонову лексику, сталі вирази, ідіоми, кліше, лінгвістичні маркери соціальних стосунків і ситуацій, фразеологізми, афоризми, прислів'я, приказки, які утворюють неповторну картину світу кожного народу і виступають безцінним джерелом пізнання культури і суспільства [4, с. 426]. Завдяки цим знанням студенти не лише зможуть зрозуміти мовні особливості, але й краще запам'ятати їх.

Соціокультурні знання включають три компоненти. По-перше, це загальнокультурні знання, до яких ми віднесемо базові знання, які студент вже набув на момент вступу до ЗВО. По-друге, це знання про країну і культуру, до яких В. П. Фурманова віднесла історико-культурний фон (становлення і розвиток етносу, країни, географія, клімат тощо), соціокультурний фон (суспільство, органи влади, права, свободи, обов'язки громадян, економіка, соціальний устрій, наука, культура, мистецтво, освіта тощо), етнокультурний фон (національний стиль життя, побут, духовні цінності, звичаї, традиції, свята, фольклор, кухня, національний характер тощо), семіотичний фон (символіка, знаки, піктограми тощо) [5]. По-третє, це міжкультурні знання як досвід, набутий студентами на основі міжкультурної взаємодії.

Погоджуючись з науковцями, ми розуміємо, що знання про культуру не лише країни, мова якої вивчається, але й власної є основоположними для успішної міжкультурної комунікації. Так, Е. Д. Хірш (E. D. Hirsch) у своїх дослідженнях стверджує, що культурна грамотність – це основа знань для кожного [9]. На основі цієї ідеї він уклав словник з культурної грамотності для американців («The New Dictionary of Cultural Literacy»), де виділив двадцять три блоки ключових тем, в межах яких людина повинна орієнтуватися і розуміти основи власної культури. До цих тем Е. Д. Хірш відніс Біблію (The Bible), міфологію і фольклор (Mythology and Folklore), прислів'я і приказки (Proverbs), ідіоми (Idioms), світову літературу, філософію і релігію (World Literature, Philosophy and Religion), літературу англійською мовою (Literature in English), норми англійської мови на письмі (Conventions of Written English), образотворче мистецтво (Fine Arts), світову історію до 1550 року (World History to 1550), світову історію після 1550 року (World History since 1550), історію Америки до 1895 року (American History to 1895), історію Америки після 1895 року (American History since 1895), світову політику (World Politics), американську політику (American Politics), географію світу (World Geography), географію Америки (American Geography), антропологію, психологію і соціологію (Anthropology, Psychology, Sociology), бізнес і економіку (Business and Economics), фізику і математику (Physical Sciences and Mathematics), науку про Землю (Earth Sciences), науки про життя (Life Sciences), медицину і здоров'я (Medicine and Health), технології (Technology) [9]. Звісно, даний словник створений відповідно до реалій американців, адже історичні межі і поділ на віхи відповідає становленню і розвитку США, проте завдяки такому детальному розподілу можна проводити аналогії з рідною культурою, порівнювати особливості, причини і наслідки певних подій. Завдяки цьому можна розширити базові знання студентів і допомогти їм підготуватися до міжкультурної взаємодії.

До соціальних знань належать знання культурно-специфічних правил і норм спілкування (привітання, прощання, вибачення, запиту інформації, висловлення прохання, скарг, вдячності, компліментів тощо) і знання ритуалів і стандартизованих моделей комунікативної поведінки (моделі поведінки, притаманні конкретній культурі, що відрізняються від інших) [4, с. 430]. Усвідомлення і розуміння соціальної поведінки в межах чужої культури є надзвичайно важливим, адже в публічній сфері спілкування без них не обійтися, а щоб бути здатним до виконання елементарних дій (наприклад, купівлі квитка для поїздки у транспорті чи походу до лікаря), необхідно дотримуватися соціальних правил, які студенти повинні знати.

Кожна з груп лінгвосоціокультурних знань потребує розвитку і формування навичок і вмінь оперування цим матеріалом, які формуються на основі виконання вправ і отримання процедурних знань про особливості поведінки і використання досвіду з огляду на ситуацію і обставини. Так, лінгвосоціокультурні знання повинні бути коректно застосовані у спілкуванні, завдяки ним студенти зможуть підготуватися до контактів з носіями мови, адекватно і коректно інтерпретувати автентичні тексти, твори, фільми тощо, здійснювати успішне усне та писемне спілкування, а також досягати взаєморозуміння у безпосередньому міжкультурному спілкуванні.

Висновки. На основі проведеного дослідження ми визначили практичну мету навчання ІМ майбутніх філологів, виокремили предметний і процесуальний зміст формування когнітивного компоненту іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо в детальному описі соціально-процесуального і перцептивно-психологічного компонентів ІМКК, а також визначенні кожного з аспектів змісту навчання.

Використана література:

1. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2004. 278 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учебное пособие. Москва : Академия, 2004. 336 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. редактор укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 1994. 475 с.
6. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц. Москва : АСТ, Астрель, Хранитель, 2007. 747 с.
7. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие. Москва : Филоматис, 2004. 416 с.
8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, February 2018. 235 p. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата звернення: 28.08.2019).
9. Hirsch E. D. Jr., Kett J. F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy. Boston, New York : Houghton Mifflin Company, 2002. 647 p.

References:

1. Bigych O. B. Metodychna osvita maibutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [Methodological education of the future teacher of primary school]: Monografiia. Kyiv : Vyd. centr KNLU, 2004. 278 s. [in Ukrainian]
2. Galskova N. D., Hez N. I. Teoriia obuchenii inostrannym yazykam : lingvodidaktika i metodika [Theory of foreign language teaching : linguadidactics and methodology] : [ucheb. posobie dlja stud. lingv. i filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenii]. Moskow. : Akademiia, 2004. 336 s. [in Russian]
3. Zagalnoyevropejski Rekomendatsii z movnoi osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] / [nauk. redaktor ukr. vidannsa S. Yu. Nikolaieva]. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 s. [in Ukrainian]
4. Metodyka navchannja inozemnyh mov i kultur : teoriia i praktyka : pidruchnyk dlja stud. klasychnykh, pedagogichnykh i lingvistychnykh universytetiv [Methodology of foreign language and culture teaching : theory and practice : manual for students of classical, pedagogical and linguistic universities] / Bigych O. B., Borysko N. F., Borecka G. E. ta in.; za zag. red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 s. [in Ukrainian]
5. Furmanova V. P. Mezhhkulturaia komunikaciia i kulturno-yazykovaia pragmatika v teorii i praktike obuchenii inostrannym yazykam [Intercultural communication and culture-language pragmatics]. Saransk : Izd-vo Mordovskogo un-ta, 1994. 475 s. [in Russian]
6. Shchukin A. N. Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar [Linguadidactic encyclopedic dictionary] : bolieie 2000 yedynits. Moskow : AST, Astrel, Hranitel, 2007. 747 s. [in Russian]
7. Shchukin A. N. Obuchenii inostrannym yazykam : Teorija i praktika : Uchebnoie posobiie dlja prepodavatelei i studentov [Foreign language teaching : Theory and practice : Manual for teachers and students]. Moskow : Filomatis, 2004. 416 s. [in Russian]
8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, February 2018. 235 p. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
9. Hirsch E. D. Jr., Kett J. F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy. Boston, New York : Houghton Mifflin Company, 2002. 647 p.

Yaroshenko O. V. The syllabus of cognitive component of foreign-language intercultural communicative competence

The article is dedicated to the problem of defining the syllabus of foreign-language intercultural communicative competence that is viewed as three-component structural model consisting of cognitive unit, social-procedural unit and perceptive-psychological unit. The practical aim of teaching foreign languages to future philologists is specified. This led to necessity to detail and distinguish linguistic (subject) and experiential (procedural) aspects of cognitive unit that comprises linguistic and lingua-socio-cultural competences. The subject aspect of foreign-language intercultural communicative competence of future philologists includes linguistic material (knowledge of phonetics, vocabulary and grammar) as well as lingua-socio-cultural material (sociolinguistic, sociocultural and social knowledge). Procedural aspect embraces skills in demonstrating the linguistic and lingua-socio-cultural knowledge and procedural knowledge.

It was concluded that gaining and improving phonetic, grammar and vocabulary knowledge is fundamental for learning about linguistic world-image of a foreign country. Developing skills to use linguistic material is a starting point for improving language skills. Acquiring sociolinguistic, sociocultural and social knowledge is a key factor in understanding peculiarities and differences between native and foreign cultures, specific character of various nationalities, communication standards and norms. The skills of using this knowledge will help future philologists to be aware of the indissoluble link between language and culture, get ready for contacts with foreign cultures representatives, understand and interpret authentic texts appropriately and facilitate effective intercultural communication.

Key words: foreign-language intercultural communicative competence, cognitive component, syllabus, practical aim of studying, linguistic competence, lingua-socio-cultural competence, knowledge, skills.

НАШІ АВТОРИ

- АДАМЮК НАТАЛІЯ
БОРИСІВНА кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка НАПН України
nabbor07@gmail.com
- АНДРОЩУК ЛЮДМИЛА
МИХАЙЛІВНА кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
vizavi1974@ukr.net
- АНІСІМОВА ЮЛІЯ
ПАВЛІВНА викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Одеська юридична академія»
julia-eva@ukr.net
- АТРОЩЕНКО ТЕТЯНА
ОЛЕКСАНДРІВНА кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету
tatiyana05071976@gmail.com
- БАЛАНЮК НАДІЯ
СЕРГІЙВНА магістрант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
666nadija666@gmail.com
- БІЛЕНЬКА ЮЛІЯ
ОЛЕКСАНДРІВНА викладач кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
yuliabil91@gmail.com
- БІЛЯКОВСЬКА ОЛЬГА
ОРЕСТІВНА кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка
olha.bilyakovska@lnu.edu.ua
- БУДЗІНСЬКА ВІКТОРІЯ
МИКОЛАЇВНА військовий психолог, фахівець з міжнародних відносин та інформаційної безпеки суспільства Академії Сухопутний військ ЗСУ
mmamariat92@gmail.com
- ВАН ЮЕЧЖИ аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
yoyo88wan@gmail.com
- ВАРВАРУК МАР'ЯНА
МИРОСЛАВІВНА аспірант кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
varvaruk.mariana@gmail.com
- ВЛАСОВА ІННА
ВОЛОДИМИРІВНА кандидат економічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України
vlasovainnov@gmail.com
- ВОЛОШИН ВОЛОДИМИР
ДМИТРОВИЧ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
voloddm777@gmail.com
- ГАБОРЕЦЬ ОЛЬГА
АНДРІЙВНА асистент кафедри медичної фізики та інформаційних технологій № 2 Донецького національного медичного університету
olga-gaborets@ukr.net
- ГАВРАН МАР'ЯНА
ІВАНІВНА кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
Mario_G@ukr.net
- ГАВРИЛЕНКО КАТЕРИНА
МИКОЛАЇВНА кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
asdi15@i.ua
- ГАГАРІН МИКОЛА
ІВАНОВИЧ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
nikua08@rambler.ru
- ГОВОРУХА НАТАЛІЯ
ОЛЕКСАНДРІВНА аспірант кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Govorukha.13.05@gmail.com
- ГОГОЛЬ НАТАЛІЯ
ВАЛЕРІЙВНА кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України
natashagogol75@gmail.com
- ГОЛОВАТЕНКО ОЛЬГА
МИКОЛАЇВНА старший викладач кафедри права і соціально-гуманітарних дисциплін Черкаського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Університет банківської справи»
gol.ol.nik@ukr.net
- ГОРБАНЬ СЕРГІЙ
ІВАНОВИЧ кандидат педагогічних наук, завідувач Іконописної школи імені Порфирія Кавсокалівіта Полтавської місіонерської духовної семінарії
gsergiy77@gmail.com
- ГОРОХІВСЬКА ТЕТЯНА
МИКОЛАЇВНА кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка»
t.gorohivska@gmail.com

ГРАНОВСЬКА ТЕТЯНА ЯКІВНА	аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди <i>taniya20gran@gmail.com</i>
ДЕНИСЕНКО ІЛОНА ІГОРІВНА	асистент кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету <i>ilonadenysenko12@gmail.com</i>
ДМІТРІЄВА НІКОЛЬ СУБХАНІВНА	студентка кафедри фізичної терапії та ерготерапії Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая <i>nikolestern@ukr.net</i>
ДОВГОПОЛОВА ГАННА ГЕННАДІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <i>a.dovgopolova@ukr.net</i>
ЖЕЛЯСКОВ ВАСИЛЬ ЯКОВИЧ	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту національного університету «Одеська морська академія» <i>zhelvas72@gmail.com</i>
ЖУРАВСЬКА НІНА СТАНІСЛАВІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету біоресурсів і природокористування України <i>juravska@ukr.net</i>
ЗАГОРОДНІЙ ВАСИЛЬ ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат медичних наук, завідувач кафедри фізичного виховання та здоров'я людини Черкаського державного технологічного університету <i>zgorodniyv@ukr.net</i>
ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ ОЛЕКСАНДР ВАСИЛЬОВИЧ	аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди <i>zagrebus@ukr.net</i>
ІВАНОВ ЄВГЕН ВІКТОРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами Луганського національного університету імені Тараса Шевченка <i>yugene35@gmail.com</i>
ІГНАТЕНКО ВІКТОРІЯ ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету <i>fr.victoria_ignatenko@ukr.net</i>
КАСПЕРСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
КІРДАН ОЛЕКСАНДР ПЕТРОВИЧ	кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини <i>kirdan_alex@ukr.net</i>
КИРИЛЮК СВІТЛАНА ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, докторант Інституту проблем виховання НАПН України <i>bulavenko17@gmail.com</i>
КЛОЧКО ОКСАНА ВІТАЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського <i>klochkoob@gmail.com</i>
КОГУТ СВІТЛАНА ЯРОСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи Українського католицького університету <i>s_kohut@ucu.edu.ua</i>
КОЗЯР МИКОЛА МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування <i>nikolaynuvgr@ukr.net</i>
КОЛІСНІЧЕНКО АНГЕЛІНА ІВАНІВНА	викладач кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини <i>anhelinauman@ukr.net</i>
КОЛОДИЧ ОКСАНА БОГДАНІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти <i>kassana17@ukr.net</i>
КОЛОМІЄЦЬ МАЛЬВІНА МИКОЛАЇВНА	викладач кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини <i>mmkpost@ukr.net</i>
КОНДРАТОВА МАРІНА ВОЛОДИМИРІВНА	здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського <i>nauka2020@ukr.net</i>
КОРОЛЬ ТЕТЯНА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету <i>koroltatyanalq@gmail.com</i>

КРАВЧИНСЬКА ТЕТЯНА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України <i>tatyana.krav@ukr.net</i>
КРІВЦОВ ВАЛЕРІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування <i>krivtsov.valeriy@gmail.com</i>
КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР КАМІЛЛІЯ СЕРГІЇВНА	аспірант Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка <i>kamillia.kryvorotko@gmail.com</i>
КУЧМЕНКО ОЛЕКСАНДР МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>AKuchmenko1@gmail.com</i>
ЛАЗАРЄВ МИКОЛА ІВАНОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії <i>Lazarev@uipa.edu.ua</i>
ЛАЗАРЄВА ТЕТЯНА АНАТОЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри харчових та хімічних технологій Української інженерно-педагогічної академії <i>Lazareva_TA@ukr.net</i>
ЛИПЧАНКО-КОВАЧИК ОКСАНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету <i>oksana.lypchanko@gmail.com</i>
ЛОПАТІНА ЛІЛІЯ ВАСИЛІВНА	лікар Черкаської міської лікарні
МОРОЗ ОЛЕНА ЛЕОНІДІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії <i>alyona_moroz@ukr.net</i>
МАРТИН НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету <i>oksana.lypchanko@gmail.com</i>
НЕМЧЕНКО ЮРІЙ ВЛАДИСЛАВОВИЧ НОВІТЬСЬКА ІРИНА ВАДИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова студентка 2 курсу магістратури зі спеціальності 073 Менеджмент, ОПП «Управління закладом освіти (за типом)» ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>www.iren77@gmail.com</i>
ОГАРЬ ЮЛІЯ ВІТАЛІЇВНА	аспірант кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка <i>yuliaogar@gmail.com</i>
ОЛЕКСІЄНКО ЯРОСЛАВ ІВАНОВИЧ	старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького <i>oleksienkoyaroslav8@gmail.com</i>
ОЛЛО ВАСИЛЬ ПЕТРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри продовольчого та речового забезпечення Військової академії <i>ollovp@ukr.net</i>
ОРДУ КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, викладач української мови Одеського національного медичного університету <i>kateryna_77@ukr.net</i>
ПАРФЕНЮК ОЛЕКСІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	здобувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування <i>servisnikp@gmail.com</i>
ПОНОМАРЕНКО НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА	аспірантка кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <i>Natalia_P@ukr.net</i>
ПОСТОЯН ТЕТЯНА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та публічного управління ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>postoyantatyana@gmail.com</i>
ПОТАПОВА НАТАЛІЯ ВАЛЕРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради <i>remnattaly@gmail.com</i>

ПРИХОДЬКІНА НАТАЛІЯ ОЛЕКСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України <i>prykhodkina2019@gmail.com</i>
ПРОКОПЕНКО АНДРІЙ ІВАНОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди <i>kaf-it@khnpu.edu.ua</i>
РОМАНИШИН ЮЛІЯ ЛЮБОМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу <i>yulromanyshyn@gmail.com</i>
САБАТ НАДІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» <i>sabatn69@gmail.com</i>
САЛЬВЕНЧУК СВІТЛАНА СЕРГІЙВНА	магістр Національного університету біоресурсів і природокористування України <i>ssalvenchuk@gmail.com</i>
СЕРГАТА НАТАЛІЯ СЕРГІЙВНА	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії <i>nssergata@gmail.com</i>
СІКОРАКА ЛІНА АНАТОЛІЙВНА	викладач Комунальної соціально-реабілітаційної установи «Житомирське вище професійне училище-інтернат» Житомирської обласної ради <i>sikoraka@ukr.net</i>
СЛОБОДЯНЮК ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, докторант Інституту вищої освіти НАПН України <i>lenaslobodianuk1970@gmail.com</i>
СПІВАК ЯРОСЛАВ ОЛЕГОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» <i>imhotep21@ukr.net</i>
СУБОТА ВІКТОРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри фізичного виховання та здоров'я людини Черкаського державного технологічного університету <i>viktoriasubota@ukr.net</i>
ТАРАСЮК АННА МИКОЛАЙВНА	асистент кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету <i>vikann@meta.ua</i>
ТВАРДОВСЬКА ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	лікар Черкаської міської дитячої лікарні
ТУШКО КЛАВДІЯ ЮРІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького <i>kltushko@ukr.net</i>
ТЮРІНА ВАЛЕНТИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ <i>turinavale@gmail.com</i>
ФЕДОРЕЦЬ ВАСИЛЬ МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат медичних наук, докторант Інституту вищої освіти НАПН України КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» <i>bruney333@yahoo.com</i>
ФОМЕНКО ЛАРИСА МИКОЛАЙВНА	аспірант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії <i>larisa.fomenko82@gmail.com</i>
ФУРСИКОВА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка <i>tan_u@ukr.net</i>
ЦУРКАН ТАІСІЯ ГЕОРГІЙВНА	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича <i>t_aisiiag@ukr.net</i>
ЦЮПРИК АНДРІЙ ЯРОСЛАВОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності <i>tsarob@ukr.net</i>
ЧІЖОВА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>nats7234@gmail.com</i>
ШАЙНЕР ГАННА ІГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» <i>ann.shayner@gmail.com</i>

- ШАПОШНИК АНГЕЛІНА
МИКОЛАЇВНА кандидат педагогічних наук, Навчально-науковий інститут міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
angelinakudelko@gmail.com
- ШЕКЕТА ВАСИЛЬ
ІВАНОВИЧ доктор технічних наук, доцент, завідувач кафедри інженерії програмного забезпечення інституту інформаційних технологій Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
vasylsheketa@gmail.com
- ШЕРЕДЬКО ІРИНА
ГЕОРГІЇВНА аспірант лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
scheredkoira@ukr.net
- ЯКУБОВСЬКА МАРІЯ
СТЕПАНІВНА кандидат філологічних наук, доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства
mmamariat92@gmail.com
- ЯНКІВ ЛЕСЯ ІГОРІВНА магістр спеціальності «Соціальна робота» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
lessiaiankiv@gmail.com
- ЯРОСЛАВСЬКА ЛАРИСА
ПЕТРІВНА кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я людини Черкаського державного технологічного університету
0964729873@ukr.net
- ЯРОШЕНКО ОЛЕСЯ
ВАСИЛІВНА кандидат педагогічних наук, докторант кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету
lesyasonce@yahoo.com
- ЯЩУК СЕРГІЙ ПЕТРОВИЧ кандидат педагогічних наук, стажер Соціальної школи м. Бордо (Франція), Національний університет біоресурсів і природокористування України
YashchukSerhii@ukr.net

OUR AUTHORS

- ADAMIUK NATALIYA
BORYSIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Department of Sign Language Education, Institute of Special Pedagogics and Psychology after M. Yarmachenko, NAES of Ukraine
natbor07@gmail.com
- ANDROSHCHUK
LIUDMYLA MYKHAILIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Choreography and Art Culture, Pavel Tychyna Uman State Pedagogical University
vizavi1974@ukr.net
- ANISIMOVA YULIYA
PAVLIVNA Lecturer at the Department of Foreign Languages №1 of the National University "Odessa Academy of Law"
julia-eva@ukr.net
- ATROSHCHENKO TETIANA
OLEKSANDRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education, Mukachevo State University
tatiyana05071976@gmail.com
- BALANIUK NADIYA
SERHIIVNA Undergraduate Student of the Department of Pedagogy and Methods of Elementary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
666nadiya666@gmail.com
- BILENKA YULIYA
OLEKSANDRIVNA Lecturer at the Department of English Language and Methodology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
yuliabil91@gmail.com
- BILYAKOVSKA OLHA
ORESTIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of High School, Ivan Franko National University of Lviv
olha.bilyakovska@lnu.edu.ua
- BUDZINSKA VIKTORIYA
MYKOLAIVNA Military Psychologist, Expert in International Relations and Information Security of Society, National Ground Forces Academy of Armed Forces of Ukraine
mmamariat92@gmail.com
- VAN YUECHZHYY Graduate Student of the Department of General Pedagogy and Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
yoyo88wan@gmail.com
- VARVARUK MARIANA
MYROSLAVIVNA Postgraduate Student, Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk
varvaruk.mariana@gmail.com
- VLASOVA INNA
VOLODYMYRIVNA Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor, Institute of Higher Education of NAPS of Ukraine, Doctoral Candidate
vlasovainnov@gmail.com
- VOLOSHIN VOLODYMYR
DMYTROVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Training and Personal Security, Bogdan Khmelnytsky National Academy of State Border Guard Service of Ukraine
voloddm777@gmail.com
- GABORETS OLGA
ANDREEVNA Assistant Professor, Department of Medical Physics and Information Technology № 2, Donetsk National Medical University
olga-gaborets@ukr.net
- HAVARAN MARIANA
IVANIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University
Mario_G@ukr.net
- HAVRYLENKO KATERYNA
MYKOLAYIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher at the Department of English for Special Purposes of the Faculty of Linguistics, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
asdi15@i.ua
- GAGARIN MYKOLA
IVANOVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Education Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
nikua08@rambler.ru
- HOVORUKHA NATALIYA
OLEKSANDRIVNA Graduate Student at the Department of Pedagogy, Administration and Social Work, Educational Management University
Govorukha.13.05@gmail.com
- HOHOL NATALIYA
VALERIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Doctoral Student at the Department of History and Philosophy of Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
natashagogol75@gmail.com
- HOLOVATENKO OLHA
MYKOLAIVNA Senior Lecturer at the Department of Law and Social Disciplines and Humanities, Cherkasy Educational and Scientific Institute of the State University of Banking
gol.ol.nik@ukr.net
- HORBAN SERGIY
IVANOVICH Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Icon-Painting School named after Porfiry Kavsokalivite, Poltava Missionary Theological Seminary
gsergiy77@gmail.com

- HOROKHIVSKA TETIANA
MYKOLAIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics and Social Management, Lviv Polytechnic National University
t.gorohivska@gmail.com
- HRANOVSKA TETIANA
YAKIVNA Postgraduate student of the Department of General Pedagogy and Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
taniya20gran@gmail.com
- DENYSENKO ILONA
IHORIVNA Assistant Professor at the Department of Romance-Germanic Philology and Translation, Belotserkov National Agrarian University
ilonadenysenko12@gmail.com
- DMITRIIEVA NIKOL
SUBKHANIVNA Student at the Department of Physical Therapy and Ergotherapy, Yuriy Bugai International Scientific and Technical University
nikolestern@ukr.net
- DOVHOPOLOVA HANNA
HENNADIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Department of Management of Education and Pedagogy, Sumy State Makarenko Pedagogical University
a.dovgopolova@ukr.net
- ZHELIASKOV VASYL
YAKOVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Humanities of the Danube Institute, National University "Odessa Maritime Academy"
zhevas72@gmail.com
- ZHURAVSKA NINA
STANISLAVIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Methods of Teaching and Management, National University of Bioresources and Environmental Management of Ukraine
juravska@ukr.net
- ZAGORODNIY VASILIIY
VOLODYMYROVYCH Candidate of Medical Sciences, Head of the Department of Physical Education and Human Health, Cherkasy State Technological University
zagorodniyv@ukr.net
- ZAHREBELNYI
OLEKSANDR
VASYLIOVYCH Postgraduate Student of the Department of General Pedagogics and Pedagogy, Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda
zagrebus@ukr.net
- IVANOV YEVHEN
VIKTOROVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant at the Department of Public Service and Management, Lugansk Taras Shevchenko National University
yugene35@gmail.com
- IHNATENKO VIKTORIIA
DMYTRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Romance and Germanic Philology and Translation Studies, Bila Tserkva National Agrarian University
fr.victoria_ignatenko@ukr.net
- KASPERSKYI ANATOLII
VOLODYMYROVYCH Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University
- KIRDAN OLEKSANDR
PETROVISH Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor, Head of the Department of Economics and Social-Behavioral Sciences, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
kirdan_alex@ukr.net
- KYRYLIUK SVITLANA
DMYTRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student at the Institute for the Education of NAPS of Ukraine
bulavenko17@gmail.com
- KLOCHKO OKSANA
VITALIIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Mathematics and Informatics, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
klochkoob@gmail.com
- KOHUT SVITLANA
YAROSLAVIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Ukrainian Catholic University
s_kohut@ucu.edu.ua
- KOZIAR MYKOLA
MYKOLAIOVYCH Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Mechanics, Engineering Graphics and Mechanical Engineering, National University of Water Management and Nature Management
nikolaynuvvp@ukr.net
- KOLOMIETS MALVINA
MYKOLAIVNA Lecturer at the Department of English Language and Methodology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
mmkpost@ukr.net
- KOLISNICHENKO
ANHELINA IVANIVNA Lecturer at the Department of English and Teaching Methods, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
anhelinauman@ukr.net
- KOLODYCH OKSANA
BOHDANIVNA Candidate of Psychological Sciences;
Chief of the Inclusive Education Supporting Resource Centre of Rivne Regional Institute of Postgraduate Teacher Education
kassana17@ukr.net

KONDRATOVA MARYNA VOLODYMYRIVNA	External Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Vocational Education, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky <i>science2020@ukr.net</i>
KOROL TETIANA HRYHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Postdoctoral Student at the Department of Foreign Languages Methodology Teaching and Information and Communication Technologies, Kyiv National Linguistic University <i>koroltatyanalq@gmail.com</i>
KRAVCHINSKA TETYANA SERHIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Philosophy and Adult Education, University of Educational Management of the National Academy of Sciences of Ukraine <i>tatyana.krav@ukr.net</i>
KRYVOROTKO-TAIFUR KAMILLIIA SERHIIVNA	Postgraduate Student at the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko <i>kamillia.kryvorotko@gmail.com</i>
KRIVTSOV VALERII VOLODYMYROVYCH	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Theoretical Mechanics, Engineering Graphics and Mechanical Engineering, National University of Water Management and Nature Management <i>krivtsov.valeriy@gmail.com</i>
KUCHMENKO OLEKSANDR MYKOLAIOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, National Pedagogical Dragomanov University <i>AKuchmenko1@gmail.com</i>
LAZARIEV MYKOLA IVANOVYCH	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Creative Pedagogy and Intellectual Property, Ukrainian Academy of Engineering and Pedagogy <i>Lazarev@uipa.edu.ua</i>
LAZARIEVA TETIANA ANATOLIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Food and Chemical Technologies, Ukrainian Academy of Engineering and Pedagogy <i>Lazareva_T.A@ukr.net</i>
LYPCHANKO- KOVACHYK OKSANA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher at the Department of English Philology and Methodology of Teaching Foreign Languages, Mukachevo State University <i>oksana.lypchanko@gmail.com</i>
LOPATINA LILIYA VASYLIVNA	Doctor at Cherkassy City Hospital
MOROZ OLENA LEONIDIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of English Language for Deck Officers, Kherson State Maritime Academy. <i>alyona_moroz@ukr.net</i>
MARTYN NATALIA VOLODYMYRIVNA	Senior Teacher at the Department of English Philology and Methodology of Teaching Foreign Languages, Mukachevo State University <i>oksana.lypchanko@gmail.com</i>
NEMCHENKO YURII VLADYSLAVOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University
NOVITSKA IRYNA VADYMIVNA	2nd year master student in the specialty 073 Management, OPP "Management of educational institution (by type)", South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky <i>www.iren77@gmal.com</i>
OHAR YULIIA VITALIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Language of the Institute of Philology, Borys Grinchenko Kyiv University <i>yuliaogar@gmail.com</i>
OLEKSIENKO YAROSLAV IVANOVICH	Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Education, Bogdan Khmelnytsky National University of Cherkasy <i>oleksienkoyaroslav8@gmail.com</i>
OLLO VASYL PETROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Food and Physical Provision, Security Military Academy <i>ollovp@ukr.net</i>
ORDU KATERYNA SERHIYIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Teacher of Ukrainian Language at Odessa National Medical University <i>kateryna_77@ukr.net</i>
PARFENIUK OLEKSII VOLODYMYROVYCH	External Doctoral Candidate at the Department of Theoretical Mechanics, Engineering Graphics and Mechanical Engineering, National University of Water Management and Nature Management <i>servisnikp@gmail.com</i>

- PONOMARENKO NATALIA PETRIVNA Postgraduate Student at the Department of Ukrainian language and Literature, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.
Natalia_P@ukr.net
- POSTOIAN TETIANA HRYHORIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Educational Administration and Public Management, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
postoyantatyana@gmail.com
- POTAPOVA NATALYA VALERIYIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management, Community Establishment “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council
remnattaly@gmail.com
- PRYKHODKINA NATALIYA OLEKSIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Administration and Social Work
prykhodkina2019@gmail.com
- PROKOPENKO ANDRII IVANOVYCH Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Information Technology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
kaf-it@khnpu.edu.ua
- ROMANYSHYN YULIA LIUBOMYRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Records Management and Information Activities, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
yulromanyshyn@gmail.com
- SABAT NADIA VOLODYMYRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
sabatn69@gmail.com
- SALVENCHUK SVITLANA SERHIIVNA Master, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
ssalvenchuk@gmail.com
- SERHATA NATALIYA SERHIIVNA Candidate of Sciences (Physical Education and Sports), Assistant Professor, Associate Professor at the Department of Physical Rehabilitation, Khortytsia National Academic Rehabilitation Academy
nssergata@gmail.com
- SIKORAKA LINA ANATOLIYIVNA Lecturer, Municipal Social Rehabilitation Institution “Zhytomyr Higher Professional Boarding School” of Zhytomyr Regional Council.
sikoraka@ukr.net
- SLOBODIANIUK OLENA MYKHAILIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Higher Education NAPS of Ukraine, Doctoral Candidate
lenaslobodianuk1970@gmail.com
- SPIVAK YAROSLAV OLEGOVICH Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Management, Higher Education Institution “Donbass State Pedagogical University”
imhotep21@ukr.net
- SUBOTA VIKTORIYA VOLODYMYRIVNA Senior Lecturer, Department of Physical Education and Human Health, Cherkasy State Technological University
viktoriasubota@ukr.net
- TARASIUK ANNA MYKOLAIVNA Assistant at the Department of Romance-Germanic Philology and Translation, Belotserkov National Agrarian University
vikann@meta.ua
- TVARDOVS'KA TETYANA VASYLIVNA Doctor at Cherkasy City Children's Hospital
- TUSHKO KLAVDIYA YURIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
kltushko@ukr.net
- TIURINA VALENTYNA OLEKSANDRIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Sociology and Psychology, Kharkov National University of Internal Affairs
turinavale@gmail.com
- FEDORETS VASYL MYKOLAIOVYCH Candidate of Medical Sciences, Doctoral Student at the Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
bruney333@yahoo.com
- FOMENKO LARYSA MYKOLAIVNA Postgraduate Student at the Department of Creative Pedagogy and Intellectual Property, Ukrainian Engineering Pedagogical Academy
larisa.fomenko82@gmail.com
- FURSYKOVA TETIANA VOLODYMYRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Fine Arts and Design, Central Ukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
tan_u@ukr.net

TSURKAN TAIISHA HEORHIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Elementary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University <i>taisiiag@ukr.net</i>
TSYUPRYK ANDRIY YAROSLAVOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Applied Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety <i>tsarob@ukr.net</i>
CHIZHOVA NATALIYA VOLODYMYRIVNA	Lecturer at the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" <i>nats7234@gmail.com</i>
SHAINER HANNA IHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University <i>ann.shayner@gmail.com</i>
SHAPOSHNYK ANHELINA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Educational Research Institute of International Education, Kharkiv National University. V. Karazin <i>angelinakudelko@gmail.com</i>
SHEKETA VASYL IVANOVYCH	Doctor of Engineering Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Software Engineering, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas <i>vasylsheketa@gmail.com</i>
SHEREDKO IRYNA HEORHIIVNA	Postgraduate Student at the Laboratory of Family Education and Boarding Schools of the Institute of Problems on Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine <i>scheredkoira@ukr.net</i>
YAKUBOVSKA MARIYA STEPANIVNA	Senior Lecturer at the Department of Information, Library and Book Affairs, Ukrainian Academy of Printing <i>mmamariat92@gmail.com</i>
IANKIV LESIA IGORIVNA	Master in Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University <i>lessiaiankiv@gmail.com</i>
YAROSLAVSKAYA LARISA PETRIVNA	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education and Human Health, Cherkasy State Technological University <i>0964729873@ukr.net</i>
YAROSHENKO OLESIA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student at the Department of Foreign Languages Methodology Teaching and Information and Communication Technologies, Kyiv National Linguistic University <i>lesyasonce@yahoo.com</i>
YASHCHUK SERHII PETROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Trainee at Bordeaux Social School (France), National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine <i>YashchukSerhii@ukr.net</i>

ЗМІСТ

<i>Адамюк Н. Б.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В УМОВАХ БІМОДАЛЬНОГО БІЛІНГВІЗМУ.....	5
<i>Андрощук Л. М.</i> ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В СИСТЕМІ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	9
<i>Анисимова Ю. П.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ ПРАВОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ.....	14
<i>Атрощенко Т. О.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ АСПЕКТІВ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В МАГІСТРАТУРІ.....	19
<i>Bilenka Yu. O., Kolomiets M. M.</i> AUDIO-VISUAL METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH ON THE BASIS OF THE INTERNET RESOURCES.....	24
<i>Біляковська О. О.</i> СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	27
<i>Ван Юечжи</i> УРОКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ КИТАЮ.....	31
<i>Варварук М. М.</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	34
<i>Власова І. В.</i> ФІНАНСОВА АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДОСВІД КАНАДИ.....	38
<i>Волошин В. Д.</i> ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ЗМІСТУ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	41
<i>Габорець О. А.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ФІЛОСОФСЬКІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ.....	45
<i>Гавран М. І., Шайнер Г. І.</i> СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ ПОБУДОВИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	49
<i>Наврыленко К. М.</i> DISTANCE LEARNING IN THE MODERN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION.....	52
<i>Гагарін М. І.</i> ВПЛИВ ТРАДИЦІЙ ТА ІННОВАЦІЙ НА РОЗВИТОК І ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	56
<i>Говоруха Н. О.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ.....	60
<i>Гоголь Н. В.</i> ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЯХ УЧЕНИХ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	64
<i>Горбань С. І.</i> МОЖЛИВОСТІ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ.....	68
<i>Горохівська Т. М.</i> ПРОФЕСІОНАЛІЗМ І ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА: ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ.....	72

<i>Грановська Т. Я., Прокопенко А. І.</i> АНАЛІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК.....	77
<i>Денисенко І. І., Тарасюк А. М.</i> ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	80
<i>Дмитрієва Н. С.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ.....	85
<i>Довгополова Г. Г.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНШОМОВНОЇ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	88
<i>Желясков В. Я.</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	91
<i>Журавська Н. С., Яциук С. П., Сальвенчук С. С.</i> ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРАЦІВНИКА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР.....	96
<i>Загородній В. В., Ярославська Л. П., Твардовська Т. В., Лопатіна Л. В.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	100
<i>Загребельний О. В.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ.....	105
<i>Іванов С. В.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ЗАКЛАДАМИ.....	110
<i>Ігнатенко В. Д.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ САМОСТІЙНОГО ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ПИСЬМОВИМ ПЕРЕКЛАДОМ.....	114
<i>Кирилюк С. Д.</i> ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ.....	118
<i>Кірдан О. П.</i> ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У КОНТЕКСТІ АКРЕДИТАЦІЇ ОСВІТНИХ ПРОГРАМ І РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	122
<i>Козут С. Я.</i> РОЗВИТОК НАУКОВИХ НАПРЯМІВ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ (2004–2012 РР.).....	126
<i>Козяр М. М., Кривцов В. В.</i> РОЗГЛЯД ДЕЯКИХ ВІДМІННОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ МАТЕРІАЛУ З ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У НАВЧАЛЬНИХ ВИДАННЯХ РІЗНИХ КРАЇН СВІТУ.....	131
<i>Колісниченко А. І.</i> ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІДЕРЛАНДАХ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	134
<i>Колодич О. Б.</i> РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ ФУНКЦІЙ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	137
<i>Кондратова М. В.</i> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВНИЦТВА ТА АРХІТЕКТУРИ.....	142
<i>Король Т. Г.</i> РОЛЬ ТА МІСЦЕ КОНТРОЛЮ У СТРУКТУРІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	146

<i>Кравчинська Т. С.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ (ЦЕНТРІВ).....	151
<i>Криворотько-Тайфур К. С.</i> ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У НІМЕЧЧИНІ.....	156
<i>Кучменко О. М., Немченко Ю. В., Касперський А. В.</i> ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ХІМІЇ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ.....	160
<i>Лазарев М. І., Лазарева Т. А., Шапошник А. М.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ОБЛАДНАННЯ ХІМІЧНИХ ВИРОБНИЦТВ НА ЗАСАДАХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТРУКТУР ПОНЯТЬ.....	164
<i>Липчанко-Ковачик О. В., Мартин Н. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО» У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	168
<i>Мороз О. Л.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ «ПЕРЕГОРНУТІ КЛАСИ» НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	171
<i>Огарь Ю. В.</i> СИСТЕМА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	175
<i>Олексієнко Я. І., Субота В. В., Головатенко О. М.</i> ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	180
<i>Олло В. П.</i> ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОФІЦЕРІВ.....	185
<i>Орду К. С.</i> КРИТЕРІЇ, КОМПОНЕНТИ ТА ПОКАЗНИКИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ.....	189
<i>Парфенюк О. В., Козяр М. М.</i> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ.....	193
<i>Пономаренко Н. П.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ЖУРНАЛІСТИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	199
<i>Постоян Т. Г., Новітська І. В.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	203
<i>Потапова Н. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕЙМІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	210
<i>Приходькіна Н. О.</i> МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У СИСТЕМІ ОСВІТНИХ СТАНДАРТІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ.....	214
<i>Романишин Ю. Л., Шекета В. І.</i> ІНФОРМАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ ОБМІНУ ДАНИМИ ТА ЗНАННЯМИ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	218
<i>Сабат Н. В., Янків Л. І.</i> ДІАГНОСТИКА ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ.....	224
<i>Сергата Н. С.</i> СПОРТИВНИЙ МАСАЖ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ.....	229

<i>Сікорака Л. А.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ.....	232
<i>Слободянюк О. М.</i> СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ.....	236
<i>Співак Я. О.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАХИСТУ ПРАВ МОЛОДІ.....	240
<i>Тюріна В. О.</i> ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ.....	244
<i>Федорець В. М., Клочко О. В.</i> АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР УДОСКОНАЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	247
<i>Фоменко Л. М.</i> ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	255
<i>Фурсикова Т. В.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ.....	259
<i>Цуркан Т. Г., Баланюк Н. С.</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	264
<i>Цюприк А. Я.</i> ПРОБЛЕМА САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК.....	270
<i>Чіжова Н. В.</i> МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	274
<i>Шередько І. Г.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВЩИНИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ.....	278
<i>Якубовська М. С., Будзінська В. М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВОЇ ШКОЛИ АКАДЕМІКА Н. Г. НИЧКАЛО: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	282
<i>Ярошенко О. В.</i> ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	286

CONTENTS

Adamiuk N. B. Features of teaching sign language in the conditions of bimodal bilingualism.....	5
Androshchuk L. M. Professional training of a future choreography teacher in the system of choreographic and pedagogical education in Ukraine.....	9
Anisimova J. P. The methodological essence of integration in the process of teaching future lawyers how to read legal texts in a foreign language.....	14
Atroshchenko T. O. Characterization of conceptual aspects of the development of the system of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers in the course of magistracy.....	19
Bilenka Yu. O., Kolomiets M. M. Audio-visual method in the process of teaching English on the basis of the Internet resources.....	24
Biliakovska O. O. Systematic approach to quality assurance of teacher training.....	27
Wan Yuezhi. Music education lessons at the Waldorf schools of the PRC.....	31
Varvaruk M. M. Forming of readiness of future teachers is to studies of dialogic broadcasting of juniorschoolchildren.....	34
Vlasova I. V. University financial autonomy: case of Canada.....	38
Voloshin V. D. To the problem of implementation of the modern content of fire preparation and the personal security of future border officers.....	41
Haborets O. A. The problem of forming self-improvement in the philosophical scientific opinion.....	45
Havran M. I., Shainer H. I. The education activities quality assurance system at higher education institutions in Poland in the context of developing European Higher Education Area.....	49
Havrylenko K. M. Distance learning in the modern system of higher education.....	52
Gagarin M. I. The impact of traditions and innovations on the development and functioning of the educational system of the institution of general secondary education.....	56
Hovorukha N. O. Socio-pedagogical conditions for the development of volunteering in Ukraine.....	60
Hohol' N. V. The problem of a culturological approach realization to teaching Ukrainian literature in the scientific and methodical works of the scientists of the end of the XX – beginning of the XXI century.....	64
Horban S. I. Capabilities of the design technologies in forming the professional training of the sacred art painters.....	68
Horokhivska T. M. Professionalism and professional-pedagogical competency of the university teacher: the balance between concepts.....	72
Hranovska T. Ya., Prokopenko A. I. Analysis of ways of forming cognitive independence in primary school students in studying the cycle of fine and natural sciences.....	77
Denysenko I. I., Tarasiuk A. M. Foreign language as a tool for professional mobility development under european integration.....	80
Dmitriieva N. S. Application of imitation technologies of professional preparation of properties from physical therapy and ergotherapy.....	85
Dovhopolova H. G. Pedagogical potential of foreign language children's literature in the formation of sociocultural competence of younger students.....	88
Zheliaskov V. Ya. Foreign experience of preparation of future navigators for professional communicative interaction.....	91
Zhuravska N. S., Yashchuk S. P., Salvenchuk S. S. Aspects of development employer's creative potential: a European dimension.....	96
Zagorodniy V. V., Yaroslavskaya L. P., Tvardovskaya T. V., Lopatina L. V. Investigation of the functional state of the cardiovascular system of students of the technological university.....	100

Zahrebelnyi O. V. Information and communication technologies as a means of forming of future officers' readiness for professional self-realization in specialized educational institutions.....	105
Ivanov Ye. V. Information and communication technologies in the context of democratization of educational institutions management.....	110
Ihnatenko V. D. Modern approaches to teaching students-philologists translation in self-study process.....	114
Kyryliuk S. D. Innovative pedagogical system of institution of general secondary education as a condition of formation of social activity of pupils.....	118
Kirdan O. P. The quality of professional training of future economists in the context of the accreditation of education programs and development of the internal provision of security.....	122
Kohut S. Ya. Development of scientific directions of pedagogy of labor of the Republic of Poland: European context (2004–2012).....	126
Koziar M. M., Krivtsov V. V. Consideration of some differences in teaching materials in graphic disciplines in educational editions of different countries of the world.....	131
Kolisnichenko A. I. Foreign languages teaching in the Netherlands in the context of the teacher education development.....	134
Kolodych O. B. The speech functions' formation of children with special needs as an intellectual component of educational activities.....	137
Kondratova M. V. Criteria and indicators of valuable attitude to work formation in the future builders and architecture specialists.....	142
Korol T. H. Assessment role and place in the translation process.....	146
Kravchinska T. S. Results of the research of professional development of methodists of regional (city) methodical cabinets (centers).....	151
Kryvorotko-Tayfour K. S. The influence of socio-economic factors on the development of the training system of philologists in Germany.....	156
Kuchmenko O. M., Nemchenko Yu. V., Kasperskyi A. V. Increasing motivation of students of the faculty of engineering and education for studying chemistry in the process of laboratory activities.....	160
Lazariev M. I., Lazarieva T. A., Shaposhnyk A. M. Formation of training objectives for chemical production equipment on the basis of conceptual structures concepts.....	164
Lypchanko-Kovachyk O. V., Martyn N. V. The use of interactive technologies in the course of teaching discipline «Linguo Country Study» in high school.....	168
Moroz O. L. Peculiar features of «flipped class» model realization at different stages of preparation to professional communication.....	171
Ohar Yu. V. System of personality oriented exercises and tasks of learning Ukrainian language in general secondary education.....	175
Oleksiienko Ya. I., Subota V. V., Holovatenko O. M. Formation of general competence in higher education students at physical education.....	180
Ollo V. P. Theoretical and practical analysis of the military officers' competitiveness development.....	185
Ordu K. S. Criteria, components and indicators of information and communication competence of future family doctors.....	189
Parfenyuk O. V., Koziar M. M. Criteria and indicators of the level of graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering.....	193
Ponomarenko N. P. Speech competence developing model of the junior specialists in journalism within professional training process.....	199
Postoian T. H., Novitska I. V. Research into the state of prevention and counteraction to bullying in the educational institutions: applied aspect.....	203

Potapova N. V. Peculiarities of gamization providing in the educational process of higher teacher training institutions.....	210
Prykhodkina N. O. Media education in the system of educational standards at the United States of America.....	214
Romanyshyn Y. L., Sheketa V. I. Information modeling of data and knowledge exchange processes in learning environment of institutions of higher education.....	218
Sabat N. V., Yankiv L. I. Diagnostics of anxiety for children deprived of parental care.....	224
Serhata N. S. Sports massage as an educational subject in preparation of specialists in physical therapy.....	229
Sikoraka L. A. Model of formation of the economical competency of prospect skilled machine-building workers.....	232
Slobodianiuk O. M. State of the study of ensuring academic integrity in higher education in Ukraine.....	236
Spivak Ya. O. Characteristics of professional qualities of a modern specialist in social work for youth rights protection.....	240
Tyurina V. O. Formation of future reserve officers professional reliability in extreme conditions.....	244
Fedorets V. M., Klochko O. V. Anthropological dimension of improving the health preserving competence of a social worker in conditions of post-graduate education.....	247
Fomenko L. M. The development technology of future computer science teachers' cognitive activity in mathematical training.....	255
Fursykova T. V. Methodological fundamentals of professional mediaculture development of future masters of education.....	259
Tsurkan T. H., Balaniuk N. S. Formation of future teachers' readiness for work in inclusive education conditions.....	264
Tsyupryk A. Ya. The problem of student's independent activity in the system of pedagogical sciences.....	270
Chizhova N. V. Motivation as the premise for personal mobility formation.....	274
Sheredko I. H. Formation of valuable attitudes to the Motherland in adolescent children as a problem of modern education.....	278
Yakubovska M. S., Budzinska V. M. Conceptual and aesthetic principles of scientific school academician N. G. Nychkalo: cultural aspect.....	282
Yaroshenko O. V. The syllabus of cognitive component of foreign-language intercultural communicative competence.....	286

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 70

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Відповідальний секретар – Л. А. Куліш

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Ю. С. Семенченко

Підписано до друку 26.06.2019.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 35,81. Обл.-вид. арк. 41,38.

Замов. № 1119/257. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а

Телефони +38 (0552) 39 95 80

+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 70

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. P. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – L. L. Makarenko

Executive secretary of series – L. A. Kulish

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – Yu. S. Semenchenko

Signed for publication 26.06.2019.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 35,81. Published sheets. 41,38.

Order No. 1119/257. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

73034, Kherson, Parovozna str., 46a

Phone +38 (0552) 39 95 80

+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