

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 11

Том 3



Одеса
2019

Редакційна колегія:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Віталія Грейзін – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литовська Республіка)
Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор
Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор
Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор
Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор
Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук
Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор
Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор
Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор
Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 3 від 25.03.2019 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**Трибулькевич К.Г.**ОБҐРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ
ЯК ЗАПОРУКА ПОБУДОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ДЕМОКРАТИЧНОЇ СИСТЕМИ
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 9**Турчик І.Х., Мацола Н.П.**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... 12**Фізеші О.Й.**РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНИХ ШКІЛ НА ЗАКАРПАТТІ
ПІСЛЯ ПРИЄДНАННЯ ДО РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ..... 16**Чорпіта Р.Б.**СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ..... 21**Юлдашева І.О., Боровицька О.М.**КОНЦЕРТИНО ДЛЯ ДВОХ ФОРТЕПІАНО
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ..... 25**РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)****Сафарян С.І.**ЛІНГВОПОЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ
ЯК ЦІЛІСНОЇ СЛОВЕСНО-ЕСТЕТИЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ..... 29**Сверчевська І.А.**ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІСТОРІЇ МАТЕМАТИКИ..... 33**Стефанишин К.Л.**ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ «У СУПЕРМАРКЕТІ»
(НА ДОПОМОГУ ВИКЛАДАЧУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ)..... 37**Стрілець В.В.**ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ..... 41**Цимбал Т.М., Маковей О.М.**

ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІ..... 46

Shevchenko M.V.STUDY OF AUTHENTIC VIDEOS AS STRESS-LIMITING AIDS
IN ESP AND EFL LESSONS..... 51**Шуневич О.М.**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... 56**Юрченко А.О.**ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНО-ВІЗУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВІЗУАЛІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З МАТЕМАТИКИ..... 62**Ярошенко О.В.**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ УСПІШНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ..... 68

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**Базилевська О.О.**НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ
ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 73**Семенюк А.А., Хникіна О.О., Шкаровецька А.Д.**УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ..... 77**РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ****Прокопенко І.В.**КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 81**Прохорчук П.С.**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ..... 85

Прус Н.О. РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ТА ЙОГО ОСНОВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	90
Рубель І.С. СФОРМОВАНІСТЬ ВІЗУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЗА СУБ'ЄКТНИМ КРИТЕРІЄМ.....	94
Синишина В.М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	98
Стрюк К.М. СУЧАСНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	102
Сушенцев А.О. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «МЕНЕДЖМЕНТ».....	107
Сушенцева М.Є. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	111
Таймасов Ю.С. РОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ПУНКТІВ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПІДРОЗДІЛІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ УКРАЇНИ.....	115
Тymoshchuk Yu.V. IMPLEMENTING ENGAGE STUDY ACTIVATE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR FUTURE SEAFARERS.....	118
Трофімук К.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....	122
Тушко К.Ю. ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	126
Ульянова В.С. ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ТА ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА, ЕТИКИ ТА ЕСТЕТИКИ.....	129
Федоренко Ю.О., Щербина Ю.М. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ <i>ETWINNING</i>	133
Фоменко Т.М. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ).....	137
Цимбрило С.М. ДИДАКТИЧНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	141
Чалідзе К.О. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	145
Чернишова А.М. ОСНОВНІ МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ.....	149
Chernukha N.M., Tokaruk L.S., Vasylieva-Khalatnykova M.O. INCLUSIVE EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND UKRAINIAN REALITIES.....	153
Щекотиліна Н.Ф. РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	157
Юсухно С.І. ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРЕВАГИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ.....	163
Яловський П.М., Безносок О.О. СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ», «КОМПЕТЕНТНІСТЬ», «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА».....	170

РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**Корнят В.С., Жеребецька О.В.**

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ НОРМ ТА УЯВЛЕНЬ ПРО НИХ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
 ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....175

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**Вікторова Л.В.**

РОЗВИТОК АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
 ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІКТ.....180

Русіна Н.Г.

ВИКОРИСТАННЯ ГЕОІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
 У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
 МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ.....187

Тимофєєва І.Б., Нетреба М.М.

УПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
 У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....191

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....196

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY**Trybulkevych K.H.**

FOUNDATIONS FOR THE PRINCIPLES OF THE STUDENT SELF-GOVERNMENT
AS THE SETTING UP OF THE EFFICIENT DEMOCRATIC SYSTEM
OF MANAGEMENT BY HIGHER EDUCATION..... 9

Turchyk I.Kh., Matsola N.P.

THE PECULIARITIES OF FORMING STUDENTS – FUTURE TEACHERS VALUE ORIENTATIONS.....12

Fizeshi O.I.

THE DEVELOPMENT OF NATIONAL SCHOOLS IN TRANSCARPATHIA
AFTER IT WAS JOINING TO SOVIET UKRAINE..... 16

Chorpita R.B.

COMPLETE PROBLEMS OF FORMATION OF THE ARTISTIC TASK
OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART IN THE INSTRUMENTAL EDUCATION PROCESS.....21

Yuldasheva I.O., Borovytska O.M.

CONCERTINO FOR TWO PIANOS SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY.....25

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)**Safarian S.I.**

LINGUISTIC AND POETIC ANALYSIS OF ARTISTIC TEXT
AS A HOLISTIC WORD-AESTHETIC REALITY..... 29

Sverchevska I.A.

FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF MATHEMATICS TEACHERS USING
THE HISTORY OF MATHEMATICS.....33

Stefanyshyn K.L.

DIDACTIC MATERIAL TO THE THEME “AT THE SUPERMARKET”
(FOR ASSISTANCE TO THE TEACHER OF UKRAINIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE)..... 37

Strilets V.V.

PRINCIPLES OF DEVELOPING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION COMPETENCE
IN PROSPECTIVE BACHELORS OF PHILOLOGY..... 41

Tsybal T.M., Makoviei O.M.

INTERNET TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
AT TECHNICAL UNIVERSITY.....46

Shevchenko M.V.

STUDY OF AUTHENTIC VIDEOS AS STRESS-LIMITING AIDS
IN ESP AND EFL LESSONS..... 51

Shunevych O.M.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CIVIC RESPONSIBILITY
ON THE LESSONS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE.....56

Yurchenko A.O.

FEATURES OF COGNITIVE-VISUAL APPROACH IN VISUALIZATION
OF EDUCATIONAL MATERIALS OF THE MATHEMATICS.....62

Yaroshenko O.V.

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF EFFECTIVE INTERCULTURAL COMMUNICATION.....68

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY**Bazylevska O.O.**

SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL
BASES OF PEDAGOGICAL SUPPLY OF INCLUSIVE EDUCATION
IN BASIC SECONDARY EDUCATION.....73

Semeniuk A.A., Khnykina O.O., Shkarovetska A.D.

THE ARTICLE IS DEVOTED TO IMPLEMENTING OF THE EDUCATIONAL CONCEPT
OF TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.....77

SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING**Prokopenko I.V.**

CONCEPTUAL ASPECTS OF THE TEACHER PROFESSIONAL ACTIVITY
ACROSS ECONOMIC DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....81

Prokhorchuk P.S.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL
AND ETHICAL CULTURE OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS.....85

Prus N.O. THE ROLE AND MAIN COMPETENCES OF A TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES IN EDUCATIONAL PROCESS.....	90
Rubel I.S. FORMATION OF VISUAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS BY SUBJECT CRITERIA.....	94
Synyshyna V.M. TRAINING FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	98
Striuk K.M. MODERN DIRECTIONS OF PREPARATION OF PROFESSIONALS FROM COMPUTER ENGINEERING.....	102
Sushentsev A.O. CONCEPTUAL APPROACHES TO TREATMENT OF THE CONCEPT OF THE CONCEPT OF "MANAGEMENT".....	107
Sushentseva M.Ie. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF THE TOURIST INDUSTRY.....	111
Taimasov Yu.S. THE ROLE OF TRAINING POINTS IN THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE DIVISIONS OF THE STATE SERVICE OF UKRAINE.....	115
Tymoshchuk Yu.V. IMPLEMENTING ENGAGE STUDY ACTIVATE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR FUTURE SEAFARERS.....	118
Trofimuk K.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION CULTURE OF COMMUNICATION OF FUTURE FACTORS OF HOTEL RESTAURANT.....	122
Tushko K.Yu. EXPERIENCE OF TRAINING OF MILITARY PERSONNEL IN FOREIGN MILITARY FORCES TO PROFESSIONAL INTERACTION.....	126
Ulianova V.S. THE PROBLEM OF RAISING THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF ART, MUSIC, ETHICS AND AESTHETICS.....	129
Fedorenko Yu.O., Shcherbyna Yu.M. THE USE OF PROJECT METHOD IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE ON THE EXAMPLE OF A LEARNING PROGRAM <i>ETWINNING</i>	133
Fomenko T.M. PREPARING STUDENTS OF AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION (IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDY).....	137
Tsybrylo S.M. DIDACTIC COMPONENT OF FORMING LEADERSHIP QUALITIES OF FUTURE SPECIALISTS.....	141
Chapidze K.O. STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS TO COMMUNICATIVE INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY.....	145
Chernyshova A.M. MAIN MECHANISMS OF REALIZATION OF PREPARATION OF PRIMARY CLASSES OF TEACHERS TO THE CHOREOGRAPHY.....	149
Chernukha N.M., Tokaruk L.S., Vasylieva-Khalatnykova M.O. INCLUSIVE EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND UKRAINIAN REALITIES	153
Shchekotylna N.F. THE ROLE OF MOTIVATION TO STUDENTS PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF HEALTHY LIFE.....	157
Yusukhno S.I. SPECIFICS AND ADVANTAGES OF THE SYSTEM OF ECONOMICS-RELATED CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN COURSES OF FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES AT TERTIARY PROFESSIONAL SCHOOLS.....	163
Yalovskyi P.M., Beznosiuk O.O. THE ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF THE CONCEPTS "COMPETENCE", "PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF MUSIC ART".....	170

SECTION 5. PRESCHOOL PEDAGOGY

Korniat V.S., Zherebetska O.V.

FORMING MORAL NORMS AND VIEWS ON THEM IN CHILDREN
OF PRIMARY AGE AS A PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEM.....175

SECTION 6. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Viktorova L.V.

DEVELOPMENT OF ANDRAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS
OF FOREIGN LANGUAGES IN THE CONDITIONS OF INFORMAL EDUCATION
BY ICT ACTIVITIES.....180

Rusina N.H.

THE USE OF GEOINFORMATION SYSTEMS IN THE PROCESS
OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF GEODESY
AND LAND MANAGEMENT EXPERTS.....187

Tymofieieva I.B., Netreba M.M.

INTRODUCTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES
WHEN TRAINING FUTURE TEACHERS.....191

A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....196

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ОБҐРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЗАПОРУКА ПОБУДОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ДЕМОКРАТИЧНОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

GROUNDS FOR THE PRINCIPLES OF THE STUDENT SELF-GOVERNMENT AS THE SETTING UP OF THE EFFICIENT DEMOCRATIC SYSTEM OF MANAGEMENT BY HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена аналізу поняття «принципи студентського самоврядування», обґрунтуванню ефективних принципів функціонування дієвої демократичної системи управління закладом вищої освіти. Розглянуто студентське самоуправління як феномен, що функціонує на основі принципів права і законності, виборності, змінності, гласності, відповідальності, самостійності, ініціативності, активності, чіткої організаційної структури та підзвітності колективу, корисності для кожного вихованця, колективу і суспільства.

Ключові слова: студентське самоврядування, органи студентського самоврядування, принципи студентського самоврядування, заклад вищої освіти, система управління закладом вищої освіти, самовиховання, гласність, відповідальність, активність, демократія.

Стаття посвящена анализу понятия «принципы студенческого самоуправления», обоснованию эффективных принципов функционирования действенной демократической системы управления учреждением высшего образования. Рассмотрено студенческое самоуправление как феномен, функционирующий на основе принципов права и законности, выборности; сменности, гласности, ответственности, самостоятельности,

инициативности, активности, четкой организационной структуры и подотчетности коллективу, полезности для каждого воспитанника, коллектива и общества.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, органы студенческого самоуправления, принципы студенческого самоуправления, учреждение высшего образования, система управления учреждением высшего образования, самовоспитание, гласность, ответственность, активность, демократия.

The article is devoted to the analysis of the concept of "principles of student self-government", the justification of effective principles for the functioning of an effective democratic system of managing an institution of higher education. The student government is considered as a phenomenon that functions on the basis of the following principles: law and legality; selectivity; shift work; publicity; responsibility; independence; initiative; activity; clear organizational structure and accountability to the team; usefulness for each pupil, team and society.

Key words: student self-government, student self-government bodies, principles of student self-government, institution of higher education, system of management of institution of higher education, self-education, publicity, responsibility, activity, democracy.

УДК 378.1(477):371.83

Трибулькевич К.Г.,
докт. пед. наук,
професор кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін,
завідувач кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін
Національного університету
кораблебудування
імені адмірала Макарова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Методологія наукового пошуку вимагає чіткого розгляду всіх елементів досліджуваного явища. Визначальними у функціонуванні феномену є його вихідні положення, а саме принципи.

Б.С. Гершунський трактує методологічний принцип як науково обґрунтовану керівну норму (вказівку) прогностичної діяльності, спрямованої на отримання випереджальної інформації про можливе функціонування відповідних педагогічних об'єктів у заданому прогнозованому періоді з метою оптимізації такого функціонування [2, с. 68–69]. Отже, обґрунтування принципів діяльності студентського самоврядування поглиблює розуміння цього феномену та забезпечує його ефективно функціонування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для визначення принципів студентського самоврядування доцільно здійснити аналіз наявних у науковій літературі підходів до їх тлумачення.

Так, В.В. Овчинніков в основу розуміння принципів студентського самоврядування покладає соціальне партнерство та визначає такі принципи, як рівність прав сторін у перемовинах і у прийнятті рішень; повноваження представників сторін; добровільність прийняття взаємних зобов'язань у разі укладання колективних угод, домовленостей; обов'язковість виконання домовленостей для всіх сторін; обов'язкова та рівнозначна відповідальність сторін за виконання прийнятих зобов'язань [5, с. 40–41]. Такий підхід відображає основні цінності громадянського суспільства, у якому всі його члени діють на основі права та законності. Висловлене автором бачення є юридичним аспектом діяльності студентського самоврядування, що виконує функцію регулятора взаємин усередині студентського колективу. Проте сутність студентського самоврядування дещо ширша.

А.І. Давидова визначає такі принципи студентського самоврядування: управління та контролю з

боку студентів над усіма сферами життя університету; прийняття рішень загальними зборами студентів; обов'язкового підпорядкування всіх учасників студентського самоврядування рішенням, що були ухвалені на загальних зборах; виборний принцип органів виконавчої влади та можливість їх переобрання [3, с. 15]. Висловлене розуміння базується на основних видах управлінської діяльності – плануванні, обліку і контролі – та відображає світоглядну позицію А.І. Давидової, що ґрунтується на психології управління.

На відміну від А.І. Давидової, Л.П. Шигапова услід за М.І. Рожковим [6] за основу бере проектування та розвиток студентського самоврядування і називає такі його принципи: соціально значущої доміанти в діяльності органів самоврядування; врахування особистих інтересів та індивідуальних відмінностей вихованців; динамічності та варіативності структури органів самоврядування; добровільності та змагальності; інтеграції й диференціації педагогічного керівництва та студентського самоврядування [10, с. 27]. Проте, на відміну від учнівського самоврядування, яке досліджував М.І. Рожков, студентське вимагає більшої автономії та зменшення питомої ваги педагогічного керівництва, зводячи його до рівня педагогічного консультування та навчання лідерським умінням без прямого втручання у самоврядну діяльність. Тому використання доробку М.І. Рожкова вимагає творчого переосмислення та критичної оцінки.

Л.П. Шигапова зауважує, що, визначаючи принципи студентського самоврядування, слід брати до уваги той факт, що громадське виховання втрачає свої позиції та виховні акценти переміщуються у поле самовиховання і самоформування особистості. Проте окремого авторського узагальнення про принципи студентського самоврядування не зустрічаємо.

Натомість обґрунтування студентського самоврядування з використанням принципів самовиховання наявне у докторському дисертаційному дослідженні І.Є. Тимерманіса [7, с. 233], де автор в основу принципів студентського самоврядування покладає організацію розвитку цього феномену та визначає такі його принципи: активного включення до підсистем управління вищим навчальним закладом із набуттям соціальної, юридичної й економічної відповідальності; професійного самовизначення та соціальної компетентності у виборі адекватних способів і методів набуття професійних знань і формування громадянської позиції; самопрограмування як пізнавальної та регулювальної функції поведінки в системі управління вищим навчальним закладом. Дієвість названих принципів, на думку автора, визначається ефективністю процесів самовиховання, самоспостереження, самоосвіти, самооцінки, самоорганізації, самоусвідомлення, самоствердження, самостимуляції, соціального самопочуття.

Дослідження Г.В. Гарбузової [1] вирізняється цілісним баченням явища студентського самоврядування та його принципів. Так, автор акцентує увагу на особистісно орієнтованому та системному підході у побудові діяльності студентського самоврядування; вказує на необхідність кількісного та якісного співвіднесення різних органів студентського самоврядування в кожному регіоні й освітньому закладі.

Метою статті є визначення підходу до обґрунтування принципів студентського самоврядування, розгляд поняття «принципи студентського самоврядування», визначення ефективних принципів функціонування дієвої демократичної системи управління закладом вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. За всієї багатоманітності названих підходів більш дієвим є соціально-педагогічний підхід, якого дотримуються В.І. Бочкарьов, Ю.П. Кращенко, В.І. Лозова, В.М. Мокляк. Такий підхід покладено і в основу Положення про студентське самоврядування (01 березня 2012 р.) [4, с. 6–7], де визначено принципи добровільності, колегіальності, законності та відкритості; рівноправної та вирішальної участі осіб, котрі навчаються, в студентському самоврядуванні; активності, самодіяльності та творчої ініціативи; виборності та періодичної змінюваності органів і посад, варіативності і динамічності структури органів студентського самоврядування; систематичної звітності органів самоврядування перед колективом; відкритості та публічності; демократизму; гуманізації та встановлення суб'єкт-суб'єктних партнерських відносин між адміністрацією та студентським самоврядуванням, між професорсько-викладацьким і студентським колективами; орієнтації студентського самоврядування на захист прав та інтересів осіб, які навчаються, якісню освіту, виховання лідерських та організаційних якостей, соціальної активності, громадянсько-патріотичної свідомості майбутніх фахівців (студентське самоврядування має розглядатися як один із компонентів виховної діяльності та молодіжної політики); різноманітності форм студентського самоврядування на всіх рівнях; взаємодії всіх органів студентського самоврядування разом із чітким розмежуванням їхніх функцій; соціально значущої доміанти в діяльності студентського самоврядування; урахування індивідуальних інтересів та особливостей осіб, котрі навчаються; інтеграції та диференціації педагогічного керівництва і студентського самоврядування.

Здійснений аналіз засвідчив: дослідники, визначаючи принципи студентського самоврядування, акцентують увагу на юридичній стороні взаємодії членів студентського самоврядування, що виражається у соціальному партнерстві [5], на основах управлінської діяльності [3], цілепокла-

дання та розвитку студентського самоврядування [7; 10], поєднують основні вимоги до організації управлінської діяльності з ціннісним підходом [1], визначають принципи студентського самоврядування на соціально-педагогічних засадах.

У дослідженні виходимо з того, що найбільш ефективні умови гуманістичної життєдіяльності можна створити, застосовуючи принцип демократизації студентського життя, коли людина створює, споживає цінності, саморозвивається як особистість, піднімається на вищий рівень свободи, реалізуючи свої політичні права [9, с. 11]. Демократизація є необхідною передумовою розвитку особистості, здатної приймати рішення, висувати перед собою особистісно цінні та соціально значущі цілі й впроваджувати їх, виявляючи достатній рівень активності. Виховання таких особистостей є вимогою часу і запорукою побудови демократичної держави.

Діяльність у структурі студентського самоврядування призводить до наповнення смыслом життя, стимулює постановку життєвих цілей, формує почуття єдності з однолітками. Все це спричиняє виховання ціннісного ставлення до себе та інших людей. Студентське самоврядування розуміємо як феномен, що діє на основі принципів права і законності, виборності, змінності, гласності, відповідальності, самостійності, ініціативності, активності, чіткої організаційної структури та підзвітності колективу, корисності для кожного вихованця, колективу і суспільства, відповідно до цінностей демократії та гуманізму.

Виборність забезпечує висунення кандидатури лідера на основі громадської думки, власної ініціативи та позитивних характеристик. Змінність дає можливість багатьом студентам пройти школу керівника і виконавця, попереджає неадекватне завищення самооцінки. Гласність забезпечує відкритість управління для всіх членів колективу. Відповідальність, самостійність, ініціативність, активність сприяють розвитку особистості, здатної до самовдосконалення та самореалізації. Право і законність гарантує збереження прав кожного й виховання їх громадянськості. Чітка організаційна структура і підзвітність формує вміння взаємодіяти з соціумом і бути дисциплінованими.

Поєднання цих принципів забезпечує злагоджену діяльність органів студентського самоврядування як групи однодумців, у якій кожен – індивідуальність.

Висновки. З'ясовано, що за всієї різноманітності розглянутих підходів більш дієвим в організації ефективної демократичної системи управління закладом вищої освіти є соціально-педагогічний підхід. Визначено принципи студентського самоврядування: демократії, права і законності, виборності, змінності, гласності, відповідальності, самостійності, ініціативності, активності, чіткої організаційної структури та підзвітності колективу, корисності для кожного вихованця, колективу і суспільства, відповідно до цінностей демократії та гуманізму.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ярославль, 2009. 186 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
3. Давыдова А.И. Студенческое самоуправление как средство повышения качества подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2009. 280 с.
4. Лист Міністерства освіти і науки, молоді і спорту від 08 грудня 2011 р. № 1/9-870 «Про обговорення проекту Концепції розвитку студентського самоврядування в Україні». *Osvita.ua*. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/25710/.
5. Овчинников В.В. Студенческое самоуправление в России: социологический анализ : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04. Москва, 2007. 132 с.
6. Рожков М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах : учебное-методическое пособие. Москва : Гум. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. 160 с.
7. Тимерманис И.Е. Студенческое самоуправление как ресурс общественного развития : дисс. ... докт. социол. наук : 22.00.08. Санкт-Петербург, 2006. 249 с.
8. Трибулькевич К.Г. Развитие студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917–2010 рр.) : монографія. Одеса : Купрієнко СВ, 2016. 454 с.
9. Чорна К. Національна ідея як фактор становлення патріотизму у дітей та молоді. *Шлях освіти*. 2008. № 3. С. 5–11.
10. Шигапова Л.П. Формирование лидерских качеств студентов вуза в деятельности органов самоуправления : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2008. 226 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

THE PECULIARITIES OF FORMING STUDENTS – FUTURE TEACHERS VALUE ORIENTATIONS

УДК 378.011.3-051:17

Турчик І.Х.,

канд. наук з фіз. вих. та спорту,
доцент кафедри теорії та методики
фізичного виховання
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Мацола Н.П.,

старший викладач кафедри теорії
та методики фізичного виховання
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

У статті розкрито сутність і структуру ціннісних орієнтацій студентів. Обґрунтовано актуальність проблеми формування ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх учителів. Окреслено методологічні та наукові підходи до розгляду феномену ціннісних орієнтацій особистості. Систематизація науково-методологічних підходів уможливило обґрунтування методологічної бази дослідження особливостей формування ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх учителів. Проаналізовано педагогічні умови, які сприятимуть формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: цінність, формування ціннісних орієнтацій, студенти, майбутні вчителі, вищі заклади освіти.

В статье раскрыта сущность и структура ценностных ориентаций. Обоснована актуальность проблемы формирования ценностных ориентаций студентов – будущих учителей. Определены методологические и научные подходы к рассмотрению феномена ценностных ориентаций личности. Систематизация научно-методологических подходов позволила установить мето-

логическую базу исследования проблемы формирования ценностных ориентаций студентов – будущих учителей. Проанализированы педагогические условия, способствующие формированию ценностных ориентаций будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: ценность, формирование ценностных ориентаций, студенты, будущее учителя, высшие учебные заведения.

The article elucidates the essence and structure of the students' value orientations. The topicality of the problem of the students – future teachers' value orientations formation is substantiated. The scientific and methodological approaches to the consideration of the phenomenon of the personality's value orientations have been outlined. The systematization of scientific and methodological approaches makes it possible to substantiate the methodological basis for the investigation of the peculiarities of the students' value orientations formation. The pedagogical conditions facilitating the future teachers' value orientation formation in the process of professional training are analyzed.
Key words: value, value orientation formation, students, future teachers, higher educational institutions.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема ціннісно-сислової сфери особистості, зокрема її ціннісних орієнтацій, є однією з ключових. Це викликано тим, що внаслідок змін, які відбулися в нашому суспільстві та спонукали до відмови від стереотипів, перед особистістю відкрилася можливість постановки власних цілей і визначення реальних умов їх досягнення. Формування таких цілей на кризових етапах розвитку суспільства, коли старі принципи втратили своє значення, а нові ще не утвердилися, актуалізує потребу вивчення ціннісно-сислової сфери особистості, яка включає ціннісні орієнтації, їх ієрархічну структуру, а також фактори, що їх трансформують. Молодь нині постала перед складним вибором. Система її ціннісного світогляду формується під впливом глобальної зміни ієрархії загальнолюдських ціннісних орієнтацій. Прикро визнавати, що трансформація суспільного життя вивела на перші місця цінності особистого рівня, які забезпечують власні потреби та комфортне самопочуття. Сучасні суспільні відносини певною мірою провокують розквіт егоїзму в свідомості людини. Особливо це відбивається на особистості, котра знаходиться на шляху формування свого власного бачення проблем існування і тільки зіштовхнулася з визначенням духовних обмежень для себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз стану наукової розробки проблеми засвідчив,

що питання формування ціннісних орієнтацій студентів вищих закладів освіти було й залишається предметом посиленої уваги дослідників. Процес виникнення інтересу та накопичення знань із проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій відбувається протягом багатьох століть. Ця проблематика відображена у класичних працях видатних мислителів минулого: Сократа, Платона, Аристотеля, Г. Гегеля, Р. Декарта, І. Канта, Г. Лейбніца, Дж. Локка, М.О. Лоського, К. Маркса, М. Монтеня, Ф. Ніцше, Г. Ріккєрта, Б. Спінози, Г. Сковороди, І. Франка, Д. Юма, П. Юркевича та ін. Підкреслимо, що характерною рисою розвитку феномену «цінності та ціннісних орієнтацій» у працях українських філософів (Г. Сковороди, П. Куліша, І. Франка, Т. Шевченка, П. Юркевича та ін.) було і є акцентування важливості емоційних елементів, національних духовних цінностей і звернення до проблеми збереження, накопичення та відродження останніх.

Проблему формування ціннісних орієнтацій у вищій освіті висвітлено в низці наукових праць сучасних вітчизняних і зарубіжних авторів: І. Бега, І. Бичка, Г. Головних, П. Гнатенка, М. Кагана, В. Огнев'юка, Н. Победи, Є. Подольської, Ф. Прокоф'єва, А. Ручки, В. Сагатовського, Л. Столовича, Н. Ткачової, С. Гончаренка, О. Сухомлинської, В. Шевченка, В. Шубіна та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних педагогічних

дослідженнях, пов'язаних із проблемами формування ціннісних орієнтацій у студентів, одним із найбільш цікавих аспектів є обґрунтування педагогічних умов. Вирішення проблеми формування ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх вчителів, на наш погляд, можливе на основі активного впровадження в навчальний процес обґрунтованих педагогічних умов.

Мета статті – розкриття сутності та структури ціннісних орієнтацій студентів на сучасному етапі розвитку суспільства, визначення особливостей їх формування у майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурна трансформація, яка зараз відбувається в Україні, актуалізує наукове дослідження ціннісних змін, що відбуваються як на рівні суспільства загалом, так і в його окремих соціальних групах, таких як студентство. Ціннісна динаміка – не лише показник, але й потужний фактор політичних, економічних, моральних, соціокультурних та інших змін. Ціннісні орієнтації є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини, вони зумовлюють низку її сутнісних характеристик як особистості. Такі характеристики здебільшого спричиняються тим, чим є система цінностей конкретної особистості, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту, спрямованості та психологічної вагомості. Не менш суттєвим моментом, що зумовлює психологічну значущість системи цінностей, є її співвіднесеність із конкретно-історичними, суспільно-політичними, ідеологічними умовами, за яких складається певна система ціннісних орієнтацій у суспільстві загалом та у кожній окремої особистості. Згадані моменти особливо актуальні, коли йдеться про побудову концепцій освіти й виховання молодого покоління і, зокрема, про систему ціннісних орієнтацій як чинника, що детермінує процес становлення особистості молодого громадянина.

Ціннісні орієнтації – це смислові установки суб'єкта, усвідомлені ним у процесі соціалізації. У нашому розумінні «ціннісні орієнтації» – це інтегративна особистісна якість, що визначає індивідуальну, соціальну життєдіяльність, засновану на високих духовно-моральних цінностях. Таким чином, ціннісні орієнтації особистості формуються у реалізації особистістю групових (громадських) ідеалів і принципів у процесі соціалізації. У ціннісних орієнтаціях акумулюється весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку, всі наслідки зовнішніх впливів із боку природи і суспільства.

Відповідно до цього принципу ціннісні орієнтації засвоюються в ході формування особистості, служать для індивіда своєрідним еталоном, із яким він постійно зіставляє свої власні інтереси й особисті схильності, потреби й актуальну поведінку. Формування і розвиток ціннісних орієнтацій – це

складний процес, залежний, зокрема, від вікових особливостей індивіда.

Найбільш сенситивним для формування ціннісних орієнтацій є період студентства, оскільки саме з цим періодом онтогенезу пов'язаний той рівень розвитку ціннісних орієнтацій, який забезпечує їх функціонування як особливої системи, що здійснює визначальний вплив на спрямованість особистості, її активну соціальну позицію.

Саме на першому курсі формується ставлення молодого людини до навчання, до майбутньої професійної діяльності, продовжується активний «пошук себе», формуються якості професійно грамотного сучасного фахівця. І тут велику роль відіграє успішна адаптація до нових умов.

У процесі здійснення життєвих планів молодість зіштовхується з певними труднощами, і її ціннісні орієнтації формуються під суперечливим впливом різних факторів. Серед всієї багатообразності факторів, що впливають на ціннісні орієнтації молоді: система освіти, діяльність політичних організацій, трудовий колектив, засоби масової пропаганди, ідеали, місце проживання, рівень політичних знань, професійна зацікавленість, твори мистецтва та літератури, психологічні характеристики особистості, сімейний чинник. Також на формування ціннісних орієнтацій молоді більш відчутно починають впливати такі фактори, як телебачення, радіо, кіно, вивчення суспільних наукових дисциплін, самоосвіта, спорт.

Власне динаміка ціннісної свідомості студентської молоді зумовлена кількома причинами:

1. Ця соціальна група за характером своєї діяльності, поглядами, ціннісними орієнтаціями тощо дуже близька до інтелігенції, тому важливо досліджувати студентство як резерв формування інтелектуальної еліти, а вищу школу – як головний канал такого формування й, отже, як суб'єкт соціально-культурної трансформації.

2. Динамічність і відносно високий рівень організованості студентства робить цю групу доволі привабливою для різного роду ідеологів і політиків, котрі намагаються втягти студентську молодість у політичні ігри, що мають, зазвичай, брудний підтекст.

3. Демографічні та інтелектуальні характеристики студентської молоді роблять цю соціальну спільноту однією з найбільш ресурсномістких суспільних груп, оскільки вік та освіта, безсумнівно, є найважливішими соціальними ресурсами [1, с. 154].

Якщо раніше у своєму виборі молодість спиралася на досвід попередніх поколінь, то зараз у суспільстві, заснованому на ринкових відносинах, вона позбавлена цих природних орієнтирів і змушена купувати новий соціальний досвід. Перше покоління незалежності має такі пріоритети у формуванні ціннісних орієнтацій, що характеризуються різким зростанням міри модернізації цінностей.

Після здоров'я, родини головні цінності – особиста свобода, незалежність у судженнях і діях, матеріальне благополуччя, повноцінний відпочинок, цікаві розваги. Останні місця займають такі цінності, як можливість розвитку, реалізації своїх здібностей і талантів. Друге покоління незалежності має найвищий ступінь ціннісної модернізації.

Головні цінності – можливість саморозвитку та самореалізації, економічна незалежність, толерантність. Матеріальний добробут займає одне з останніх місць. Студенти двох останніх десятиліть були поставлені у доволі складні умови – їм доводиться самим вирішувати, що цінніше: збагачення будь-якими засобами або придбання високої кваліфікації, яка забезпечує здатність адаптуватися до нових умов; відмова від обмежувальних функцій колишніх моральних норм взагалі або якнайшвидше їх вироблення відповідно до нових орієнтирів суспільства, заснованих на критеріях моральності; безмежна свобода міжособистісних взаємин або сім'я як засіб успішного існування. Серед мотивуючих чинників отримання освіти (стати високоосвіченою, культурною людиною, бути матеріально забезпеченим, мати професію, працювати за кордоном, не служити в армії тощо) пріоритетне місце зайняв мотив «досягнути успіху в житті».

Усвідомлення особистістю власних потенційних можливостей, перспективи особистісного і професійного росту спонукає її до постійного експериментування, що розуміється як пошук, творчість, можливість вибору. Вирішальним елементом цієї ситуації особистісного розвитку є можливість і необхідність робити вибір, а отже, відчувати свою волю, з одного боку, і свою відповідальність за усе, що відбувається і відбудеться, з іншого. Для формування психологічної готовності до професії та сприяння становленню особистості студента як майбутнього професіонала необхідно, зокрема, сформувати відповідні ціннісні орієнтації, виробити відповідні стратегії та прийоми мислення, що дозволяють творчо розв'язувати задачі певних типів.

Освіта в Україні, як і в будь-якій іншій країні, нерозривно пов'язана з суспільством, його традиціями та цінностями. Головним завданням педагогічної діяльності у вищому закладі освіти є формування у студентів цілого комплексу матеріальних цінностей, насамперед цінності самої людини, її здоров'я і соціально значущих норм поведінки. Дуже важливим є формування установки – зберегти здоров'я, активізувати й орієнтувати на здоровий спосіб життя, на любов до природи, праці.

Формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі професійної підготовки сприятимуть такі педагогічні умови:

1. Формування ціннісних орієнтацій має здійснюватися на всіх етапах навчання професії (кумулятивний (накопичувальний) ефект).

2. Формування ціннісних орієнтацій має здійснюватися у всіх формах навчальної та позанавчальної діяльності майбутніх учителів, включаючи професійні свята, педагогічні олімпіади, творчі та професійні конкурси, благодійну діяльність, клубну роботу. Саме такі форми дозволяють відчувати майбутньому вчителю важливість, престижність і соціальний статус професії вчителя, яка сама по собі є суспільною цінністю.

3. Створення сприятливого психологічного мікроклімату в педагогічному колективі на основі принципів свободи, взаємоповаги, співпраці, толерантності.

4. Застосування у професійній підготовці майбутніх учителів освітніх технологій, спрямованих на реалізацію ідей педагогіки співробітництва (технології розвиваючого навчання, технології розвитку критичного мислення, технології навчального проектування).

5. Ціннісне наповнення змісту освіти.

Найважливішим завданням виховної роботи ВЗО є розширення і поглиблення уявлень студентів про цінності та ціннісні орієнтації в різних, часом нових для них сферах життя суспільства. Організуючи виховну роботу, спрямовану на формування ціннісних орієнтацій, необхідно пам'ятати, що цінності та ціннісні орієнтації в індивіда формуються через проходження таких стадій, як:

I стадія – формування в індивіда уявлень про себе;

II стадія – спроба зрозуміти і дати оцінку навколишньому світу;

III стадія – самоусвідомлення себе в цьому світі;

IV стадія – роздум про мету і сенс життя;

V стадія – орієнтовна самооцінка;

VI стадія – пошук відповіді на питання «Що робити?»;

VII стадія – корекція ціннісних орієнтацій.

Питання ціннісних орієнтацій має особливе значення для майбутніх учителів. Аналізуючи дані, отримані завдяки анкетуванню студентів, а також у ході виховних бесід, проведених у групах зі студентами різних курсів Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка, було встановлено, що ціннісні орієнтації студентів не завжди однозначні, не диференційовані ними, часто не до кінця усвідомлювані, іноді має місце протиставлення загальнолюдських і особистих ціннісних орієнтацій.

Наприклад, на питання про пріоритет матеріальних цінностей над духовними 32% опитаних відповіли, що перші для них важливіші; для 44% духовні цінності стояли на першому місці; 24% опитаних сказали, що одне не повинне виключати інше. Що стосується загальнолюдських цінностей, то серед найбільш значущих загальнолюдських цінностей у порядку їх зменшення називалися життя, здоров'я, батьки, любов, свобода, освіта і робота.

Висновки. Проведений аналіз показав, що ця проблема потребує подальшого вивчення. Ціннісні орієнтації є структуроутворюючим компонентом становлення особистості молоді, вони визначають її ставлення до дійсності та є одним із найважливіших механізмів розвитку відносин молоді з навколишнім світом. Знання про сутність ціннісних орієнтацій, їх види, структуру, особливості формування дозволить грамотно й ефективно організувати роботу зі студентами щодо формування ціннісних орієнтацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сокурская Л.Г. Субъектные диспозиции молодежи как фактор социальной трансформации. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи*. Житомир, 2002. С. 6–9.
2. Сокурская Л.Г. Проблема субъекта в современной социологии. *Вісник Харківського Національного Університету ім. В.Н. Каразіна*. 2003. С. 156–160.
3. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи : збірник наукових праць. Харків : Вид-во ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2003. 539 с.
4. Стрига Е.В. Соціокультурний підхід як умова формування професійного менталітету майбутніх учителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2009. № 6. С. 147–150.
5. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка. Харків : Видавництво «Каравела», 2006. 300 с.
6. Фаустов Е.Н. Домінуючі ціннісні орієнтації студентів. *Вісник МДПУ*. 1995. № 4. С. 47–53.
7. Черниш Н. Соціологія. Курс лекцій. Львів : Кальварія, 2004. 234 с.
8. Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 329 с.
9. Чижевський Б.Г. Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державотворення. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 145–148.

РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНИХ ШКІЛ НА ЗАКАРПАТТІ ПІСЛЯ ПРИЄДНАННЯ ДО РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ

THE DEVELOPMENT OF NATIONAL SCHOOLS IN TRANSCARPATHIA AFTER IT WAS JOINING TO SOVIET UKRAINE

Стаття присвячена проблемі забезпечення рідномовної освіти в початкових школах Закарпаття у часи його перебування в складі Радянської України. Результати радянської мовної політики вплинули на формування мережі шкіл із державною та національними мовами навчання, особливо початкових. З метою реалізації лєнінсько-сталінської національної та мовної політики радянською владою особлива увага приділялася діяльності національних шкіл, про що свідчить ряд законодавчих документів. Провідними тенденціями процесу розвитку національних початкових шкіл Закарпаття радянського періоду є: діяльність двомовних шкіл; русифікація школи, можливість здійснювати навчання учнів рідною (материнською) мовою; ідеологізація змісту освіти та діяльності вчителів.

Ключові слова: початкова школа, рідномовна освіта, Закарпаття, Радянська Україна.

Стаття посвячена проблеме обучения на родном языке в начальных школах Закарпаття во времена его пребывания в составе Советской Украины. Результаты советской языковой политики повлияли на формирование сети школ с государственным и национальными языками обучения, особенно начальных. С целью реализации ленинско-сталинской национальной и языковой политики советской властью особое внимание уделялось деятельности национальных школ, о чем свидетельствует ряд законо-

дательных документов. Ведущими тенденциями процесса развития национальных начальных школ Закарпаття советского периода являются: деятельность двуязычных школ; русификация школы, возможность осуществлять обучение учащихся на родном (материнском) языке; идеологизация содержания образования и деятельности учителей.

Ключевые слова: начальная школа, родноязычное образование, Закарпатье, Советская Украина.

This article is devoted to the problem of providing native-language education in the primary schools of Transcarpathia during its stay in the Soviet Ukraine. The results of the Soviet language policy had influenced on the formation of a network of schools with state and national languages of instruction, especially in the primary schools. For the purpose of realization of Leninist-Stalinist national and language policies the Soviet authorities paid special attention to the activities of national schools, as evidenced by a number of legislative documents. Top trends in the development process of the national primary schools of the Transcarpathian region of the Soviet period are: activities of bilingual schools; "russification" of the school that is, an opportunity to teach pupils on their native (mother) language; ideologizing of the content of education and the activities of teachers.

Key words: primary school, native-language education, Transcarpathia, Soviet Ukraine.

УДК 373.3(477.87)«40/80»

Фізеші О.Й.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інтенсифікація глобалізаційних процесів, стрімкий розвиток інформаційного суспільства зумовили переосмислення значення освіти в цивілізаційному вимірі. Актуальність дослідження зумовлена особливостями розвитку початкової школи полікультурного регіону в умовах єдиної державної освітньої політики. Відповідно, важливого значення набуває вивчення ретроспективи національної освіти, зокрема функціонування закарпатської початкової школи, яка через історичні обставини, крім напрацьованих власних здобутків, засвоїла і реалізувала європейські освітні моделі. Об'єктивний історико-системний аналіз цього досвіду розширить можливості визначення перспектив реформування української початкової школи в контексті єдиного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розроблення проблем інтернаціоналізації освіти, методологічного підґрунтя сучасних освітніх реформ, аналіз напрямів державної освітньої політики належить В. Андрущенко, В. Кременю, В. Луговому, В. Лутаю та ін. Історія вітчизняних освітніх систем аналізується в дослідженнях

Л. Березівської, Л. Вовк, Т. Завгородньої, І. Зайченка, С. Золотухіної, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Сухомлинської та ін. Розвиток освіти Закарпаття відображено у розвідках науковців краю: І. Гранчака, Д. Данилюка, В. Задорожного, Д. Худанича (історичні передумови формування освітніх процесів); А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, В. Росула, М. Кляп, Ч. Фединець, П. Ходанича (шкільництво в окремі хронологічні періоди). Історія загальноосвітньої школи Закарпатської області лише частково, за локальною проблематикою, відображена також і в дисертаційних працях М. Кухти, Г. Лемко, Г. Розлуцької.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Однак цілісно процес розвитку національних початкових шкіл на Закарпатті після приєднання до Радянської України в історико-педагогічній науці не вивчено. Не обґрунтовано тенденції розвитку організації їх діяльності залежно від зміни державно-територіальної належності регіону.

Мета статті – проаналізувати особливості діяльності національних початкових шкіл на Закарпатті за часів його перебування у складі Радянської України.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці Другої світової війни на території Закарпаття виникло своєрідне перехідне державне утворення Закарпатська Україна, яке проіснувало до 22 січня 1946 р., коли Указом Президії Верховної Ради СРСР було утворено Закарпатську область у складі УРСР із центром у м. Ужгород. Нова влада одразу розпочала здійснення реформ у всіх напрямках суспільного життя. Однією з таких була т. зв. «топонімічна реформа», робота з українізації назв міст і сіл Закарпатської області, наприклад, місто Севлюш було перейменовано на Виноградів, а район – на Виноградівський; перейменовані угорські та румунські назви сіл: Андрашківці на Андріївку, Верхня Апша на Верхнє Водяне, Верхній Шард на Широке, Серенчівці на Щасливе та ін. [8, с. 63–67]. Таке перейменування населених пунктів Закарпаття не сприймалося місцевим населенням, особливо угорцями, словаками, німцями, румунами, русинами, оскільки ця «зміна топонімії порушувала історичну традицію, певною мірою сприяла маргіналізації етнічної свідомості представників різних етносів зокрема і всієї закарпатської спільноти взагалі» [14, с. 39]. Але нова влада Закарпаття не особливо піклувалася про зручність для населення й усталеність назв населених пунктів, не враховувала особливості етнічних груп, які впродовж тисячоліть населяли край. Зміна топонімії не була виключним явищем, згодом населення краю почало «українізувати» або ж «русифікувати» прізвища, імена, по батькові, а також змінювати свою національну належність. Так, частина русинів стала називати себе українцями, частина німців – угорцями і т. д. Безумовно, все це робилося не тільки державою задля демонстрації величчя радянського народу – насамперед цього бажало саме населення, рятуючись від політичного переслідування, визнання їх «ворогами» народу, носіями західної буржуазної ідеології тощо. Трансформації соціально-економічних, суспільно-політичних і культурних процесів відобразилися на демографічній ситуації на Закарпатті, зокрема у формуванні поліетнічного складу населення. Тут важливу роль відігравали постійні переходи закарпатських земель зі складу одної держави до складу іншої: «Від державно-політичних режимів і їх соціально-економічної політики, – зазначає М.П. Макара, – залежала сила, напрямки міграційних потоків, що постійно позначалося на змінах етнічної структури населення краю» [14, с. 537]. Поліетнічна строкатість Закарпаття зумовлена також і тим фактом, що географічно воно знаходиться на державному кордоні чотирьох країн і є «етнічним стиком багатьох народів». Проте, незважаючи на це, Закарпаття було і залишається толерантним і цивілізованим осередком спільного життя різних народів, етнічних груп. Радянська влада, «мусуючи» питання

інтернаціоналізму та дружби народів, пишалася таким станом справ: «докорінна зміна етнічної та соціальної структури, ідеологічна уніфікація (точніше радянська) культури і побуту, мовна та культурна асиміляція (русифікація) офіційно проголошувалися основними ознаками «радянського інтернаціоналізму» як способу буденного життя», але владою замовчувалося, «що поліетнічний склад населення регіону і мирне співжиття – давня традиція» [9, с. 295]. Свого часу радянська влада наробила чи не найбільшої шкоди за всю історію Закарпаття у справі народностей, які там проживали. У табл. 1 показано співвідношення між різними національностями на початку приєднання Закарпаття до Радянської України і за переписом 1989 р.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця етнічного складу населення радянського Закарпаття

Національність	1946 р.	1989 р.	Приріст
Русини / українці	67,99	78,4	+10,41
Угорці	17,36	12,5	-4,86
Словаки	1,73	0,6	-1,13
Румуни	1,6	2,4	+0,8
Росіяни	1,57	4	+2,43
Євреї	0,9	0,2	-0,7
Німці	0,3	0,3	-

Джерела: [7; 14]

Аналізуючи дані таблиці, відзначимо, що суттєвий приріст спостерігається серед українців і росіян. Варто підкреслити також, що у 1946 р. корінне слов'янське населення Закарпаття, яке називало себе русинами, переважно адміністративним шляхом було перейменоване в українців [13]. Адже «радянська влада пояснювала вхід Закарпаття до складу СРСР возз'єднанням слов'янських (українських) земель. У рамки такої ідеології не «вписувався» окремий невеликий східнослов'янський народ русинів. <...> У 1947 р. запроваджено постійні паспорти радянського зразка. У графі «національність» робився запис «українець», а не «русин». Відтоді етнонім вийшов з офіційного вжитку» [9, с. 672]. Суспільно-політичне життя Закарпаття після його приєднання до УРСР ознаменувалося безкомпромісною перебудовою суспільної свідомості населення краю. Так, «упродовж 40–50-х рр. ХХ ст. будь-яка вільна думка, яка йшла врозріз із офіційною ідеологією, оцінювалася радянським режимом як «буржуазна» й «контрреволюційна» [12, с. 52]. Зміни «на краще» в суспільно-політичному, а відтак і в культурно-освітньому житті краю почалися з 1956 р., коли на офіційному рівні попередню політику щодо «національних окраїн», яким серед інших регіонів СРСР було й Закарпаття, визнано

помилковою. Як наслідок, «декларована владою й значною мірою реалізована ліквідація неписьменності в регіоні, загальна освіта, в т. ч. мовою національних меншин, <...> спричинили формування у частини закарпатської інтелігенції загальноукраїнського менталітету й загальноукраїнської ідентичності» [12, с. 121–122].

Етнічна та мовна політика Радянського Союзу відобразилася на освіті поліетнічного Закарпаття. Так, у перші роки, окрім здержавлення шкіл, виникла нова проблема щодо збереження шкіл національних меншин – угорців і румунів та ін. У Державному архіві Закарпатської області зберігається чимало листів від батьків і місцевих народних комітетів зі зверненнями до уряду про відкриття в їхніх селах шкіл із рідною мовою навчання. Проте дозвіл на здійснення освітньої діяльності угорськими та румунськими школами з боку радянської влади можна було отримати тільки за умови наявності контингенту школярів, письмового прохання громади, а також за умови, що громада бере на себе зобов'язання утримувати школу та шкільний інвентар власним коштом, держава ж тільки бере на себе виплату зарплати вчителям: «Школа в першій черзі справа народа самого, – зазначає В. Крайняниця, в.о. уповноваженого Народної Ради Закарпатської України в справах освіти, – тому відкриття школи може бути дозволене з умовою, що усі річеві видатки повинне нести село» [5, арк. 4].

Статистика щодо співвідношення національних шкіл і кількості населення Закарпаття радянського періоду засвідчує, що на одну російську школу припадала 2 691 особа, на одну українську школу – 7 151, на одну угорську школу – 11 250 [9, с. 678]. Такі показники дозволяють робити висновки про освітню політику Радянського Союзу. Що ж до інших національностей, то тут ситуація також була не кращою. Так, наприклад, румуни Закарпаття були прирівняні до молдован, а оскільки в Молдавській РСР державною мовою була молдовська, то й закарпатських румунів «змусили» в школах навчатися молдовською мовою, що означало повну зневагу до їх національних потреб. Наприклад, щоб диференціювати молдовську мову від румунської, запровадили кирилицю замість традиційної латиниці. Згодом, у 1990 р., обласне управління народної освіти Закарпаття з метою переходу шкіл із молдовською мовою навчання на латиницю змушене буде організувати курсову перепідготовку [1, арк. 50–53], щоб нове покоління вчителів, яке виросло майже за 50 років, навчити латинському письму. Курси проходили в м. Тячів (Закарпатська обл.) і через велику кількість учителів проводилися в дві сесії. Загалом курсовою перепідготовкою було охоплено 85 вчителів початкових класів шкіл із румунською мовою навчання. Словацька громада Закарпаття також

за часів радянської влади втратила можливість здобувати освіту материнською мовою. Ще у 1945–1946 н.р. розпочала свою роботу словацька початкова школа у с. Новий Кленовець (Мукачівський район), але вже у звіті про роботу Мукачівського окружного відділу освіти за 1946–1947 н.р. зазначається, що «словацьке населення села Новий Кленовець переселилося до Чехословаччини, внаслідок чого Ново-Кленівська початкова школа з словацькою мовою навчання з цього часу перестала існувати», – зазначав у своїй доповіді директор цієї школи [6, арк. 5]. Німецька громада Закарпаття взагалі залишилася без будь-якого права здобувати, принаймні початкову освіту, рідною мовою, незважаючи на те, що в усі попередні історичні періоди, коли Закарпаття входило до складу інших держав (Австро-Угорщини, Чехословаччини, Угорщини), існували початкові школи з німецькою мовою навчання.

З метою реалізації ленінсько-сталінської національної та мовної політики радянською владою особлива увага приділялася діяльності національних шкіл, які все таки отримали дозвіл на функціонування. Так, Міністром освіти УРСР у 1949 р. був виданий наказ «Про стан навчально-виховної роботи в школах УРСР з неросійською та неукраїнською мовою навчання» [2, арк. 209–210], яким встановлено, що «переважна більшість учителів шкіл із неросійською та неукраїнською мовою навчання, котрі не мають відповідної освіти, охоплені заочним навчанням на відповідних відділах педучилищ і в учительських інститутах», проте «в роботі шкіл з молдовською і мадярською (тут: угорською – О. Ф.) мовами навчання ще й досі є значні недоліки». Зокрема, в наказі йдеться про те, що в ситуації з учителями молдовських і мадярських шкіл значна частина їх не має педагогічної освіти, а деякі не мають навіть і загальної середньої освіти, що спричиняє низьку якість навчання учнів. Також наголошується, що вчителі не вивчають російської мови, не дбають про підвищення ідейно-теоретичного рівня. З метою усунення недоліків, що стосувалися фахового рівня вчителів, цей наказ зобов'язував відділи освіти посилити контроль за підвищенням освітнього рівня вчителів та організувати для них окремі методичні об'єднання за спеціальною тематикою, передбачивши вивчення методики навчання окремих предметів.

У 1950 р. на вдосконалення навчально-виховної роботи в закарпатських школах спрямовано відразу кілька законодавчих документів. Серед них – Наказ Міністра освіти УРСР № 127 від 04 березня 1950 р. «Про заходи поліпшення навчально-виховної роботи в школах західних, Ізмаїльської, Чернівецької та Закарпатської областей» [3, арк. 106–109], у констатувальній частині якого зазначено, що Міністерство освіти УРСР і його місцеві органи, незважаючи на успіхи в будівництві шкіл,

охоплення всіх школярів обов'язковим семирічним / восьмирічним навчанням, все ж таки «незадовільно опікували роботу по підвищенню ідейно-політичного й фахового рівня вчителів, мало поширювали серед них передовий досвід шкіл УРСР, <...> не здійснювали систематичного державного контролю за роботою шкіл і вчителів та не вживали своєчасно потрібних заходів до виправлення недоліків», а також «багато вчителів не використовують повністю програмний матеріал комуністичного виховання учнів, не ведуть наполегливої більшовицької боротьби з проявами ворожого впливу на учнів, з релігійними забобонами, серед них допускають на уроках помилки і перекирчують ідеї буржуазно-націоналістичного характеру». Врахувавши ці недоліки, Міністерство освіти УРСР розробило ряд заходів як щодо ідейно-політичного впливу на вчителів, так і щодо формування їх фахової компетентності:

- організація екскурсій по Радянському Союзу, до яких планувалося залучити 144 вчителів Закарпаття;

- видання методичної літератури на допомогу вчителям, з орієнтовною тематикою: «Про роботу комсомольських та піонерських організацій у школі», «Позакласна робота з учнями», «Робота класного керівника», «Викладання Конституції СРСР та УРСР в школах», «Російська мова і література в школі», «Нове вчення про мову (Збірник матеріалів зі вчення Маркса про мову)», «Про роботу вчителя з двома класами»;

- організація курсів перепідготовки педагогічних кадрів, зокрема передбачалося залучити 60 завучів початкових класів і 360 вчителів початкових класів;

- організація завозу підручників до шкіл, зокрема передбачався завіз до закарпатських шкіл 844 496 примірників українською мовою та 102 520 примірників російською;

- організація завозу зошитів до шкіл у кількості 6,9 млн одиниць;

- поповнення шкільних бібліотек на суму 536 тис. карбованців.

В іншому документі – Наказі Міністра освіти УРСР № 336 від 29 квітня 1950 р. «Про стан навчально-виховної роботи в школах Закарпатської області» [4, арк. 7–9] – щодо початкової школи вказано на низький ідейно-теоретичний рівень вчителів I–IV класів, особливо у школах Воловецького, Великоберезнянського, Рахівського, Ужгородського округів, зокрема окремі вчителі тут «не орієнтуються і в елементарних питаннях поточної політики, не читають газет, політичної та художньої літератури».

Необхідно зазначити, що в умовах поліетнічного середовища Закарпаття до приєднання до Радянської України у багатьох населених пунктах функціонували двомовні початкові школи.

Так само і в радянський період існувала практика функціонування двомовних шкіл, яка мала назву інтернаціональної школи. На Закарпатті такі школи відкривалися в селах, де компактно проживали представники певної етнічної громади, з метою популяризації російської мови. Так, наприклад, у 1953 р. у с. Велика Добронь (Ужгородський район) етнічну більшість складали угорці, й саме тут була відкрита перша в Закарпатті інтернаціональна школа, в якій навчання велося угорською, а в паралельному класі – російською мовою. Безумовно, переважну більшість школярів тут становили угорці, але щоб привабити їх до російських класів, пропонувалася низка пільг: «ці класи працювали в першу зміну, тут викладали найкращі вчителі, ці учні мали переваги при отриманні путівок у піонерські табори» [9, с. 678] тощо. Наприкінці радянського періоду, у 1989–1990 н.р. на Закарпатті діяло 35 інтернаціональних шкіл, серед яких – 17 українсько-угорських, 15 російсько-угорських, 3 українсько-російсько-угорські.

Важливим у розвитку освіти та шкільництва в Українській РСР стало прийняття 1974 р. Закону «Про народну освіту» [10], який передбачав трирічний термін навчання в початковій школі (ст. 27), а для учнів, котрі навчатимуться нерідною мовою, у школах організуються підготовчі класи (ст. 30). Мета відкриття підготовчих класів для шкіл із національними мовами навчання полягала «в приєднанні, знайомих дітям із оточуючої життя, учитель покаже заботу Коммунистической партии и советского государства о детях, о благе советских людей» [15, арк. 3]. Упродовж навчального року в підготовчому класі проводилася робота з розвитку мовлення – рідною та російською мовами. На навчально-виховну роботу відводилося 33 навчальні тижні, або 794 річні години (24 год на тиждень) у межах таких предметів, як «Рідна мова», «Російська мова», «Математика», «Образотворче мистецтво», «Фізична культура», «Співи і музика», «Трудове навчання». Щодня проводилося по чотири уроки тривалістю 35 хвилин. Оцінювання навчальних досягнень – словесне, домашні завдання не задавалися [15, арк. 4–5].

Демократичними процесами в усіх сферах життя Радянського Союзу, в т. ч. й у сфері освіти, позначилися 1985–1991 рр., коли почалася «перебудова» як у концептуальному, так і в змістовому відношенні. Знаковим стало прийняття Верховною Радою УРСР 28 жовтня 1989 р. «Закону про мови в УРСР» [11], оскільки його прийняття сприяло відкриттю додаткових 104 шкіл з українською мовою навчання, понад 500 україномовних класів у школах із російською мовою навчання, створенню класів із поглибленим вивченням української мови та літератури, української історії та культури. Що стосується освіти Закарпаття, то у 1989–1990 н.р. все ще були помітними «перекося»

у співвідношенні відсотків щодо національного складу населення краю та учнів, які здобували освіту рідною мовою, зокрема: українці становили 78,41% населення краю і в україномовних школах навчалися 81,12% учнів; росіяни становили 3,97% населення, проте в російськомовних школах навчалися 8,1% учнів, угорці становили 12,5% населення краю, а в школах з угорською мовою навчання навчалися всього 8,43% школярів; румуни становили 2,36% населення і стільки ж відсотків школярів навчалися у школах із румунською мовою навчання, словаки становили 0,58% населення, але навіть класу зі словацькою мовою навчання в закарпатських школах не було [9, с. 699]. Як бачимо, національно-мовну й освітню автентичність зберігали тільки румуни Закарпаття. Відносно велика кількість школярів навчалася в російськомовних школах.

Висновки. Таким чином, попри високі показники щодо кількості нових шкіл, чисельності школярів, охоплених шкільним навчанням, радянською владою проводилася поступова політика «денаціоналізації» та «русифікації», створення «штучної» радянської людини, де школа виступала основним засобом реалізації цієї мети. Результати радянської мовної політики вплинули на формування мережі шкіл із державною та національними мовами навчання, особливо початкових. З метою реалізації ленінсько-сталінської національної та мовної політики радянською владою особлива увага приділялася діяльності національних шкіл (накази щодо організації навчально-виховної роботи в національних школах «Про стан навчально-виховної роботи в школах УРСР з неросійською та неукраїнською мовою навчання» (1949), «Про заходи поліпшення навчально-виховної роботи в школах західних, Ізмаїльської, Чернівецької та Закарпатської областей» (1950), «Про стан навчально-виховної роботи в школах з неросійською та неукраїнською мовою навчання» (1950) та ін.). Відповідно, провідними тенденціями процесу розвитку національних початкових шкіл Закарпаття радянського періоду є: діяльність двомовних шкіл; русифікація школи, можливість здійснювати навчання учнів рідною (материнською) мовою; ідеологізація змісту освіти та діяльності вчителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний Архів Закарпатської області (ДАЗО), Ф. Р-165. Оп. 6. Спр. 1653, Арк. 1-86. (Прикази по основной деятельности. Т. I).
2. ДАЗО, Ф. Р-165. Оп. 2. Спр. 93. Арк. 1-539. (Накази та розпорядження Міністерства освіти УРСР).
3. ДАЗО, Ф. Р-165. Оп. 2. Спр. 179. Арк. 1-211. (Накази Міністерства освіти).
4. ДАЗО, Ф. Р-165. Оп. 2. Спр. 180. Арк. 1-108. (Накази Міністерства освіти).
5. ДАЗО, Ф. Р-177. Оп. 1. Спр. 56. Арк. 1-22. (Постановление, циркуляры Народной Рады Закарпатской Украины об открытии неполных, полных и средних школ с венгерским языком обучения).
6. ДАЗО, Ф. Р-513. Оп. 3. Спр. 8. Арк. 1-70. (Отчет о работе окружного отдела народного образования за 1946/47 учебный год).
7. Українська Радянська енциклопедія / М.П. Бажан (голов. ред.) та ін. Київ : Головна редакція УРЕ, 1965. Т. 17: Українська Радянська Соціалістична Республіка. 807 с.
8. Закарпатська область: довідник адміністративно-територіального поділу на 1 черв. 1996 р. / відп. за вип. В. Буркало. Ужгород : Закарпаття, 1996. 116 с.
9. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2010. 720 с.
10. Закон УРСР «Про народну освіту» : Постанова Верховної Ради УРСР. № 2778-VIII. 28 червня 1974 р. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html.
11. Закон УРСР «Про мови в Українській РСР» : Постанова Верховної Ради Української РСР. № 8313-XII. 28 жовтня 1989 р. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T831200.html.
12. Капітан Л.І. Етнокультурний розвиток Закарпаття у контексті радянської країни, 1944–1964 рр. Київ, 2013. 583 с.
13. Магочій П.-Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848–1948. Ужгород : Поличка «Карпатського краю», 1994. 296 с.
14. Нариси історії Закарпаття. Т. III (1946–1991). Ужгород : Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ управління у справах преси та інформації, 2003. 648 с.
15. Центральний Державний Архів органів влади, м. Київ. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 9064. Арк. 1-73. (Програми для підготовчих класів шкіл з молдавською, угорською та польською мовами, 1980 р.).

СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

COMPLETE PROBLEMS OF FORMATION OF THE ARTISTIC TASK OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART IN THE INSTRUMENTAL EDUCATION PROCESS

Стаття присвячена проблемі й основним аспектам формування художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментального навчання. Розкриваються такі поняття, як естетичний смак і художній смак у сучасній науково-педагогічній літературі, окреслюється роль і процес художнього виховання та розвитку художньо-естетичних смаків особистості засобами музичного мистецтва й інструментально-виконавської діяльності зокрема.

Ключові слова: художній смак, інструментальне навчання, виконавська майстерність, музичний матеріал, художній смак майбутнього вчителя музичного мистецтва.

туре, определяется роль и процесс художественного воспитания и развития художественно-эстетических вкусов личности средствами музыкального искусства и инструментально-исполнительской деятельности в частности.

Ключевые слова: художественный вкус, инструментальное обучение, исполнительское мастерство, музыкальный материал, художественный вкус будущего учителя музыкального искусства.

The article is devoted to the problem and the main aspects of forming the artistic taste of the future teacher of musical art in the process of instrumental learning. In particular, such concepts as taste and artistic taste in modern scientific-pedagogical literature are revealed, the role and process of artistic education and development of artistic and aesthetic personality tastes are defined by means of musical art and instrumental-performing activity in particular.

Key words: artistic taste, instrumental training, performing skill, musical material, artistic taste of the future teacher of musical art.

УДК 372.878

Чорпіта Р.Б.,

аспірант кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Стаття посвящена проблеме и основным аспектам формирования художественного вкуса будущего учителя музыкального искусства в процессе инструментального обучения. Раскрываются такие понятия, как вкус и художественный вкус в современной научно-педагогической литера-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування художнього смаку особистості є важливим моментом розвитку духовної культури суспільства. Це одне з найбільш складних завдань, від вирішення якого залежить художньо-естетичне виховання особистості. Одночасно саме це виховання є умовою і засобом формування та розвитку гарного смаку.

Формування художнього смаку є одним із найбільш складних завдань естетичного виховання, успішне здійснення якого є найважливішим критерієм ефективності виховного процесу загалом. Художній смак і створені на його основі твори мистецтва становлять реальність естетичної свідомості людини. Почуття й розуміння краси, художні смаки не приходять самі, їх треба послідовно формувати, виховувати, розвивати. Природно, що для правильної, цілеспрямованої діяльності з формування художнього смаку необхідно як перетворення самої дійсності за законами краси, так і розвиток усього внутрішнього духовного світу особистості – її світогляду, психології, почуттів, збагачення практичної творчої діяльності.

Розвинений художній смак впливає на духовно-практичну діяльність людини. Відтак формування художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає певної самодисципліни і творчих зусиль, на основі чого збагачується духовний потенціал особистості, життя людини наповню-

ється високим смислом, формується естетична вихованість та інтелігентність людини. Але формування художнього смаку є не лише основою духовного збагачення людини, а й передумовою глибокого впливу мистецтва на неї. Тому проблема формування та розвитку художнього смаку є однією з найважливіших проблем художньо-естетичного виховання. Художній смак розвивається у процесі активної мистецької діяльності, під впливом умов життя і виховання, поступово проявляючись у художній творчості й у ставленні до світу прекрасного.

Проблема формування художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання є актуальною нині, коли музична освіта покликана створити всі умови для творчого розвитку особистості, здатної до самоосвіти й самореалізації. Великі освітні, розвивальні й виховні можливості музичного мистецтва створюють умови для введення студентів у світ прекрасного, для виховання інтересу до творів музичного мистецтва, потреби в слуханні музики, для розвитку естетичних і художніх смаків. Діючи на емоційну сферу людини, а через неї на свідомість, музика як вид мистецтва дає особистості естетичну насолоду, змушує творчо ставитися до праці, тобто формує естетичну культуру людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало дослідників займалися проблемою фор-

мування художнього смаку особистості. Значна кількість праць у галузі філософії, соціології, психології та педагогіки (С. Гольдентріхт, Л. Гончаренко, К. Горанов, В. Дряпіка, Х. Ейсенк, К. Іванвік, Л. Коваль, М. Колесник, А. Комарова, В. Ліпський, Г. Петрова, І. Попович, Л. Чайлд, Є. Яковлев та ін.) присвячена саме цьому тематичному спрямуванню [1–4].

Проблема розвитку та формування художнього смаку особистості є складною, неоднозначною й досліджується представниками різних наук. В історії філософсько-естетичної думки категорія «смаку» висвітлювалася в працях М. Бахтіна, Е. Берка, Ю. Борєва, В. Іванова, І. Зязюна, А. Сміта, Дж. Локка, І. Канта, О. Лосєва, Ж.-Ж. Руссо, П. Флоренського та ін., а також українських мислителів Д. Кучерюка, Л. Левчука, В. Панченка, Г. Скворороди, І. Франка та ін. Психологічний аспект цієї проблеми розглянуто в працях Л. Виготського, О. Ковальова, О. Леонтєва, Б. Теплова, П. Якобсона, С. Рубінштейна та ін.

Органічна єдність естетичної й художньої свідомості та виховання, їх зміст, форми й методи відображені в роботах вітчизняних учених і педагогів В. Белінського, Н. Ветлугіної, Н. Дьоміної, В. Мазепи, Л. Столовича, Ю. Фокта-Бабушкіна, М. Чернишевського та ін.

Дослідники цієї проблеми в галузі педагогіки – Л. Баженова, Л. Бутенко, Л. Масол, Л. Башманівська, Т. Пеня, Т. Сорочан, В. Лабунець, Г. Шевченко, Б. Юсов – характеризують комплекс мистецтв як певне сполучення видів мистецтв, обране педагогом для вирішення завдань виховання особистості. Виховне значення комплексу мистецтв полягає в цілісному сприйнятті учнями та студентами художніх творів, усвідомленні єдності змісту й форми, емоційного й раціонального, морального й естетичного. Ряд концепцій, шляхи й форми розвитку художнього смаку відображено в дослідженнях І. Глинської, Л. Когана, О. Ларміна, Б. Лихачова, Н. Попович, В. Скатерщикова, В. Разумного, О. Салтикова, Р. Шульги та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Формування художнього смаку є запорукою успішного професійного розвитку і становлення педагога-музиканта, його ефективного розвитку в галузі музично-педагогічної діяльності й інструментально-виконавської підготовки. Сформований художній смак сприяє розвитку творчого світогляду особистості та формуванню власних уподобань і смаків щодо творів музичного мистецтва.

У системі професійної освіти питання формування художнього смаку неможливе без усвідомлення його сутності та виявлення його особливостей у музично-педагогічній освітній сфері. Розгляду цього питання ми і хочемо приділити увагу у нашій статті.

Метою статті є визначення сутності проблеми формування художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментального навчання.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи сутність проблеми формування художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментального навчання, вважаємо за потрібне розглянути визначення «художній смак» у загальному контексті.

Л. Башманівська найбільш прийнятним визначенням художнього смаку вважає таке: «це здатність особистості визначати естетичну цінність художніх творів, висловлювати своє ставлення до них, сприймати, аналізувати, оцінювати, розвиваючи свої творчі здібності і використовуючи їх у своїй діяльності. Різні думки, переживання, що виникають під час сприймання художніх творів, закріплюються в художньому смаку відповідно до закономірностей, які визначають діяльність особистості» [5, с. 16].

В. Скатерщиков зазначає, що все, що ми називаємо художнім, стосується мистецтва, тому естетичний смак щодо мистецтва варто іменувати художнім смаком. Головна його особливість, на думку вченого, полягає в тому, що він є здатністю правильно розуміти й естетично оцінювати художній витвір мистецтва.

Утім, художній смак має і свої особливості, головна з яких полягає в тому, що він є здатністю правильно розуміти й естетично оцінювати художні твори, а також створювати естетично виразні твори мистецтва, що залежить від того, наскільки добре особистість знається на мистецтві, наскільки глибоко його розуміє [7, с. 34–35]. Отже, художній смак передбачає певну художню освіченість особистості.

Таку ж думку висловлює Л. Левчук, який розглядає художній смак як особливу модифікацію естетичного смаку, що формується тільки через спілкування зі світом мистецтва і значною мірою визначається художньою освітою людини, тобто знанням нею історії мистецтв, законів формотворення різних видів мистецтва, знайомством із літературно-художньою критикою. Автор вважає, що «оскільки змістом мистецтва є та ж сама система суспільних цінностей, то й художній смак стає предметом суперечок, в усякому разі відтоді, як виникло саме поняття «смак»... В основі цих суперечок – істинне або неістинне в суспільному житті, істинні або хибні цінності. Суперечки щодо смаків є лише моментом у всезагальному процесі розвитку суспільства та його самопізнання, визначення сенсу життя і особистого життєвого шляху» [7, с. 57]. Отже, дослідник розглядає художній смак як:

- перетворення естетичного смаку;
- результат взаємовідносин особистості з творами мистецтва під впливом рівня художньої освіти;

– показник взаємовідносин особистості та суспільства через мистецтво.

Художній смак є показником рівня розвитку особистості й освіченості людини. Він формується під впливом творів музичного мистецтва, але більшою мірою залежить від самої людини, її індивідуальних здібностей, від того, чи вміє особистість оцінювати і сприймати мистецтво загалом. У кожної людини художній смак індивідуальний, і визначається він особливостями художнього сприйняття мистецтва [8, с. 34].

Проблему формування смаків з'ясовують Н. Кіященко та Н. Лейзеров у книзі «Теорія естетичного виховання» [9]. Учені розглядають питання про взаємозв'язок і взаємовплив естетичного виховання і мистецтва. Мистецтво – це найбільш яскрава форма відображення естетичного ставлення людини до дійсності. Тому виховання високого художнього смаку впливає на розвиток особистості. Особлива увага звертається на особистісний характер художнього смаку. Він відображає ставлення людини як особистості до світу художніх цінностей.

Проблему формування художніх смаків розглядає В. Скатерщиков. Він вважає, що гарний смак є важливою передумовою сприймання творів мистецтва і правильної їх оцінки. На його думку, судження смаку містять оцінку тих чи інших предметів і явищ, як красивих і некрасивих, гармонійних і негармонійних, досконалих і недосконалих. Опираючись на ці судження, людина прагне до споглядання відібраних нею для сприймання творів мистецтва. Людина використовує свої смаки як критерій естетичної оцінки у формі ніби безпосередньо створеного судження «подобається – не подобається» [6, с. 25].

Про художній смак і основні компоненти, що його формують, у своєму навчальному посібнику «Основи викладання мистецьких дисциплін» розповідає О. Рудницька, котра зазначає, що основними компонентами формування художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійного, інструментального навчання є:

- розвинена уява та художня пам'ять (гнучка психіка та багатство художніх образів створених уявою, вміння неодноразово відтворити їх);
- своєрідність образного мислення; (привнесення у виконання індивідуальності та неповторності художнього образу);
- художня освіченість (знання видів, жанрів, виразних засобів і матеріалів музичного мистецтва);
- навчальні, факультативні та індивідуальні види занять із музичного мистецтва (підвищення рівня виконавської майстерності, інструментальне навчання);
- розуміння мети й значення історичного, сучасного та національного музичного мистецтва, його своєрідності.

На думку О. Рудницької, в організації процесу формування художнього смаку в студентів мистецьких спеціальностей необхідно виділити такі принципи:

- урахування специфіки мистецтва й художньо-естетичної діяльності;
- активізації індивідуально-особистісних творчих можливостей і здібностей;
- соціально-професійної спрямованості [10, с. 158].

В. Мазепа розглядає смак як здатність людини висловлювати судження про естетичні цінності предмета, а також здатність до переживання, рефлексії, емоцій, у яких реалізується суб'єктивний стан та індивідуальна неповторність особистості [11, с. 145].

Також В. Мазепа визначає художній смак як «найголовніший елемент естетичного смаку, що є властивістю особистості як індивідуальності. Він тягнє до одиничного тому, що більшою мірою пов'язаний з емоційною культурою людини. Безумовно, у художньому смаку присутній естетичний ідеал, але більш опосередковано, через індивідуально сприйняті, освоєні й включені в духовно-практичне життя людини художні образи» [11, с. 152]. На думку дослідника, саме художній смак впливає на формування індивідуальності особистості. Засобом його формування виступає художній образ.

Ми погоджуємося з наведеними вище науковими положеннями і визначаємо художній смак як складну інтегративну властивість особистості, яка акумулює художньо-естетичне ставлення, гармонійну єдність раціонального й емоційного, що передбачає здатність студентів-інструменталістів до цілеспрямованої, орієнтованої на ідеал виконавсько-творчої діяльності. Художній смак майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо як центральну категорію естетичної свідомості людини, що виражає її здатність до адекватної раціонально-емоційної оцінки творів мистецтва, доступних віковим особливостям сприймання відповідно до ідеальних уявлень про прекрасне, і спонукає до активно-творчої мистецької діяльності.

Висновки. Аналізуючи вищезазначене, можна стверджувати, що художній смак є певним перетворенням естетичного смаку, який формує в особистості художньо-образне мислення та великий спектр емоційного сприйняття творів музично-інструментального мистецтва. Отже, формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва усталених художніх смаків у процесі інструментально-виконавської підготовки відбувається у безпосередньому зв'язку художнього смаку з художньою потребою, естетичним ідеалом і художньо-естетичними судженнями у процесі їх виникнення у свідомості. Здатність

оцінити твір музичного-інструментального мистецтва та передати його емоційний характер і художній образ на основі набутого естетичного досвіду засобом безпосереднього виконання на музичному інструменті можна назвати інструментальним навчанням.

Незважаючи на численні дослідження сутності формування художнього смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання, окреслена проблема все ще продовжує залишатися актуальною.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гольдентрихт С.С., Гальперин М.П. Специфика эстетического сознания. Москва : Высшая школа, 1974. 103 с.
2. Гончаренко Л.П. Развитие эстетических вкусов у системы профессиональной подготовки учителя музыки начальных классов. *Проблемы современной педагогической науки. Серия : Педагогика и психология*. Київ : Пед. пресса, 2001. Ч. 2. С. 47–54.
3. Гранов К. Сущность и цели эстетического воспитания. Эстетическое воспитание студентов : сборник трудов ученых соц. стран / глав. ред. В.П. Агафонов. Москва : Высшая школа, 1980. С. 17–32.
4. Дряпка В.И. Развитие эстетического вкуса студенческой молодежи (на материале музыкально-исполнительских коллективов художественной самодеятельности) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / КГУ им. Т.Г. Шевченка. Киев, 1984. 25 с.
5. Башманівська Л.А. Формування художніх смаків учнів основної школи у процесі вивчення літератури рідного краю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004. 20 с.
6. Скатерщиков В.К. Твой эстетический вкус. Москва : Знание, 1963. 132 с.
7. Левчук Л.Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття : навчальний посібник. Київ : Либідь, 1997. 224 с.
8. Картанов А. Система эстетического воспитания студентов. *Эстетическое воспитание студентов*. Москва : Высшая школа, 1980.
9. Киященко Н.И. Теория эстетического воспитания / отв. ред. Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. Москва : Искусство, 1979. 225 с.
10. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін : навчальний посібник. Київ : АПН України, 1998. 183 с.
11. Эстетическое сознание и художественная культура (проблемы взаимодействия) / В.И. Мазепа и др. Киев : Наукова думка, 1983. 280 с.

КОНЦЕРТИНО ДЛЯ ДВОХ ФОРТЕПІАНО ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

CONCERTINO FOR TWO PIANOS SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY

УДК 785.72: 780.616.432

Юлдашева І.О.,
провідний концертмейстер
кафедри музичного мистецтва
Миколаївської філії
Київського національного університету
культури і мистецтва

Боровицька О.М.,
провідний концертмейстер
кафедри музичного мистецтва
Миколаївської філії
Київського національного університету
культури і мистецтва

Охарактеризовано значення ансамблевих дуетних творів у репертуарі піаніста. Визначено динаміку написання концертини та концертів для юнацтва композиторами другої половини ХХ ст. Окреслено характерні риси концертини, створених українськими сучасними композиторами – О. Нежигаям та А. Комліковою. Наголошено на типологічних рисах цих творів і виділено ознаки, які свідчать про наслідування певних тенденцій попередньої мистецької практики. Підкреслено важливе методологічне значення як оригінальних творів для двох фортепіано, так і авторських перекладень для цього виконавського складу.
Ключові слова: концертини, піаніст, твір, композитор, дует, ансамбль.

Охарактеризовано значение ансамблевых дуэтных произведений в репертуаре пианиста. Определена динамика написания концертини и концертов для юношества композиторами второй половины ХХ в. Определены характерные черты концертини, созданных украинскими современными композиторами – А. Нежигаям и А. Комликовой. Отмечено типологические черты данных произведений и выделены

признаки, свидетельствующие о подражании определенным тенденциям предыдущей художественной практики. Подчеркнуто важное методологическое значение как оригинальных произведений для двух фортепиано, так и авторских переложений для данного исполнительного состава.

Ключевые слова: концертини, пианист, произведение, композитор, дуэт, ансамбль.

The significance of ensemble duo pieces in the repertoire of the pianist is described. The dynamics of writing concertino and concerts for young people by the composers of the second half of the 20th century is determined. Characteristic features of concertino, created by Ukrainian contemporary composers – O. Nezhigay and A. Komilkova, are outlined. The typological features of the given works are highlighted and the signs, which testify to imitation of certain tendencies of the previous artistic practice, are highlighted. The important methodological significance of both original works for two pianos and author's translations for this executive composition is emphasized.

Key words: concertino, pianist, composition, composer, duet, ensemble.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Фортепіанні твори займають значну частину спадку багатьох композиторів, як класиків, так і сучасних. Проте серед цих творів значно менше тих, що призначені для фортепіанного ансамблевого виконавства, особливо для гри на двох роялях. Дослідження специфіки творів для ансамблю піаністів є маловивченою галуззю вітчизняного музикознавства. Аналіз фортепіанних ансамблів, а саме жанру концертини для двох інструментів, окреслення їх особливостей і виділення характерних ознак є актуальною розробкою, яка має практичний характер і може бути використана у підготовці молодих фахівців і їх подальшій професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Жанрово-типологічні аспекти фортепіанних дуетів окреслено в праці І. Польської. Особливості художньо-дидактичного фортепіанного репертуару у творчості композиторів Придніпровського регіону аналізуються в статті А. Парсаданової. Взаємодія композиторської, виконавської та педагогічної шкіл у фортепіанному мистецтві Придніпров'я висвітлюється в дисертаційному дослідженні С. Хананая. Загальна характеристика творчості О. Нежигая представлена в публікації О. Копій. Попри наявні розробки, пов'язані з фортепіанним репертуаром, чимало аспектів залишаються малодослідженими. Зокрема, мало уваги приділено аналізу творів сучасних українських композиторів.

Метою статті є аналіз особливостей концертини для двох фортепіано другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Реалізація мети передбачає аналіз потенціалу цих творів задля ансамблевого виконавства, висвітлення їх специфіки й окреслення зв'язків із попередньою музичною традицією.

Виклад основного матеріалу. Фортепіанні ансамблі є творами, які обов'язково присутні в репертуарі кожного піаніста. Рівень складності фортепіанних ансамблевих творів може бути різним. Диференціація ансамблевих творів здійснюється залежно від кількості виконавців та інструментів, на які він розрахований. Щодо фортепіанних творів, призначених для виконання на двох і більше інструментах, то тут вимальовується широкий спектр жанрів – від концертів для двох (чи рідше трьох) фортепіано з оркестром до невеликих п'єс. Вони розраховані на різні виконавські можливості, можуть бути масштабними чи мати камерний характер, проте спільним буде прагнення створити дует (чи більший ансамбль) тотожних інструментів. Вітчизняна дослідниця І. Польська визначає два типи фортепіанних дуетів, які відрізняються за принципом залучення одного чи двох інструментів. «Провідним репрезентантом фортепіанного ансамблю як такого є фортепіанний дует, екзистенція якого відбувається у двох принципово різних жанрових іпостасях, типологічно відмінних одна від одної за своїми змістовними,

хронотопічними та виконавськими характеристиками. Цими основними жанровими типами фортепіанного дуету є: 1) чотириручний фортепіанний дует на одному фортепіано та 2) двофортепіанний дует» [5, с. 171]. У цій розвідці будуть аналізуватися саме двох фортепіанні дуети. Не маючи можливості охопити усі фортепіанні ансамблі, розглянемо приклади деяких концертно для двох фортепіано, написаних в українській музичній культурі другої половини ХХ – на початку ХХІ ст. Що саме притаманне для концертно як жанру? Це твір, який має менший масштаб частин циклу порівняно з класичним концертом. Зазвичай він може бути призначений для скороченого складу виконавців. Саме це робить вказаний жанр надзвичайно придатним для виконання учнями, молодими виконавцями. Камерність твору наближує його до таких жанрів, як симфоніета, камерна симфонія, проте, на відміну від них, концертно має більш яскраво виражений «змагальний» характер. Коли ж йдеться про дует двох фортепіано, ця особливість може нівелюватися та набувати принципово інших форм взаємодії учасників ансамблю.

Аналізуючи твори сучасних композиторів, варто згадати один із базових творів, який є надзвичайно зручним для виконавства та водночас досить віртуозним – це Концертно для двох фортепіано a-moll op. 94 Д. Шостаковича. Цей видатний композитор, його твори та художньо-естетичні принципи стали зразком для наслідування багатьох його послідовників. Твір Д. Шостаковича, хоча й був розрахований на молодих виконавців, зміг посісти важливе місце у музичній культурі, ставши основою репертуару багатьох піаністів. Цей твір втілює одне з найважливіших для такого типу творів завдань, а саме досягнення ансамблевого звучання двох інструментів. Концертно одночастинне, проте не створює враження камерності. Його тривалість сягає восьми хвилин, воно поєднує у собі віртуозність і скромність, стриманість і пристрасний порив. У цьому творі, написаному у сонатній формі з великим вступом і кодою, дует двох фортепіано створює звучання, подібне до камерного оркестру. «Композитор уникає надмірної «ошатності» фактури (адже юних піаністів не треба привчати до підкресленої «зовнішньої ефектності», яка легко підкорює публіку, але позбавлена глибини). Піклуючись про максимальну дохідливість і доступність, композитор уникає надмірної складності ладо-гармонічної мови, прагнучи до простоти викладу та ясності конструкцій, але не опускається до примітивності – адже музиканти-початківці повинні виховуватися на високохудожніх творах» [1]. Цей твір було написано в 1953 р. для сина композитора – Максима, який у п'ятнадцять років виконав його у дуєті з Аллою Малолетковою в Малому залі Московської консерваторії.

У вступному розділі присутні два тематичні елементи, які надалі становитимуть основу твору. Деяко більш значимою виступає партія першого фортепіано, проте друге фортепіано створює не тло, а повноцінну партію, яка є підкріпленням у цьому дуєті. Контрастність двох основних тем – головної та побічної партій – не призводить до надмірної конфліктності. Так само і два інструменти не змагаються, а швидше доповнюють один одного. Основний мелодичний матеріал може проходити по черзі то в одного виконавця, то в іншого, створюючи ефект діалогу рівноправних осіб. Цінність цього твору полягає не лише у надзвичайній збалансованості партій та у гармонійному дуєті двох фортепіано, а й у тих настановах, які проголошуються композитором – унікальні зовнішньої ефектності, що можливо за рахунок уваги до внутрішнього переживання сюжету, який розгортається завдяки двом виконавцям.

Після Концертно Шостаковича починає виникати ряд творів для юнацтва, призначених як для фортепіано й оркестру, так і для двох фортепіано. Можна навести приклади збірок, які виходили у 80-ті рр. у видавництві «Радянський композитор» і включали фортепіанні концерти для дітей і юнацтва. Окрім згаданого твору Д. Шостаковича, до них входили твори російських радянських композиторів – С. Чичеріної (Концертно для двох фортепіано), Ю. Полуніна (Концертно ля мінор для фортепіано з оркестром, перекладене для двох фортепіано), А. Самонова (Концерт для фортепіано з оркестром, перекладений для двох фортепіано) й українського композитора М. Сильванського (Піонерський концерт та інші твори). Часто композитори вдавалися до перекладень концертів для фортепіано з оркестром, адаптуючи їх для двох фортепіано. Подібні редакції могли ставати навіть більш популярними, ніж оригінальні, із залученням оркестру.

У 80-ті рр. концертні твори для юнацтва пишуть білоруські композитори. У 1986 р. з'являється Третій фортепіанний концерт Г. Вагнера, що має підзаголовок «Юнацький», а в 1987 р. – «Юнацький» Концерт для фортепіано з оркестром Г. Суруса. У них продовжуються традиції Д. Кабалевського, Д. Шостаковича й А. Самонова.

Наприкінці ХХ ст. до жанру концертно звертаються українські композитори. Так, одним із найбільш часто виконуваних є твір вітчизняного композитора Олександра Нежигая, голови Дніпропетровської організації Національної спілки композиторів України, Заслуженого діяча мистецтв України. У його творчому спадку представлені твори різного жанрового спрямування, починаючи від симфоній і завершуючи музикою до театральних вистав. Важливо відзначити, що чимало творів присвячені дитячій тематиці, особливо коли йдеться про музику до вистав і спек-

таклів. Подібна спрямованість композиторської творчості була багато в чому зумовлена тим, що Олександр керував певний час музичною частиною Миколаївського театру ляльок, а потім і драматичного театру.

Олена Копій наводить перелік тих сценічних творів, які були «оздоблені» музикою Нежигая. «Таких постановок налічується понад вісімдесят, причому більшу частину складають вистави для дітей. Такі «Мій друг – сонце», «Балада про маленького парижанина», «Кіт у чоботях», «Сказання про град Лебединці», музика до якого удостоєна I премії на Республіканському конкурсі, «Носоріг і жирафа», «Айболить проти Бармалея», «Золоте курча», «Мишеня Мицик», «Цветик-семицветик» і багато інших» [3]. Варто відзначити, що практика написання музики для спектаклів сприяла й тому, що сценічний жанр посів важливе місце у творчості композитора, адже він є творцем мюзиклів «Останній день Фігаро» (за п'єсою П. Бомарше), «Багато галасу даремно» (за комедією В. Шекспіра) та рок-опери «Трістан і Ізольда». Все це сприяло тому, що й у своїх суто інструментальних творах Нежигай використовує надзвичайно мальовничі зримі образи, які вражають слухача. «Художньо-дидактичні твори для фортепіано у творчості композитора також представлені досить широко, обробками українських народних пісень, п'єсами у джазовому стилі, а найбільше – мініатюрами для учнів дитячих музичних шкіл. Усі вони чуйно відтворюють психологічні особливості дитячого сприйняття. Поєднання зрозумілих для дітей образів із сучасним композиторським мисленням здатне виховувати естетичні смаки юних виконавців і слухачів та поступово готувати їх слух до сприймання змісту й мови сучасної музики» [4, с. 33].

У своєму Концертино для двох фортепіано («Святкове рондо») Нежигай дещо інакше реалізує принцип ансамблевості. У цьому мажорному творі обидва інструменти виконують рівноправні партії. Як і в інших творах композитора, тут є принцип поєднання різних стильових елементів. Надзвичайно яскраво проявляється зв'язок із ладогармонічною мовою, що нагадує стиль С. Прокоф'єва. Саме завдяки загальному мажорному звучанню втілюється образ святкового настрою, сповненого активністю, рухом, враження неспинної феєрії. Окрім ладу, змістовність передається за рахунок ритмічної рухливості, враження безупинного вихору досягається шляхом швидкого темпу, відсутності пауз чи великих тривалостей. У концертино наявні яскраві образи й енергія ритмів, радісне світовідчуття й оптимізм. Змішання різних музичних культур і стилів є характерною рисою музики О. Нежигая. Цей твір для двох фортепіано є зручним для виконання, що зумовлено тривалою педагогічною роботою композитора. С. Хананаєв

зауважує, що композитор, як і інші сучасні автори Придніпров'я, поєднує різні типи музичної діяльності, відповідно, це впливає на його музику. «Композиторська діяльність як частка творчого процесу опосередковує елементи системи і в контамінації з особистим інтелектуальним накопиченням стає імпульсом до творчості. У свою чергу, педагогічна частка є одночасно і джерелом, що забезпечує творчий комплекс, і засобом корпоративної практики. Виконавство у цій системі сполучення естетико-художніх ідей є спілкуванням зі слухачем і водночас засобом педагогічного впливу. Такі відношення характеризують сучасний етап розвитку композиторської школи Придніпров'я» [6, с. 9].

Концертино Нежигая побудоване за принципом рондо, адже наявна тема, яка є головною, причому вона проходить по черзі то в одного інструмента, то в іншого. У творі відсутня змагальність двох інструментів, вони швидше взаємодоповнюють один одного. Повернення основної теми щоразу додає монолітності твору, відчуття внутрішньої єдності. Порівняно з Концертино Д. Шостаковича воно є більш компактним, адже форма рондо не передбачає надто великого розмаху. Триває трохи більше трьох хвилин. Окрім цього, у творі немає конфліктності, наявний лише контраст вставних епізодів щодо основної теми. Розробковий розділ, який припадає умовно на точку золотого перетину твору, надає більшої спрямованості звучанню.

Серед Концертино, створених українськими авторами, варто згадати твір молодшої композиторки А. Комлікової, написаний у 2008 р. Хоча концертино було створено для фортепіано з оркестром, згодом авторкою було зроблено перекладення твору для двох фортепіано, що дозволяє його розглядати в розрізі окресленого питання. Через те, що в цьому творі від самого початку передбачалося, що фортепіано є солюючим інструментом, основний тематичний матеріал проходить у партії першого фортепіано. Проте друге фортепіано, яке фактично виконує партію оркестру, не виступає «супротивником». Воно підтримує, створює ефект обрамлення щодо першого інструмента. На відміну від вже розглянутих концертино, цей твір складається з трьох частин. Перша частина, написана в сонатній формі, утворює своєрідну арку з третьою частиною форми. У них присутні дієві елементи, драматизм і моторика. Середня ж частина, як і побічна партія першої частини, пов'язані зі сферою лірики, зі споглядальністю, плинністю, жіночим началом. Провідною рисою твору є велика частка фольклорних елементів у всіх шарах фактури. Доволі проста в ритмічному відношенні мелодика спирається на малоамбітусні поспівки, з оспівуванням секундових, терцієвих і квартових інтонацій. У гармонічному плані превалюють плагальні звороти. Яскравість тематизму, що пов'язаний зі змалюванням картин при-

роди (особливо у другій частині), дозволяє втілити гармонічне світобачення.

О. Долинський – заслужений діяч мистецтв України, диригент, під керівництвом якого було виконано Концертино А. Комлікової, відзначав надзвичайну роль фольклору у цьому творі. «Твір ґрунтується на українському пісенному фольклорі, на українському музичному тематизмі. І це не імітація, це не колаж зі знайомих українських мелодій. Це самостійна авторська мелодія, але вона просякнута глибоким розумінням і знанням українського фольклору. Тому, коли граєш її, то можна відразу сказати, що це не румунський, грецький або який-то інший автор, а композитор саме українського коріння» [2]. Специфіка композиторського стилю у цьому творі проявляється як поєднання простоти та складності, адже за допомогою дуже лаконічної мови передається надзвичайно багато сенсу.

Висновки. Концертино для двох фортепіано є жанром, який посідає чільне місце серед ансамблевих творів у музичній культурі ХХ ст. Ці твори входять до навчального репертуару піаністів. Звернення до них дозволяє відточити ансамблеву техніку в умовах монотембрового дуету. Попри те, що було написано чимало концертів для фортепіано з оркестром, значний інтерес представляють більш камерні твори, написані для фортепіанного дуету. Серед творів українських композиторів варто відзначити Концертино О. Нежигая, в якому продовжуються традиції Д. Шостаковича та С. Прокоф'єва, а також Концертино А. Комлікової, фольклорні витоки якого споріднюють його з опусами представників вітчизняної нефольклорної хвилі. Звернення до цих творів дозволяє зосеред-

ити увагу на досягненні діалогу виконавців, утворенні дуету, а не змаганні солістів. Вони можуть використовуватися як у навчальній, так і в концертній професійній діяльності піаніста.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шостакович Д.Д. Концертино для двох фортепіано. URL: <https://musicseasons.org/dmitrij-dmitrievich-shostakovich-koncertino-dlya-dvux-fortepiano/> (дата звернення: 14.04.2019).
2. Інтерв'ю з головним диригентом Донецького академічного симфонічного оркестру ім. С.С. Прокоф'єва Заслуженим діячем мистецтв України Олександром Долинським. URL: http://www.komlikova.com/index.php?option=com_content&view=article&id=155 (дата звернення 14.04.2019).
3. Копий Е. Композитор Александр Нежигай. 2013. URL: <https://www.musnotes.com/contemporaries/Nejigai/> (дата звернення 14.04.2019).
4. Парсаданова А.А. Художньо-дидактичний фортепіанний репертуар у творчості композиторів придніпровського регіону. Музикознавча думка Дніпропетровщини. Дніпро : ЛІРА, 2017. Вип. 12. 152 с.
5. Польська І.І. Фортепіанний дует у системі фортепіанного ансамблю: жанрово-типологічні аспекти. *Культура України*. Харків, 2018. Вип. 61. С. 167–178. URL: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.061.017> (дата звернення 14.04.2019).
6. Хананаєв С.В. Взаємодія композиторської, виконавської та педагогічної шкіл у фортепіанному мистецтві Придніпров'я : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Одеса, 2009. 14 с.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

ЛІНГВОПОЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ЦІЛІСНОЇ СЛОВЕСНО-ЕСТЕТИЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

LINGUISTIC AND POETIC ANALYSIS OF ARTISTIC TEXT AS A HOLISTIC WORD-AESTHETIC REALITY

У сучасній методиці викладання літератури відбуваються кардинальні зміни, пов'язані, зокрема, з організацією навчання на науковій основі. Тому пріоритетними напрямками є вивчення проблем тексту, його аналізу та сприйняття. У статті акцентовано увагу на аспектах дослідження тексту як словесно-естетичної реальності. Коротко охарактеризовано три основні взаємозв'язані параметри: особистість, зміст твору, спосіб викладу змісту (форма твору). Також проаналізовано два основних аспекти дослідження текстів: текстотворення і текстосприйняття. У статті визначено три основні рівні філологічного аналізу тексту. Матеріал статті також знайомить з основами лінгвопоетичного тлумачення тексту, мета якого полягає в з'ясуванні подібності художньої форми та змісту твору, виявленні об'єктивних та суб'єктивних чинників, що зумовлюють створення автором оригінального текстового світу шляхом активізації та трансформації естетичних властивостей мови. Наведено конкретні приклади фрагментів лінгвопоетичного аналізу художніх творів.

Ключові слова: текст, текстоцентричність, лінгвістика тексту, зміст, форма, текстотворення, текстосприйняття, лінгвопоетичний аналіз.

В современной методике преподавания литературы происходят кардинальные изменения, связанные, в частности, с организацией обучения на научной основе. Поэтому приоритетными направлениями являются изучение проблем текста, его анализа и восприятия. В статье акцентировано внимание на аспектах исследования текста как словесно-эстетической реальности. Кратко охарактеризованы три основных взаимосвязанных параметра: личность, содержание произведения, способ изложения содержания (форма произведения). Также проанализированы два основных аспекта исследования текстов – текстотворение и текстосприятие.

бразование и текстовосприятие. В статье определены три основных уровня филологического анализа текста. Материал статьи также знакомит с основами лингвопоэтического толкования текста, цель которого заключается в выяснении сходства художественной формы и содержания произведения, выявлении объективных и субъективных факторов, обуславливающих создание автором оригинального текстового мира путем активизации и трансформации эстетических свойств языка. Приведены конкретные примеры фрагментов лингвопоэтического анализа художественных произведений.

Ключевые слова: текст, текстоцентричность, лингвистика текста, содержание, форма, текстопорождение, текстовосприятие, лингвопоэтический анализ.

In modern methods of teaching literature, there are radical changes that are associated in particular with the organization of teaching on a scientific basis. Therefore, priority areas are the study of the problems of the text, its analysis and perception. The article focuses on the aspects of studying the text as a verbal-aesthetic reality. Briefly described three main interrelated parameters: personality, content of the work, way of describing the content (form of the work). Also analyzed are two main aspects of the study of texts: text creation and textual perception. The article defines three basic levels of philological analysis of the text. The article also acquaints with the basics of linguistic and poetic interpretation of the text, the purpose of which is to find out the similarity of the artistic form and content of the work, to identify the objective and subjective factors that determine the creation of the author of the original text world by activating and transforming the aesthetic properties of the language. The article gives concrete examples of fragments of linguistic and poetic analysis of artistic works.

Key words: text, text center, linguistics of text, content, form, text creation, textual perception, lingvo-poetic analysis.

УДК 372.882+37.034

Сафарян С.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри методики мов
і літератури
Інституту післядипломної
педагогічної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

На сучасному етапі розвитку теорії та методики навчання літератури одним із пріоритетних напрямів є вивчення проблем тексту, його сприйняття й аналізу. Доведено, що якісним та ефективним навчання літератури може бути лише в тому разі, якщо воно спирається на наукову основу. Тому сучасному вчителю літератури необхідно мати уявлення і про проблеми творення та функціонування тексту, і про механізми його сприйняття, і про літературознавчі методи тлумачення словесного естетичного цілого. У контексті нашого дослідження ми зупинимося більш детально на мето-

диках лінгвопоетичного аналізу художнього тексту, визначивши його як певну цілісну словесно-естетичну реальність.

Дослідження проблем текстоцентричності людського буття має свою історію у світовій науковій думці. Так, серйозні філософсько-мовні та лінгвістичні аргументи стосовно текстоцентричності людської діяльності свого часу наводив Зігфрід Й. Шмідт: «Із часів Локка та Гердера філософи мови наполягали на тому, що слово саме собою не має значення і не може бути зрозумілим, якщо воно цілком ізольоване; слово розвиває/набуває

свого значення тільки у зв'язці речень і текстів у конкретних ситуаціях <...>» [6, с. 17]. Інший дослідник цієї проблеми П. Хартман дійшов стосовно рівня слів такого висновку: «Мовні знаки виявляють себе лише тоді, коли вони текстово-зв'язані (текстоутворюючі), або ті, що передають зміст тексту. Усі носії мови <...> говорять лише текстами, а не словами та реченнями, принаймні реченнями зі слів у текстах» [5, с. 19].

Нині проблеми створення та функціонування тексту перебувають у сфері інтересів лінгвістики, літературознавства, семіотики, рецептивної естетики. Текст стає об'єктом семантичного, граматичного, комунікативно орієнтованого, когнітивного й інших підходів, кожен з яких доповнює його розуміння. Текст розглядається в ряді бінарних опозицій: текст усний та текст письмовий, текст як одиниця мови і текст як мовленнєва одиниця, текст та висловлювання, текст та речення, текст і дискурс тощо.

У сучасній лінгвістиці, за визнанням самих учених, не склалося єдиної думки щодо критеріїв оцінки визначення тексту. Т. Дрідзе розглядає текст та мову тексту у зв'язках із соціальною психологією, А. Штерн вивчає питання сприймання тексту в мовленнєвій діяльності, О. Реферовська розглядає комунікативну структуру тексту та здійснює його лінгвістичне дослідження тощо. Різне розуміння тексту свідчить про багатогранність та складність об'єкта дослідження. Різні критерії, що покладені в основу розуміння тексту як лінгвістичної категорії, передбачають і різні підходи до його аналізу.

Ще у ХХ ст. вчені-лінгвісти закликали розпочинати мовний аналіз не з окремих елементів мови, а із цілісного тексту, наголошуючи на тому, що досліднику як відправний пункт в аналізі дається саме текст у його нерозчленованій та абсолютній цілісності. Цей текст розглядається як клас, розділений на сегменти. Потім ці сегменти (теж як класи) діляться на інші сегменти і так далі, аж поки аналіз не буде завершений. Зокрема, такою була свого часу позиція У. Вайнраха, що вивчав «діалектичну семантику», вихідним пунктом якої теж є текст: «Слова включені до речень, текстів та ситуацій. Якщо ми хочемо зрозуміти, чим є конкретне слово і як воно співвідноситься зі своїм значенням, потрібно обов'язково це брати до уваги, інакше ми від одних труднощів перейдемо до інших <...>» [2, с. 15].

На увагу заслуговують закордонні практики дослідження конституційних категорій тексту, серед яких найбільш авторитетною та визаною вважається модель текстуальності В. Дресслера, яка виокремлює такі категорії тексту: когезію (взаємозв'язок компонентів структури тексту: лексичної, граматико-синтаксичної, графічної, ритмічної); когерентність (лінійну семантико-когнітивну зв'язність).

Сучасні лінгвісти, розвиваючи ідеї про текст як первинну основу всього розумного людського буття, визначають текст як своєрідну універсалію

комунікації під час передачі когніцій та емоцій. Це зумовлюється, як зазначає Є. Діброва, такими фактами:

- у текстах «матеріалізуються» потреби, мотиви, цілі, інтереси людини;
- це світ знань і думок, роздумів і почуттів, сприймання та тлумачення реальності, саме того національного тлумачення, яке відрізняє росіянина від француза, француза від іспанця;
- текст – єдина цілісна система та єдина відносно замкнута структура, яка в найбільш зв'язній формі передає наші повідомлення [4, с. 130].

За визначенням науковця, текст є не тільки філологічним, але й психологічним феноменом. Тому психічна структура особистості (здібності, темперамент, характер, воля, емоції), безперечно, впливає на зміст тексту та спосіб його викладення. Коротко охарактеризуємо ці основні три параметри.

Особистість як творець тексту є завжди членом конкретного соціуму в певний період його розвитку, має творчу уяву, характеризується певним культурним потенціалом та емоційно-оцінними якостями, знаннями та думками, що утворюють стійку особистісну концептуально-світоглядну сферу діяльності, яка втілюється в потребі самоактуалізації.

Зміст тексту – це передана (чи та, що передається) особистістю (автор тексту) інформація про події/ситуації, яка отримується в процесі освоєння зовнішнього та внутрішнього світу і представлена в тексті як авторське кредо, що визначається соціокультурним, інтелектуальним, емотивним, когнітивно-концептуальним та поведінковим чинниками, які зумовлюють світоглядний статус; кредо визначає субстрат тексту, акценти викладу, зміст та характер повідомленого, його трактування, а також відбір необхідної інформації із загальної сукупності знань.

Спосіб викладу змісту (форма) відображає результати фіксації мовленнєвої діяльності. Форма, на відміну від динаміки змісту, є стійкою системою зв'язків, виступає як внутрішня організація знаків. Побудова тексту зумовлена типом передачі повідомлення (комунікація), способом його вираження (мовленнєві акти), видом організації (тип тексту), формою структури (жанровість), закономірностями побудови (композиція) та сукупністю формальних і стилістичних особливостей мовлення (ідіостиль).

У контексті нашого дослідження нас насамперед цікавить питання про аспекти дослідження тексту як цілісної словесно-естетичної реальності, серед яких ми можемо визначити два основних. *Перший аспект – текстотворення, другий – текстосприйняття.* Перший вид дослідження здійснюється за схемою: текст від автора – авторська модель. Другий вид – за схемою: текст від читача – читачья модель. Текстосприйняття у свою чергу

має дві градації: читацьке сприйняття та дослідницьке тлумачення, тобто дві глибини інтерпретації. Сприйняття по суті своїй – процес психічної та філологічної взаємодії, за якої сприймання твору зведене до осягнення, розуміння змісту, розвитку сюжету, системи художніх образів, пейзажних описів, художніх особливостей тощо. Тлумачення ж зв'язане з науковим поясненням, інтелектуально-спеціальним коментуванням та оцінкою тексту.

Пошуком конструктивних схем тлумачення тексту займалося багато вчених, зокрема і лінгвістів. Нам, наприклад, імponує думка Б. Бобильова про три рівні філологічного аналізу тексту: перший рівень – з'ясування авторської оціночної позиції, другий – рівень ідеї тексту, третій – рівень «образа автора» [1, с. 4]. Запропонована схема, безперечно, конструктивна, особливо в тій її частині, де зазначено зв'язок між особистістю – суб'єктом художньої мови (автором) та створеною ним художньою реальністю (образ автора) і із читачем-дослідником, який осягає цю реальність. У цьому разі маємо не тільки загальне визначення процесу тлумачення художнього тексту, але й у загальному вигляді характеристику процесу поетичної комунікації, в якому є своє місце і для вченого-дослідника.

Вивченням елементів художньої форми і змісту в їх активній взаємодії і взаємозумовленості займається і така галузь філологічних знань, як *лінгвістична поетика*. Це наука про творчу словесну діяльність людини, результатом якої і є текст. Лінгвопоетичний аналіз має на меті з'ясування подібності художньої форми та змісту твору, виявлення об'єктивних та суб'єктивних чинників, що зумовлюють створення автором оригінального текстового світу шляхом активізації та трансформації естетичних властивостей мови. Наведемо приклад фрагмента лінгвопоетичного аналізу художнього тексту як словесної естетичної реальності, звернувшись до оповідання А. Чехова «Людина у футлярі».

Ідейно-тематичний пафос цього чехівського оповідання спрямований передусім на засудження негативного типу обивателя, що живе в обмеженому просторі «зі своїми геть футлярними думками», світогляд якого вміщується в одну фразу «аби чогось не сталося». Домінантою текстової естетичної парадигми, яка актуалізує образ обивателя Белікова, є слово «футляр», що, розширюючи контекстуальне семантико-стилістичне значення завдяки денотативній семі зі смисловим наповненням інших словесних одиниць, створює багатозначне художнє парадигматичне ціле.

Лексема «футляр» в оповіданні зберігає своє значення як коробка, в якій зберігаються якісь речі. Разом з естетичним притягненням інших слів «чохол», «оболонка», «віконниці», «завіса», «калоші», «парасолька», «халат», «засуви», «шухляда», «труна» (ключове слово) здійснюється роз-

виток ідеї «обмеженість», «замкнутість». Звернемося безпосередньо до тексту з метою виявлення парадигматичних зв'язків між мовними засобами в умовах естетичного перетворення: «Він відрізнявся тим, що завжди, навіть за погожої днини, виходив у калошах з парасолькою і обов'язково у теплому пальті на ваті. І парасолька у нього була у чохлі, і годинник у чохлі із сірої замші, і коли діставав невеличкий ніж, аби загострити олівець, то й він у нього був у чохлі; і обличчя, здавалося, теж було у чохлі, позаяк він весь час ховав його у піднятому комірі». Читаємо далі: «Загалом у людини цієї був постійний і непереборний потяг оточити себе оболонкою, створити собі, так би мовити, футляр, який би усамітнив його, захистив би від зовнішнього впливу». «І дома таж історія: халат, ковпак, віконниці, засуви, ціла низка усіяких заборон, обмежень, і – ох, аби чогось не сталося!». «Спальня у Белікова була маленька, точнісінько ящик, ліжко було із завісою». І нарешті: «Тепер, коли він лежав у труні, вираз у нього був смиренний, приємний, навіть веселий, начебто він радів, що нарешті його поклали до футляру, із якого він вже ніколи не вийде. Так досяг він свого ідеалу». Як бачимо, А. Чехов чудово використовує естетичну якість словесного ряду з домінантою «футляр», наглядно виражаючи ідейно-образну значущість споріднених лексем. Нові текстові парадигматичні зв'язки виявлених вище мовних одиниць (синонімічних чи дуже близьких до синонімічних у плані мовної системи – С. С.) вмотивуються як спільністю їхнього образно-естетичного змісту, так і особливостями включення їх до структури художнього цілого. Еквівалентна дистрибуція членів контекстуального парадигматичного ряду напряду підтверджується контактним чергуванням: «оболонка» – «футляр», «труна» – «футляр».

Наведемо ще один приклад фрагмента лінгвопоетичного аналізу тексту, звернувшись до поезії Поля Верлена. Видатний французький поет Поль Верлен належить до тих поетів (А. Фет, О. Блок, П. Тичина), які сприймали та передавали свій поетичний світ через звуки. Його художній метод виник на перехресті різних напрямів. Утвердивши імпресіонізм, П. Верлен водночас став визнаним метром символізму. Поезія символізму завжди тяжіє до «духу музики» і не обтяжує себе логічною мовою понять, передаючи ліричний настрій через звуки. Тому девізом П. Верлена і стали слова: «Найперше – музика у слові / Бери ж із розмірів такий, / Що плине, млистий і легкий, / А не тяжить, немов закови». Мелодійне звучання – визначна риса лірики П. Верлена. Музичність його поезії – це не просте мистецтво алітерації, не віртуозний звукопис. Для поета важливими є не стільки пластичні образи, втілені в римах, скільки сам звук, що вміщує і переживання самого автора, і явища, які відбуваються навколо нього. Розглянемо більш

детально твір «Так тихо серце плаче», написаний у 1874 р., включений до збірки «Романси без слів».

Так тихо серце плаче,
Як дощ шумить над містом.
Нема причин неначе,
А серце ревно плаче!
О, ніжно як шумить
Дощ по дахах, по листю!
У цю тужливу мить
Як солодко шумить!
Відкіль цей плач, не знати,
В осиротілім серці?
Ні зради, ні утрати,-
Відкіль журба, не знати.
Найтяжчий, певне, сум —
Без гніву, без любові,
Без ревностів, без дум —
Такий нестерпний сум
(переклад М. Рильського).

Основною темою цієї поезії є зіставлення сумного настрою ліричного героя із зображенням картини тихого спокійного дощу, що падає на місто. Основний мотив: плач дощу підсилює плач знедоленого серця ліричного героя. Вірш сповнений символічними образами, шум дощу порівнюється зі станом душі. У словесно-естетичному полі опорним рядом є текстова парадигма експлікаторів, що породжується у вірші перегуком на рівні внутрішньої форми словообразів – «серце», «дощ», «плаче» і «шумить». П. Верлен щедро сповнює твір художніми засобами: епітетами «тихо серце плаче», «ніжно шумить», «нестерпний сум», «тужлива мить», «в осиротілім серці»; метафорами «серце плаче», «ніжно шумить дощ», «солодко шумить дощ»; порівняннями «плаче, як дощ шумить», риторичними окликами «ревно плаче!», «дощ по дахах, по листю!», «як солодко шумить».

Фонетична експлікація основного настрою поезії, яка у функціонально-поетичному плані значно підсилює лексичну семантику, теж створює зриме і відчутне переживання сумного настрою ліричного героя. Алітерація шиплячих звуків [х], [ч], [ж], [ш], [щ] у семантичному ряду «плаче» – «шумить» – «дощ» – «дахах» – «причин» – «неначе» – «ніжно» – «тужливо» – «журба» підсилює сумні нотки тужливого настрою героя. Звукове повторення сонорних [л], [м], [н], [р], що рухаються за каскадом голосних [а], [о], [у], [і], породжує слухові асоціації: звуки крапель дощу, що падають на землю. Підкреслює цей чіткий ритм падіння дощових крапель на дахи, бруківку та дерева і віршовий розмір (ямб – С. С.), обраний поетом.

П. Верлен свідомо послаблює логічність та зв'язність поетичного тексту, натомість посилюючи його ритміко-інтонаційну єдність. Такий підхід зумовлюється прагненням створити нову універ-

сальну поетичну мову. Головним для автора є враження читача від його поезії. У результаті, перед читачем постає прекрасна імпресіоністична картина, що втілює в собі шум дощу і переживання ліричного героя, плач природи і плач серця, які лунають суголосно.

Підсумовуючи викладене вище про аспекти лінгвопоетичного аналізу тексту як словесно-естетичної реальності, констатуємо:

– художній текст – особливим чином організована структура, що відображає специфічний вид творчої людської діяльності, це породження живої людської духовності, яке реалізується як словесне естетичне ціле;

– комунікативно-когнітивна модель текстотворення та тестосприйняття має особливе значення для лінгвістичної поетики, оскільки інтегративне, загальногуманітарне тлумачення тексту достатньою мірою відображає становлення творчого духу людини на рівні вербального самовираження і самопізнання;

– лінгвопоетичне тлумачення художнього тексту як словесно-естетичної реальності (словесне естетичне ціле), в якому всі елементи мають образний смисл, естетично вмотивовані, функціонально співвіднесені, повинно мати єдину методологічну базу, суть якої полягає у визначенні об'єкта дослідження як творчої словесної моделі дійсності, що створена індивідуально-авторським світоглядом письменника та відтворена співтворчістю читача.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бобылев Б. Теоретические основы филологического анализа художественного текста в национальном педвузе. Москва : Наука, 1992.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев : Вища школа, 1979.
3. Деррида Ж. Дарувати час. Львів : Літопис, 2008.
4. Диброва Е. О филологическом истолковании текста. Семантика языковых единиц. Москва : Наука, 2004.
5. Дридзе Т. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Москва : Наука, 1984. 268 с.
6. Дресслер В. Синтаксис текста. Текст. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1978. Вып. VIII: Лингвистика текста.
7. Реферовская О. Лингвистическое исследование структуры текста. Москва : Наука, 1983. 215 с.
8. Хартман П. Текст, тексты, классы текстов. Проблемы теории текста : реферативный сборник. Москва, 1978.
9. Шмидт З. Философские предпосылки перифрастического анализа. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1978. Вып. VIII: Лингвистика текста.
10. Штерн А. Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. Пермь : Пермский политехнический институт, 1980.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІСТОРІЇ МАТЕМАТИКИ

FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF MATHEMATICS TEACHERS USING THE HISTORY OF MATHEMATICS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів математики до професійної діяльності – впровадженню компетентнісного підходу. Виокремлюється ключова математична компетентність, яка формується одночасно із предметною і є важливим складником професійної компетентності. Використання історії математики розглядається як один із засобів формування математичної компетентності. Виокремлюється такий навчальний ресурс, як розв'язування історичних задач. Впровадження запропонованого підходу розглядається на прикладі вивчення систем нелінійних алгебраїчних рівнянь, що передбачається програмою з алгебри для ЗВО.

Ключові слова: математична компетентність, історія математики, історичні задачі, методи розв'язування задач, компоненти математичної компетентності.

Стаття посвячена одной из актуальных проблем подготовки будущих учителей математики к профессиональной деятельности – внедрению компетентностного подхода. Выделяется ключевая математическая компетентность, которая формируется одновременно с предметной и является важной составляющей профессиональной компетентности. Использование истории математики рассматривается как одно из средств формирования мате-

матической компетентности. Выделяется такой учебный ресурс, как решение исторических задач. Внедрение предложенного подхода рассматривается на примере изучения систем нелинейных алгебраических уравнений, предусматриваемого программой по алгебре для высших учебных заведений.

Ключевые слова: математическая компетентность, история математики, исторические задачи, методы решения задач, компоненты математической компетентности.

A paper focuses on one of the urgent problems associated with the training of future teachers of mathematics – the implementation of the competency-based approach. In particular, the work separates the key mathematical competence, which is forming along with the subject competence and is an essential component of professional competence. Using the history of mathematics is considered as one of the tools for forming mathematical competence. We also highlight solving historical tasks as a learning resource. The paper gives an example of the advised approach implementation, describing the case of learning non-linear equations systems according to algebra course curricular for higher educational establishments.

Key words: mathematical competence, history of mathematics, historical tasks, methods of problems solving, mathematical competence.

УДК 511:378.147

Сверчевська І.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри математичного аналізу
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальним завданням математичної та методичної підготовки майбутніх учителів математики є реалізація компетентнісного підходу. У Законі України «Про освіту» метою вищої освіти визначено «здобуття високого рівня наукових, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» [4]. Тобто виокремлюються ключові (загальні, універсальні), предметні (наукові, що набуваються за програмами навчальних дисциплін) та професійні (фахові, що набуваються в процесі навчання спеціальних дисциплін) компетентності.

Математика посідає особливе місце в системі знань, є універсальним методом пізнання світу, тому С. Раков відносить математичну компетентність до предметної та зазначає, що «математична компетентність – це вміння бачити і застосовувати математику в реальному житті, розуміння змісту і методу математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень» [5, с. 4–5]. Оскільки ключова математична компе-

тентність формується одночасно із предметними компетентностями, то її належить віднести й до професійної компетентності.

Отже, ключова математична компетентність і предметна формуються одночасно та є важливим складником професійної компетентності. Математична компетентність передбачає формування таких компетенцій: культура логічного й алгоритмічного мислення, вміння застосовувати математичні методи для вирішення прикладних завдань, здатність використання та побудови простих математичних моделей.

На нашу думку, математична компетентність також включає знання і розуміння математичних методів, понять, формул, теорем; уміння здійснити логічні обґрунтування тверджень; уміння застосовувати готові методи й алгоритми та зводити нові задачі до вже відомих, бо творчість у процесі навчання можлива лише на базі глибоких і міцних знань [6, с. 140].

Ми досліджуємо можливості історії математики для впровадження цих завдань. Водночас виділяємо визначні історичні задачі, розв'язування яких розвиває логічне мислення, надає досвід побудови математичних моделей прикладних задач,

дозволяє переконатися у варіативності методів розв'язування. Такий підхід робить навчання математики більш ефективним і цікавим, відіграє значну роль у формуванні математичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Засоби формування математичної компетентності майбутніх учителів досліджують такі науковці: Іон Акірі (класифікація уроків математики, які сприяють формуванню і розвитку компетенцій), В. Войтовик (структурна модель у навчальному процесі вищих навчальних закладів, що сприяє динаміці вироблення математичної компетентності), В. Бевз (набуття математичної компетентності в процесі розв'язування практичних задач), З. Кравченко (шляхи формування математичної компетентності: навчання (компетентнісно орієнтовані уроки і задачі) та самоосвіта), О. Королук, А. Прус (роль знаково-символічної діяльності у формуванні математичної компетентності), Н. Тарсенкова (уміння розв'язувати компетентнісні завдання в три етапи: М-задачі → Ко-задачі → К-задачі), О. Чашечникова (розвиток методичної компетентності в навчанні математики). Ми шукаємо можливості використання історії математики для формування математичної компетентності.

В усі періоди розвитку математичної освіти приділялась значна увага застосуванню елементів історизму в навчанні математики. Необхідним елементом освіти вважали історію математики і видатні вчені.

Відомий український математик М. Остроградський у книзі «Міркування про викладання» обґрунтовує думку, що потрібно частіше подавати біографії творців наукових винаходів, оскільки це привертає увагу учнів.

На думку відомого вченого Б. Гнеденка, залучення елементів історії математики до навчання учнів і студентів сприяє розвитку мислення. Для цього необхідно знайомити з методами, розробленими цими вченими.

Український історик математики О. Боголюбов стверджує, що «історія математики подає математичну науку в просторі, у часі та в особах <...>, здійснює функцію самопізнання математики, осмислення власних цілей. Пізнання шляхів розвитку математики робить її історію школою думки, необхідним елементом освіти» [2, с. 9].

Застосування історичного підходу в навчанні математики використовували українські математики-методисти. О. Астряб вказував на ті особливості діяльності математиків, на які необхідно звертати увагу викладачів. Г. Бевз наголошував на тому, що історичний підхід у навчанні робить математику більш цікавою і менш формальною. Важливу роль у застосуванні елементів історії математики мають розробки А. Конфоровича: «Визначні математичні задачі», «Колумби математики», «У пошуках інтеграла».

Застосування елементів історії математики досліджують науковці ЗВО. Н. Вірченко вважає, що за залучення елементів історизму математика засвоюється легше, краще і глибше, виокремлює систему методичних завдань, які водночас розв'язуються. В. Бевз досліджує роль історії математики у фаховій підготовці майбутніх учителів. А. Розуменко досліджує можливості історії математики для розвитку критичного мислення, мотивації студентів. Р. Бачинська пропонує використовувати історичні задачі з метою мотивації або підвищення цікавості до вивчення нового, як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, реалізації виховної мети

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча засоби формування математичної компетентності майбутніх учителів та застосування історичного підходу в навчанні математики розглядаються багатьма науковцями, але недостатньо уваги звертається на дослідження можливостей історії математики у формуванні математичної компетентності. Ми виокремлюємо роль визначних історичних задач і виділяємо ті компетенції, яких можна набути, розв'язуючи історичні задачі. А саме: уміння використовувати на практиці алгоритми розв'язування типових задач, оперувати інформацією, будувати математичні моделі; здатність здійснювати логічні міркування і дедуктивні доведення; уміння будувати аналогічні моделі задач і досліджувати їх; здатність застосувати відомі методи, аналізувати їх та узагальнювати, розуміти походження понять, ідей, математичних законів, їх еволюцію та застосування.

Мета статті – дослідити можливості застосування історії математики для формування математичної компетентності майбутніх учителів математики.

Виклад основного матеріалу. Навчальним ресурсом формування математичної компетентності є розв'язування математичних задач, зокрема визначних історичних задач. Це задачі, створені відомими математиками, задачі з давніх трактатів. Вони збережені історією, деякі з них є в шкільних підручниках (без зазначення автора) [1, с. 93]. Їх можна розглядати як автографи, що залишили вчені нащадкам. Нами розробляється система історичних задач для впровадження історичного підходу під час вивчення різних розділів математики у ЗВО: теорії чисел [10, с. 182–183], лінійної алгебри [7, с. 42–51], алгебри многочленів [8, с. 80–83].

У даній статті ми виокремлюємо розділ «Системи нелінійних рівнянь». Це питання передбачено навчальною програмою ЗВО для майбутніх учителів математики в курсі «Алгебра і теорія чисел» та шкільною програмою для дев'ятого класу.

Загальну теорію розв'язування нелінійних систем побудувати досить важко. Основою

наявних методів є ідея виключення невідомих (метод підстановки), що дає можливість звести розв'язування системи до одного алгебраїчного рівняння з одним невідомим. Це питання обґрунтовується в розділі вищої алгебри, що має назву «Теорія виключення», за допомогою застосування результанта двох многочленів. Зауважимо, що, записуючи систему в канонічному вигляді та виключаючи всі невідомі, крім одного, різними методами, ми одержимо многочлен, який і є результатом. Оскільки корені многочлена (або відповідного рівняння) завжди можна знайти в полі розкладу, то система алгебраїчних рівнянь буде розв'язана. У шкільному курсі застосовується традиційний підхід – метод підстановки. Частіше всього перед цим до даної системи треба застосувати низку перетворень (алгебраїчні операції: додавання, множення, ділення; заміна змінних; нетрадиційні підходи тощо), щоби звести до системи, яку можна розв'язати методом підстановки.

Отже, доцільно дослідити методи перетворень систем нелінійних рівнянь, які застосовувалися вченими в різні часи розвитку математики. Це дасть можливість зрозуміти зародження й еволюцію сучасних методів, що сприяє розвитку культури логічного мислення та виробленню вмінь застосовувати готові алгоритми.

Проаналізуємо методи розв'язування деяких нелінійних систем в історичних задачах. Розв'язування таких задач супроводжується короткими історичними довідками.

1. Задача грецького математика Діофанта й арабського математика ал-Хорезмі. *Розкласти число a на дві частини, сума квадратів яких дорівнює b .*

Діофант (імовірно III ст.) – давньогрецький математик з Александрії. Збереглося 6 із 13 книг його трактату «Арифметика». Цей твір поклав початок символічній алгебрі. Методи розв'язування задач у Діофанта своєрідні та нетрадиційні. Роботи Діофанта започаткували дослідження П. Ферма, Л. Ейлера, К. Гаусса й інших видатних математиків [3, с. 172].

Мухаммедбен Муса аль-Хорезмі (прибл. 780 – прибл. 850 рр.) – арабський математик, працював у м. Багдаді в Будинку Мудрості. Найважливішими є його трактати «Арифметика» й «Алгебра». Автор зібрав у своїх творах головне, що потрібно було і вченим, і діловим людям [3, с. 507].

Метод Діофанта [9, с. 200]. Діофант покладає $a = 20$, $b = 208$, обчислює півсуму невідомих чисел x та y , а для піврізниці вводить нову змінну z . Потім знаходить суму цих виразів і виражає невідоме x через z ($x = 10 + z$), а з різниці цих виразів виражає y через z ($y = 10 - z$). Нове невідоме z визначає, використовуючи другу вимогу задачі.

Метод аль-Хорезмі [9, с. 198]. М. аль-Хорезмі вибирає $a = 10$, $b = 58$, не вводить друге невідоме

та діє із частинами x та $10-x$ і зводить розв'язання до квадратного рівняння типу «квадрати і числа дорівнюють кореням», для якого дає словесне правило, а потім дає геометричне доведення.

Словесне правило. «Поділи надвоє число коренів, це буде 5, і помнож це на рівне собі, буде 25, і відними із цього 21, залишається 4, добудь із цього корінь – буде 2, і відними це від половини коренів, тобто п'яти, залишається 3; це і буде корінь квадрата, який ти шукаєш, а квадрат є 9. Додай це до половини коренів, буде 7, це – корінь квадрата, який ти шукаєш, а квадрат є 49». Словесне правило в сучасних позначеннях дає формулу вираження коренів зведеного квадратного рівняння через його коефіцієнти.

Отже, авторські розв'язання задачі показують генезис таких методів розв'язування систем рівнянь, як метод підстановки та заміни змінних, а також фактичне використання формул розв'язання квадратних рівнянь у радикалах.

Доцільно розв'язати цю систему рівнянь сучасними методами, використавши основні симетричні многочлени або визначивши добуток невідомих та, знаючи їх суму, застосувати теорему Вієта.

2. Задача єгипетського математика Абу-Каміла та західноєвропейського математика Леонардо Пізанського (Фібоначчі). *Розділити число 10 на дві частини x та y , пов'язані додатковою умовою*

$$\frac{10}{x} + \frac{10}{y} = 6 \frac{1}{4} \quad [9, \text{с. 376}].$$

Абу-Каміл (прибл. 850–930 рр.) народився в Єгипті, працював у м. Каїрі. Це перший учений, який писав твори з алгебри після аль-Хорезмі. Довгий час був популярним його трактат «Книга про алгебру й алмукабалу», де спостерігається значний теоретичний рівень [3, с. 10].

Леонардо Пізанський (Фібоначчі) (прибл. 1170 р. – після 1240 р.). Після тривалого занепаду європейської науки у XIII ст. з'являються вчені-теоретики математики. Найвидатнішим математиком цього періоду був Леонардо Пізанський. Виключну роль у поширенні в Західній Європі математичних знань мала його «Книга абака» (1202 р., перероблено 1228 р.). У ній систематизовано значну кількість знань античних математиків і запропоновано нові методи розв'язування задач, відкриті автором [3, с. 289].

В аналізі методів розв'язування даної задачі авторами є багато спільного. Так, вони використовують рівність добутку і суми часток від ділення числа 10 на шукані частини x та y . Далі їхні методи відрізняються. Абу-Каміл, замінивши в додатковій умові 10 на $x + y$, зводить розв'язання до квадратного рівняння відносно відношення шуканих частин x/y . Леонардо покладає одну частину $2 - z$, а іншу $8 + z$, тоді перша вимога задачі виконується, а із другої умови визначає нову змінну z : «Дій згідно з алгеброю і знайдеш,

що річ (невідоме) є нуль, так, що одна із двох частин буде 2, а інша 8».

Отже, бачимо нетрадиційний підхід – використання тотожності. А далі автори зводять розв'язання задачі до квадратного рівняння. Кожен із них знайшов для цього оригінальний і цікавий спосіб.

Висновки. Застосуванням історичного підходу до формування математичної компетентності, зокрема використанням такого навчального ресурсу, як розв'язування історичних задач, можна сприяти виробленню важливих компонентів математичної компетентності: ознайомленню з ідеями і методами математики; здатності логічно обґрунтовувати математичні твердження, досліджувати різні методи виникнення математичних завдань, будувати для їх вирішення різні математичні моделі, використовувати готові алгоритми і шукати нові; оволодінню математичною мовою, різними способами доведень і творчим їх використанням. Використання історичного матеріалу підвищує цікавість до математики, пробуджує творче мислення, дає можливість з'ясувати, як зароджувалися та розвивалися математичні теорії та методи, має виховні можливості.

У подальших дослідженнях необхідно розглянути формування математичної компетентності на основі використання історичного підходу як засобами історичних задач для різних розділів математики, так і із залученням таких форм, як повідомлення історичних відомостей, пов'язаних із темою лекції або практичного заняття, написання математичних творів і рефератів, збирання елементів «народної математики» тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бевз В. Історія математики у фаховій підготовці майбутніх учителів : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2005. 360 с.
2. Боголюбов А., Пустовойтов Н. Антропология истории математики. *Праці ІМ НАН України*. Т. 39: Нариси з історії математики і природознавства. Київ : ІМ НАН України, 2001. С. 8–20.
3. Бородін О., Бугай А. Біографічний словник діячів у галузі математики. Київ : Вища школа, 1973. 552 с.
4. Про освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n264>.
5. Раков С. Формування математичної компетентності випускника школи як місія математичної освіти. *Математика в школі*. 2005. № 5. С. 2–7.
6. Слєпкань З. Психологічні та методичні основи розвивального навчання математики. Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. 240 с.
7. Сверчевська І. Варіативність методів розв'язування систем лінійних рівнянь в історичних задачах. *Актуальні питання природничо-математичної освіти* : збірник наукових праць. Сумський ДПУ імені А.С.Макаренка. 2018. Вип. № 1 (11). С. 42–51.
8. Сверчевська І. Історичний підхід у навчанні майбутніх вчителів математики деяких розділів алгебри крізь призму уявлень Діофанта. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogis*. Lublin : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2018. С. 80–83.
9. Юшкевич А. История математики в средние века. Москва : Госиздат физико-математической литературы, 1961. 448 с.
10. Sverchevska I. Notable historical tasks in number theory for professional training of students. *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness* : Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume II, December 13–14, 2018. Batumi, Georgia : Publishing House "Kalmosani", 2018. P. 182–183.

ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕМИ «У СУПЕРМАРКЕТІ» (НА ДОПОМОГУ ВИКЛАДАЧУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ)

DIDACTIC MATERIAL TO THE THEME "AT THE SUPERMARKET" (FOR ASSISTANCE TO THE TEACHER OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

У статті представлено дидактичний матеріал до практичного заняття з української мови як іноземної, побудований на основі комунікативного підходу до навчання мови. Завдання укладено з урахуванням програмних вимог і загальнодидактичного принципу зв'язку із життям. Запропоновані вправи допомагають реалізувати найнеобхідніші потреби, пов'язані з покупками в супермаркеті.

Ключові слова: українська мова як іноземна, дидактичний матеріал, комунікативний підхід, загальнодидактичний принцип зв'язку із життям, завдання, супермаркет.

В статье представлен дидактический материал к практическому занятию по украинскому языку как иностранному, построенный на основе коммуникативного подхода к обучению языку. Задания разработаны с учетом программных требований и общедидактического принципа связи с жизнью.

Предложенные упражнения помогают реализации самых необходимых потребностей, связанных с покупками в супермаркете.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, дидактический материал, коммуникативный подход, общедидактический принцип связи с жизнью, задания, супермаркет.

The article presents the didactic material for practical lesson in Ukrainian as a foreign language built on the basis of a communicative approach to the language learning. The tasks are made taking into account the program requirements and the general-didactic principle of connection with life. The offered exercises help to realize the most essential needs connected with purchases at the supermarket.

Key words: Ukrainian as foreign language, didactic material, communicative approach, general-didactic principle of connection with life, task, supermarket.

УДК [378.016:811.161.2'243] (045)

Стефанишин К.Л.,

канд. пед. наук,

старший викладач

кафедри української мови

ДВНЗ «Тернопільський державний

медичний університет

імені І.Я. Горбачевського Міністерства

охорони здоров'я України»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відповідно до навчальної програми з дисципліни [3], студенти першого курсу медичних закладів вищої освіти вивчають змістовий модуль «Послуги й покупки», мета якого – «оволодіти лексичною базою, необхідною для забезпечення комунікативної діяльності в ситуаціях, пов'язаних зі сферою послуг і покупок; вивчити типові діалогічні конструкції, фрази і вислови, що найчастіше вживаються у визначених комунікативних ситуаціях і забезпечують розуміння висловлювання співрозмовника й адекватну реакцію на його репліки; набути вміння ініціювати та вести діалог, виражати комунікативні наміри в межах мовленнєвих ситуацій, що виникають у сфері послуг <...>» [3, с. 72]. Один зі складників цього модуля – тема «У магазині. На ринку. У супермаркеті», яка є не просто частиною навчальної програми, а допомагає в повсякденному житті реалізувати елементарні комунікативні наміри в ситуаціях, пов'язаних із покупками, і сприяє адаптації іноземних студентів до життя й навчання в умовах українськомовного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Матеріали, пов'язані зі сферою послуг і покупок, подаються практично в кожному посібнику чи розмовнику з української мови як іноземної. Проте авторами не завжди враховано специфіку спілкування залежно від місця здійснення

покупки – магазин, ринок, супермаркет. Вважаємо, що комунікативні потреби чужоземного студента є різними в процесі покупок на ринку чи в супермаркеті. Тому вважаємо за необхідне розмежовувати модель мовленнєвої поведінки залежно від потреб спілкування.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. До питання вивчення тем, пов'язаних із послугами і покупками, ми зверталися на сторінках наукових фахових журналів. Зокрема, ділилися набутим досвідом у розробленні і вивченні тем «У магазині» [1] та «На ринку» [2].

Мета статті – запропонувати дидактичний матеріал до теми «У супермаркеті», апробований автором публікації на практичних заняттях з української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Дидактичний матеріал укладено з урахуванням програмних вимог і підпорядковано таким основним критеріям:

1. Забезпечення базових комунікативних потреб чужоземних студентів у побутовій та навчально-професійній сферах.
2. Орієнтація на комунікативний підхід до навчання української мови як іноземної.
3. Дотримання загальнопедагогічного принципу зв'язку із життям.
4. Активація та постійне стимулювання мотивації іноземних студентів до вивчення української мови.

Завдання 1. Читайте. Запам'ятайте.

Відділ	Промислові товари
Взуття	босоніжки, кросівки, тапочки, туфлі, черевики, чоботи
Головні убори	берет, капелюх, хустка, шапка
Канцелярські товари	блокнот, гумка, зошит, крейда, лінійка, олівець, папір, папка, ручка
Одяг	джинси, костюм, краватка, куртка, пальто, рукавиці, сорочка, спідниця, сукня, футболка, шкарпетки, штани
Парфумерія	зубна паста, зубна щітка, крем, мило, одеколон, парфуми, помада, шампунь

Завдання 2. Пишіть.

Зразок: Ольга – купити – блокнот, гумка. – Ольга купила блокнот і гумку.

1. Саїд – купити – папір, олівець.
2. Омар – купити – папка, ручка.
3. Мохаммед – купити – зошит, крейда.
4. Сандра і Патрик – купити – ручки, блокноти.
5. Фатма – купити – крейда, лінійка.
6. Ібрагім – купити – зубна паста, зубна щітка.
7. Юстина – купити – помада, парфуми.
8. Юзеф – купити – одеколон.
9. Марта – купити – мило, шампунь.
10. Джесіка – купити – крем.
11. Міхал і Давід – купити – одеколон, шампунь.
12. Якуб – купити – капелюх.
13. Аркадіуш – купити – шапка.
14. Селма і Сагал – купити – берети, хустки.

Завдання 3. Складіть і розкажіть діалоги.

Зразок: Олівці, 80 грн 65 коп.

- Скажіть, будь ласка, у Вас є олівці?
- Які?
- Різнокольорові.
- Так. Прошу, дивіться.
- Скільки вони коштують?
- Вісімдесят гривень шістьдесят п'ять копійок.
- Дайте мені, будь ласка.
- Прошу.
- Дякую.

1. Зошит, 10 грн.
2. Папір для принтера, 95 грн.
3. Папка, 40 грн.
4. Ручка, 15 грн.
5. Блокнот, 60 грн.
6. Зубна паста, 40 грн.
- 50 коп.
7. Шампунь, 125 грн.
8. Шкарпетки, 32 грн.
9. Крем для рук, 120 грн.
10. Помада, 70 грн.
11. Парфуми, 300 грн.
12. Рукавиці, 100 грн.
13. Зубна щітка, 24 грн.
14. Мило, 8 грн.

Завдання 4. Пишіть.

Зразок: Я куплю (шапка), бо в мене немає (шапка). – Я куплю шапку, бо в мене немає шапки.

1. Ти купиш (костюм), бо в тебе немає (костюм).
2. Він купить (джинси), бо в нього немає (джинси).
3. Вона купить (куртка), бо в неї немає (куртка).
4. Ми купимо (парфуми), бо в нас немає (парфуми).
5. Ви купите (штани), бо у вас немає (штани).
6. Вони куплять (мило), бо в них немає (мило).
7. Мама купить (спідниця), бо в неї немає (спідниця).
8. Ахмед купить (краватка), бо в нього немає (краватка).
9. Друзі куплять (папка), бо в них немає (папка).
10. Я куплю (сорочка), бо в мене немає (сорочка).
11. Андрій купить (фут-

- болка), бо в нього немає (футболка).
12. Вікторія купить (сукня), бо в неї немає (сукня).
13. Викладач купить (пальто), бо в нього немає (пальто).
14. Хлопці куплять (крем), бо в них немає (крем).

Завдання 5. Читайте текст. Відповідайте на запитання.

Супермаркет

Недалеко від нашого гуртожитку є супермаркет. Він дуже великий і гарний. Там є два поверхи. На кожному поверсі є відділи або секції.

У відділі «Бакалія» ми купуємо борошно, цукор, сіль, каву і чай. У відділі «Кондитерські вироби» можна придбати торт, шоколад, печиво. У секції «Молочні продукти» можна купити молоко, сир, сметану, кефір, масло, йогурт. У відділі «М'ясні продукти» можна купити баранину, курку, телятину, ковбасу. У секції «Хлібопродукти» можна придбати хліб, булочки, різну випічку. Картоплю, моркву, буряк, цибулю, капусту й помідори можна купити в овочевому відділі. У відділі фруктів великий вибір – апельсини, виноград, банани, лимони, яблука.

У секції «Взуття» є тапочки, кросівки, чоботи, босоніжки. У секції «Одяг» можна придбати шапки, рукавиці, джинси, костюми, пальта, спідниці, сукні, штани, шкарпетки. Зошити, ручки, олівці, папір для комп'ютера, гумки, крейду купуємо в секції «Канцелярські товари». У секції «Парфумерія» продають зубну пасту, крем, зубну щітку, мило, одеколон, парфуми, шампунь, помаду. У відділі «Сувеніри» ми купуємо подарунки до свят своїм рідним і друзям.

1. Які продукти ми купуємо у відділі «Бакалія»?
2. Що можна придбати у відділі «Кондитерські вироби»?
3. Що можна купити в секції «Молочні продукти»?
4. Що можна купити у відділі «М'ясні продукти»?
5. Що можна купити в секції «Хлібопродукти»?
6. Що є у секції «Взуття»?
7. Що можна придбати в секції «Одяг»?
8. Скажіть, де можна купити ручки, олівці, крейду?
9. У якому відділі можна придбати мило, шампунь, крем?
10. Де можна купити сукні, джинси, штани?
11. У якому відділі можна купити кросівки, тапочки, босоніжки?
12. У якому відділі можна придбати чай, каву, цукор?
13. Де ми купуємо молоко, сир, сметану?
14. У якому відділі можна купити яблука, полуницю, лимони?

Завдання 6. Поєднайте частини речень.

1. В овочевому відділі можна купити	апельсини, виноград, банани, лимони, яблука.
2. У секції «Хлібопродукти» можна придбати	молоко, сир, сметану, кефір, масло, йогурт.
3. У відділі «Бакалія» ми купуємо	тапочки, кросівки, чоботи, босоніжки.
4. У секції «Канцелярські товари» можна купити	зубну пасту, крем, зубну щітку, мило, одеколон, парфуми, шампунь, помаду.
5. У секції «Одяг» можна придбати	морозиво, печиво, тістечко, торт, цукерки, шоколад.
6. У відділі фруктів ми купуємо	воду, сік, пиво.
7. У секції «Взуття» є	хліб, булочки, різну випічку.
8. У відділі «Сувеніри» ми купуємо	берети, капелюхи, хустки, шапки.
9. У секції «Парфумерія» продають	баранину, курку, телятину, ковбасу.
10. У відділі «Кондитерські вироби» можна купити	зошити, ручки, олівці, папір для комп'ютера, гумки, крейду.
11. У секції «Головні убори» можна придбати	подарунки до свят своїм рідним і друзям.
12. У відділі «Напої» купують	рукавиці, джинси, костюми, пальта, спідниці, сукні, штани, шкарпетки.
13. У відділі «М'ясні продукти» можна купити	картоплю, моркву, буряк, цибулю, капусту й помідори.
14. У секції «Молочні продукти» можна купити	борошно, цукор, сіль, каву і чай.

Завдання 7. Допишіть речення. Зверніть увагу на дієслово хотіти.

Зразок: Я хочу купити пальто і шапку.

1. Ти хочеш купити ... 2. Він хоче купити ... 3. Вона хоче купити ... 4. Ми хочемо купити ... 5. Ви хочете купити ... 6. Вони хочуть купити ... 7. Сестра ... купити ... 8. Брат ... купити ... 9. Батьки ... купити ... 10. Я і мій друг ... купити ... 11. Дівчата ... купити ... 12. Хлопці ... купити ... 13. Мама ... купити ... 14. Я ... купити ...

Завдання 8. Доповніть діалоги.

1. – Що ти купуєш у магазині?
– У магазині я купую ... А ти що купуєш?
– Я купую ...
2. – Що ви купуєте на ринку?
– На ринку ми купуємо... А ви що купуєте?
– Ми купуємо ...
3. – Що ти ... у супермаркеті?
– У супермаркеті я ... А ти що ...?
– Я ...

Завдання 9. Відповідайте за зразком.

Зразок: Масло, молоко, сир, сметана, йогурт, кефір – це молочні продукти. Молочні продукти я купую у супермаркеті.

1. Баранина, ковбаса, курка, свинина, сосиски, телятина – це ... 2. Капуста, картопля, огірки, помідори, цибуля, часник, квасоля – це ... 3. Морозиво, печиво, тістечко, торт, цукерки, шоколад – це ... 4. Батон, булка, круасан, хліб – це ... 5. Вино, мінеральна вода, пиво, сік – це ... 6. Борошно, гречка, кава, макарони – це ... 7. Ананаси, банани, кавуни, полуниця, яблука, груші, сливи – це ... 8. Йогурт, кефір, масло, молоко, сир, сметана – це ... 9. Олія, рис, сіль, цукор, чай – це ... 10. Зубна паста, зубна щітка, крем, мило, одеколон, парфуми, помада, шампунь – це ... 11. Блокнот, гумка, зошит, крейда, лінійка, олівець, папір, папка, ручка – це ... 12. Джинси, костюм, куртка, пальто, рукавиці, сорочка, спідниця,

- сукня, футболка, шкарпетки, штани – це ... 13. Берет, капелюх, хустка, шапка – це ... 14. Босоніжки, кросівки, тапочки, туфлі, чоботи – це ...

Завдання 10. Складіть діалоги за зразком.

- Зразок:** Відділ «Фрукти»: 2 (кілограм, яблуко), 1 (кілограм, банан), 3 (лимон); 61 (гривня).
– У вас є яблука, банани і лимони?
– Так, є.
– Дайте, будь ласка, два кілограми яблук, один кілограм бананів і три лимони.
– Будь ласка. Це шістьдесят одна гривня.
1. Відділ «Бакалія»: 2 (кілограм, цукор), 1 (літр, олія), 3 (пакет, гречка); 92 (гривня). 2. Відділ «Кондитерські вироби»: 4 (морозиво), 300 (грам, цукерки), 1 (кілограм, печиво); 105 (гривня).
 3. Відділ «Молочні продукти»: 2 (літр, молоко), 3 (пакет, кефір), 1 (пачка, масло); 84 (гривня).
 4. Відділ «М'ясні продукти»: 1 (курка), 5 (кілограм, телятина), 6 (кілограм, баранина); 1 000 (гривня).
 5. Відділ «Напої»: 1 (пляшка, пиво), 2 (пачка, сік), 3 (пляшка, мінеральна вода); 68 (гривня).
 6. Відділ «Хлібопродукти»: 1 (круасан), 2 (батон), 3 (білий хліб); 31 (гривня).
 7. Відділ «Овочі» у магазині: 10 (кілограм, картопля), 4 (кілограм, капуста), 300 (грам, петрушка); 92 (гривня).
 8. Відділ «Фрукти»: 4 (кілограм, полуниця), 2 (кавун), 1 (ананас); 85 (гривня).
 9. Відділ «Взуття»: 1 (пара, кросівки), 1 (пара, босоніжки), 2 (пара, тапочки); 900 (гривня).
 10. Відділ «Головні убори»: 1 (берет), 2 (хустка), 3 (шапка); 700 (гривня).
 11. Відділ «Канцелярські товари»: 10 (ручка), 15 (зошит), 1 (пачка, папір для комп'ютера); 240 (гривня).
 12. Відділ «Одяг»: 1 (сорочка), 2 (футболка), 3 (пара, шкарпетки); 510 (гривня).
 13. Відділ «Парфумерія»: 1 (зубна паста), 2 (зубна щітка), 1 (мило); 67 (гривня).
 14. Відділ «Одяг»: 1 (куртка), 2 (пара, джинси), 3 (спідниця); 2 000 (гривня).

Завдання 11. Заповніть таблицю.

	Теперішній час	Продукти харчування	Минулий час	Овочі і фрукти	Майбутній час	Одяг і взуття
Я	купую	хліб і каву	купила	моркву і яблука	куплю	пальто і чоботи
Ти						
Він						
Вона						
Ми						
Ви						
Вони						

Завдання 12. Читайте. Складіть діалог на тему «У відділі одягу».

- Добрий день! Чим могу допомогти?
- Добрий день! Мене запросили у неділю на день народження. Хочу купити гарну сукню.
- Чудово. Який у Вас розмір?
- 48 (сорок восьмий) розмір.
- А який Ви хочете колір?
- Я люблю темні кольори.
- Добре, ось могу порадити цю сукню. Сучасна модель. Гарний колір, зручна довжина.
- Так, дуже гарна сукня! Скільки вона коштує?
- 500 гривень. Приміряйте, будь ласка.
- Добре.
- І як?
- Сукня дуже гарна і зручна. І колір приємний.
- Так, колір красивий. І вам дуже личить.
- Дякую, пані, я куплю цю сукню.

Висновки. Запропонований дидактичний матеріал підібраний з урахуванням цілей і завдань, що визначені комунікативними й пізнавальними потребами іноземних студентів. Як свідчить практичний досвід, його використання сприяє розширенню лексико-тематичної бази, необхідної для забезпечення особистих найнеобхідніших комунікативних потреб, пов'язаних зі сферою послуг; вмінню реалізовувати елементарні комунікативні наміри в ситуаціях, пов'язаних із покупками в супермар-

кеті; вдосконаленню навичок уживання іменників у родовому і знахідному відмінках однини і множини тощо.

Перспективу подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в розробленні навчально-методичних матеріалів до теми «Кольори. Одяг. Взуття» на основі комунікативного підходу до навчання мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стефанишин К.Л., Зевако В.І. Вивчення теми «У магазині» на заняттях з української мови як іноземної : методична розробка для викладача. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. 2018. Вип. 4. Т. 1. С. 80–83.
2. Стефанишин К.Л. Навчально-методичні матеріали до теми «На ринку» на основі комунікативного підходу до навчання української мови як іноземної. *Педагогічні науки : збірник наукових праць Херсонського державного університету*. 2018. Вип. LXXXV. С. 162–165.
3. Українська мова як іноземна (англійськомовна форма навчання) : Типова програма нормативної навчальної дисципліни для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузь знань: 22 «Охорона здоров'я» / уклад.: С.М. Луцак та ін. Київ, 2016. 202 с.
4. Українська мова як іноземна : навчальний посібник / І.І. Гавришак та ін. ; за ред. М.П. Тишковець. Тернопіль : ТДМУ, 2018. 168 с.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ PRINCIPLES OF DEVELOPING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION COMPETENCE IN PROSPECTIVE BACHELORS OF PHILOLOGY

У статті проаналізовано принципи формування в майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі. Розкрито сутність принципів індивідуалізації, міжособистісної взаємодії, розвитку автономії й рефлексивності в межах особистісно-діяльнісного підходу. Висвітлено принципи інтегративності й поетапного розвитку професійної компетентності як складники компетентнісного підходу. Описано принципи моделювання, проблемності, поєднання нових і традиційних педагогічних технологій та єдність навчання і виховання, необхідні для реалізації контекстного підходу. У межах комунікативно-когнітивного підходу розглянуто зміст таких принципів, як комунікативність, когнітивна активність і компаративність.
Ключові слова: письмовий науково-технічний переклад, бакалаври філології, майбутні перекладачі, компетентність, принцип.

проблемности, сочетания новых и традиционных педагогических технологий, единства обучения и воспитания, необходимые для реализации контекстного подхода. В рамках коммуникативно-когнитивного подхода рассмотрены такие принципы, как коммуникативность, когнитивная активность и компаративность.

Ключевые слова: письменный научно-технический перевод, бакалавры филологии, будущие переводчики, компетентность, принцип.

The article analyses the principles of developing scientific and technical translation competence in prospective Bachelors of Philology. Within the learner-centered and activity-based approach, the essence of individualization, interpersonal interaction, students' autonomy development and reflection principles is revealed. Integration and stage-by-stage professional competence development as constituents of the competence-based approach are highlighted. The principles of simulation, problem-based learning, innovative and traditional educational techniques combination, training and educating unity, necessary for implementing the context-based approach, are described. Within the communicative-cognitive approach, such principles as communication, cognitive activity and comparativeness, are discussed.

Key words: scientific and technical translation, Bachelors of Philology, prospective translators, competence, principle.

УДК 378.016:811'255

Стрілець В.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри іноземної філології та перекладу

Полтавського національного

технічного університету

імені Юрія Кондратюка,

докторант кафедри методики

викладання іноземних мов

й інформаційно-комунікаційних технологій

Київського національного

лінгвістичного університету

В статтю проаналізовані принципи формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі. Розкрито сутність принципів індивідуалізації, міжособистісної взаємодії, розвитку автономії й рефлексивності в межах особистісно-діяльнісного підходу. Виділені принципи інтегративності й поетапного розвитку професійної компетентності як складники компетентнісного підходу. Описано принципи моделювання,

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування в студентів спеціальності 035 «Філологія» спеціалізації 035.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» компетентності в письмовому науково-технічному перекладі є відповіддю на соціальне замовлення на письмових перекладачів для різних галузей економіки (нафтогазової, будівельної, машинобудівної тощо), які активно розбудовують міжнародні зв'язки з відповідними закордонними підприємствами. Розроблення методики формування вказаної компетентності потребує окреслення принципів навчання як системи вихідних вимог і правил, які надають процесу професійної підготовки цілісності [2, с. 57], визначаючи зміст, форми, методи, напрям педагогічного впливу на особистість, характер зв'язку окремих елементів [7, с. 93–94], і виконання яких забезпечує досягнення цілей навчання [2, с. 57].

У процесі фахової підготовки майбутніх письмових перекладачів науково-технічних текстів, безсумнівно, мають бути реалізовані дидактичні принципи навчання іноземних мов і культур: наочності, міцності, свідомості, науковості, активності,

виховного навчання, систематичності й послідовності, врахування індивідуальних особливостей студентів, доступності й посиленості, міждисциплінарної координації, міжкультурної взаємодії [6, с. 110]. Дидактичні принципи повинні доповнюватися загальнометодичними принципами, які, як зазначає Н. Гавриленко [4, с. 30], набувають специфічних ознак, а також принципами, характерними для підготовки письмових перекладачів науково-технічних текстів. Саме дві останні групи принципів цікаві для сучасних досліджень проблеми формування в майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому перекладі науково-технічних текстів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Новітні наукові розвідки з методики навчання перекладу та формування професійних перекладацьких компетентностей у студентів-філологів і студентів нелінгвістичних спеціальностей базуються на підходах і відповідних їм принципах навчання / формування, вибір яких залежить від мети дослідження. Так, А. Леонова пропонує систему принципів формування в студентів-філологів організаційно-інформаційної компетентності

в межах особистісно-діяльнісного, контекстно-компетентнісного, комунікативно-когнітивного й модульного підходів: принципи інтегративності, міждисциплінарності, організації орієнтувальної діяльності, взаємодії суб'єктів освітнього процесу, розвитку навчальної автономії студентів, особистісного включення студентів у навчальну діяльність, урахування контекстів професійної діяльності перекладача, поліфункціональності вправ, відповідності завдань мовленнєво-мисленнєвій діяльності, когнітивної візуалізації, модульності, гнучкості, практичної спрямованості, реалізації зворотного зв'язку [5, с. 95–101]. О. Попова, спираючись на культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи, виділяє такі спеціальні принципи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови: принцип когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями, принцип інтеграції навчання різних видів мовленнєвої діяльності й різних видів перекладу, принцип навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду [8, с. 138]. А. Бударіна в процесі підготовки майбутніх лінгвістів-перекладачів виокремлює принцип рефлексивності [1], а також принципи моделювання й інтеграції для застосування педагогічних технологій у цьому процесі [2]. О. Новікова пропонує організувати самостійну роботу майбутніх перекладачів на основі принципів комунікативної спрямованості, інтегративності, професійної спрямованості та мовленнєво-мисленнєвої активності [7, с. 94–95]. У рамках особистісно-діяльнісного підходу А. Христюбова виділяє принципи організації орієнтувальної діяльності студента та послідовного моделювання змісту професійної діяльності, а в межах комунікативно-когнітивного підходу – принципи комунікативної спрямованості (діяльнісної основи навчання, комплексності, автентичності, функціональності) та принципи когнітивної спрямованості (когнітивної активності, зіставного аналізу, свідомості, спіралеподібної прогресії) [13, с. 14].

Н. Суханова рекомендує навчати студентів технічних спеціальностей письмового перекладу науково-технічних текстів на білінгвальній основі в межах компетентнісного, системного, особистісно орієнтованого й когнітивно-креативного підходів із дотриманням таких принципів: свідомого врахування інтерференції, дискурсивності (здійснення аналізу тексту в соціально-професійному / науковому контексті), залучення фонових знань зі спеціальності, компаративності (здійснення зіставного методу), рефлексивності, порівняного становлення білінгвальної перекладацької компетентності [10, с. 9]. Н. Гавриленко, керуючись особистісно-діяльнісним підходом, звертає увагу на методичні принципи, які набувають певної специфіки під час навчання перекладу: комунікативної

спрямованості, навчання в контексті міжкультурної парадигми, порівняльного аналізу, та окремі методичні принципи навчання студентів технічних спеціальностей науково-технічного перекладу: інтеграції знань з основної спеціальності, поетапного формування професійної компетентності, збереження культурної та національної самобутності [4, с. 35].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчить проведений вище аналіз, принципи, сформульовані дослідниками першої групи, поширюються на навчання перекладу взагалі, безвідносно до його галузевої специфіки, за винятком доробку А. Христюбової [13]. Водночас принципи, запропоновані дослідниками другої групи, хоча й стосуються науково-технічного / технічного перекладу, спрямовані на студентів нелінгвістичних спеціальностей як суб'єктів освітнього процесу. Крім того, згадані вище науковці вказують на принципи навчання, які впливають із різних підходів. Отже, потребує конкретизації система принципів формування в майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі згідно з виділеними нами особистісно-діяльнісним, компетентнісним, комунікативно-когнітивним, контекстним і міжкультурним підходами.

Мета статті – проаналізувати принципи, релевантні ефективному формуванню в майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі.

Виклад основного матеріалу. Універсальним принципом сучасних антропоцентричних дидактичних підходів, до яких належить **особистісно-діяльнісний**, є врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента, який корелює з методичним підходом *індивідуалізації* [6, с. 483–485]. У процесі навчання письмового науково-технічного перекладу викладач має враховувати і спеціально розробленими засобами впливати на мотиви студентів: пізнавальний, процесуальний, естетичний, прагматичний, мотив професійного досягнення [9, с. 99] (мотивувальна індивідуалізація); рівень сформованості всіх складників відповідної компетентності (регульовальна індивідуалізація); психофізіологічні особливості пам'яті, сприйняття, розуміння, уваги, ступінь інтелектуального розвитку (розвивальна індивідуалізація); приналежність до когнітивно-лінгвістичного, комунікативно-мовленнєвого чи змішаного типу, що співвідноситься з індивідуальним стилем навчальної діяльності (формувальна індивідуалізація).

Провідна роль спільної діяльності, діалогічного спілкування й *міжособистісної взаємодії* суб'єктів освітнього процесу є сучасною освітньою парадигмою. У контексті нашого дослідження вона реалізується як суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача зі

студентами в ролі консультанта, радника, організатора здебільшого парної та групової роботи студентів над вирішенням перекладацьких завдань проблемного характеру, а також як міжособистісна взаємодія студентів. Дотримання цього принципу сприятиме формуванню соціально-комунікативної субкомпетентності майбутніх перекладачів через засвоєння норм і технік спілкування, прийнятих у професійній спільноті перекладачів. Реалізація принципів міжособистісної взаємодії й індивідуалізації має бути збалансованою, оскільки, як зазначає Ю. Троїцька [12, с. 123], соціалізація, яка веде до уніфікації певних суб'єктних характеристик, що сприяє нормалізації відносин між індивідами, перебуває в певній опозиції до індивідуалізації.

Принцип розвитку автономії [5] передбачає зниження ступеня керованості процесом ухвалення студентами перекладацьких рішень від повного керування з боку викладача, через часткове, до мінімального керування.

Принцип рефлексивності спрямований на виховання в студентів здатності до самоаналізу, самокорекції особистісних якостей, вироблення продуктивних способів самоорганізації навчальної й майбутньої професійної діяльності. А. Бударіна пропонує реалізацію цього принципу за допомогою методу міжпарадигмальної рефлексії, який виконує нормуючу функцію щодо майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, надаючи підстави для оцінки професійних перспектив взаємодії з об'єктом і визначення меж і способів його перетворення, допустимих у даний момент. Маючи сформоване на міжпарадигмальному рівні уявлення про деякі перекладацькі операції, майбутній перекладач на основі оцінки своєї готовності використати варіанти накопиченого в цьому плані досвіду зможе більш точно вибрати стратегію щодо застосування необхідної операції на інтуїтивному рівні [1, с. 85].

У межах *компетентнісного підходу*, який визначає результативно-цільову спрямованість освітнього процесу, вважаємо за доцільне виокремити *принцип інтегративності* [2; 7] і *принцип поетапного розвитку професійної компетентності* [4].

Пошук способів вирішення перекладацького завдання, сам процес його вирішення і практична реалізація ухваленого рішення ставлять студента перед необхідністю використовувати спеціальні знання з теорії і практики перекладу, психології, стилістики, компаративної лінгвістики, міжкультурної комунікації, культури мовленнєвого спілкування тощо. Принцип *інтегративності* проявляється у взаємодії підсистем теоретичної й практичної підготовки, під час якої передбачається інтеграція багатьох дисциплін в одну [7, с. 95]. Реалізація цього принципу сприяє поглибленню й розширенню професійних знань, розвитку вмінь

узагальнення наукової інформації, знаходження причинно-наслідкової залежності, встановлення логічних зв'язків між предметами спеціальних дисциплін. У результаті цього формуються загальнопредметні вміння професійної діяльності [2, с. 60].

Згідно із Н. Гавриленко [4, с. 33], *принцип поетапного розвитку професійної компетентності* реалізується через розроблення на кожному етапі навчання (які співвідносяться з етапами науково-технічного перекладу) модулів, які включають професійні завдання й необхідні для їх вирішення знання, навички й уміння.

Із запропонованих А. Вербицьким [1, с. 4] принципів *контекстного* підходу ви вибрали ті, які найбільше відповідають предмету нашого дослідження, а саме *моделювання, проблемності, поєднання нових і традиційних педагогічних технологій, єдності навчання і виховання*.

Слідом за А. Бударіною, ми розглядаємо моделювання як проектування певної ситуації, що відображає фрагмент реальної дійсності з певними видами діяльності, конкретними діями, спрямованими на оволодіння певним способом діяльності [2, с. 59]. Моделювання уможлиблює на прикладі аналогів професійної діяльності поопераційно й поелементно відпрацювати необхідні види професійної діяльності з адекватним мовленнєвим оформленням [2, с. 59]. *Принцип моделювання* в навчальній діяльності майбутніх письмових перекладачів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців передбачає створення квазіпрофесійного середовища, яке в сучасних умовах передбачає використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій як загального (текстовий редактор, пошукові системи, засоби електронної комунікації), так і професійного призначення (баз даних, тезаурусів, сайтів професійних спільнот і компаній певної галузі, електронних словників, корпусів текстів і програм-конкордансів, засобів машинного й автоматизованого перекладу текстів), а також поступове залучення студентів до виконання реальних перекладацьких проектів.

Принцип проблемності змісту навчання і процесу його розгортання спирається на той факт, що кожне перекладацьке завдання є проблемним за своєю суттю, оскільки передбачає не один варіант вирішення. Тому освітній процес має бути побудований як система проблемних ситуацій – комплекс вправ і завдань із поступовим їх ускладненням завдяки підвищенню ступеня проблемності й мінімізації керування з боку викладача, які пробуджують у студентів пізнавальний інтерес, активізуючи такі розумові операції, як аналіз, зіставлення, порівняння, синтез, абдукція (висунення і спростування гіпотез), а також потребують гнучкості й критичності мислення.

Принцип поєднання інноваційних і традиційних педагогічних технологій навчання передбачає

застосування проблемного навчання, ділової гри, методу проектів, технології «портфоліо», кейс-методу, зокрема його модифікованого варіанту – методу електронного кейсу.

Згідно із *принципом єдності навчання і виховання* особистості професіонала, у майбутнього перекладача мають бути сформовані такі морально-етичні якості, як почуття відповідальності за якість власної праці; об'єктивність і надійність; скромність, ввічливість, дотримання конфіденційності [14, с. 176]. Крім того, цей принцип передбачає розвиток регулятивної й вольової сфери: готовності діяти в екстремальних умовах, стійкості до інтенсивного розумового напруження, вміння регулювати й контролювати свій освітній / виробничий процес; цілеспрямованості, наполегливості, рішучості, організованості, самодисципліни [9, с. 101].

Застосування загально методичного *принципу комунікативності*, який ми виділяємо в межах **комунікативно-когнітивного підходу**, означає, що процес навчання, де це доцільно й можливо, будується адекватно процесу комунікації. У контексті навчання майбутніх письмових перекладачів науково-технічних текстів ми розглядаємо її двопланово. По-перше, як міжкультурну комунікацію в науковій сфері, де перекладач виконує роль «міжкультурного посередника, готового не тільки транслювати інформацію, а й перетворювати комунікативну ситуацію перекладу з рівня невідомості до рівня єдиного для всіх учасників взаємодії смислового розуміння» [11, с. 3]. По-друге, як професійну комунікацію в межах перекладацької спільноти між її учасниками: науково-технічним перекладачем, менеджером проекту, редактором, замовником, автором тексту оригіналу, фахівцями певної галузі.

Принципи когнітивної активності [13] й *компаративності* [4; 10; 13] корелюють із когнітивним складником згаданого підходу. Враховуючи те, що письмовий переклад є когнітивним процесом, який характеризується високою мисленнєвою активністю, його навчання має стимулювати розвиток «здатності до ймовірнісного прогнозування в оцінці ситуації й виборі способу дій під час рецепції й осмислення тексту оригіналу; здатності до смислового запам'ятовування й концентрації та розподілу уваги; уміння конструювати смисл письмового висловлювання, співвідносячи контекстуальне значення із ситуацією й фоновими знаннями тощо» [7, с. 95]. Способом реалізації цього принципу є когнітивна візуалізація [5] шляхом побудови смислової карти тексту, перегляду відео з демонстрацією матеріалів, обладнання, технологічних процесів, які необхідні студентам-філологам для набуття і розширення предметних знань у певній галузі.

Зміст принципу *компаративності* під час навчання науково-технічного перекладу зводиться

до свідомого зіставлення соціальних, культурних, лінгвістичних характеристик спеціального дискурсу двох мов із метою їх передачімовою перекладу з урахуванням комунікативної ситуації, в якій текст перекладу буде використовуватися [4, с. 32]. Перекладач повинен виявити, як те, що є загальним для відправника й отримувача висловлювання, так і те, що є відмінним і потребує відповідних перетворень під час перекладу [4, с. 32], що особливо актуальне для локалізації тексту оригіналу в іншомовній культурі. Свідомо-зіставний метод дозволяє студентам порівнювати виконані ними переклади з перекладами професійних перекладачів [10, с. 9], а також опрацьовувати електронні двомовні корпуси паралельних текстів. Оскільки застосування принципу компаративності поширюється на зіставлення лінгвосоціокультурних відмінностей мов перекладу, цей принцип є також компонентом **міжкультурного підходу**.

Висновки. Дотримання розглянутого в цій статті комплексу взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних принципів, які впливають на всі складники освітнього процесу: цілі, зміст, методи, форми, засоби, систему вправ і завдань, контроль і оцінювання, дозволило побудувати цілісну систему формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні технології навчання письмового перекладу науково-технічних текстів на основі конкретизованих у цій статті принципів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бударина А. Использование принципа рефлексивности в профессиональной подготовке будущего лингвиста-переводчика. *Вестник РГУ им. И. Канта*. 2008. Вып. 5: Педагогические и психологические науки. С. 82–85.
2. Бударина А. Основные принципы использования педагогических технологий профессиональной подготовки лингвиста-переводчика в вузе. *Вестник РГУ им. И. Канта*. 2006. Вып. 5: Педагогические и психологические науки. С. 56–61.
3. Вербицкий А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета*. 2004. С. 1–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnyy-podhod-k-inoazychnoy-podgotovke-studentov>.
4. Гавриленко Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского языка на русский) : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2006. 50 с.
5. Леонова А. Развитие информационно-организационной компетенции будущего переводчика : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2016. 218 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класич-

них, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

7. Новикова О. Формирование профессиональной компетентности переводчика в процессе организации самостоятельной работы студентов: цели, условия, принципы. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2008. Т. 14. № 6. С. 92–95.

8. Попова О. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04, 13.00.02. Одеса, 2017. 470 с.

9. Стрілець В. Психологічна модель студента – майбутнього письмового перекладача. *Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 29. С. 96–104.

10. Суханова Н. Обучение письменному переводу научно-технического текста на билингвальной

основе (франц. язык, технический вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2013. 20 с.

11. Ткаченко Н. Формирование межкультурной компетентности будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск. 2011. 29 с.

12. Троицкая Ю. Формирование профессиональной мобильности переводчиков мультимедийными средствами : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара. 2017. 212 с.

13. Христюбова А. Методика обучения студентов переводческих факультетов письменному переводу текстов экономической тематики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2013. 24 с.

14. Черноватий Л. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця : Нова книга, 2013. 376 с.

ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІINTERNET TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
AT TECHNICAL UNIVERSITY

У статті йдеться про необхідність і доцільність використання соціальних мереж в іншомовній підготовці студентів, які можуть істотно модернізувати її у відповідності із сучасними тенденціями розвитку суспільства й інформаційних технологій. Розглядаються їх сутнісні характеристики, методичний потенціал, переваги використання для вирішення ряду завдань іншомовної підготовки студентів. Виділені етапи формування ефективного інформаційного середовища для успішного спілкування між викладачем і групою студентів. Також відзначені труднощі, що виникають у роботі із соціальними мережами. Підкреслюється, що саме використання в навчанні соціальних мереж дає змогу вирішувати найрізноманітніші завдання з іншомовної підготовки студентів на одній платформі.

Ключові слова: соціальна мережа, інформаційно-освітнє середовище, навчальний контент, автономна діяльність, мотивація, творча діяльність.

В статье говорится о необходимости и целесообразности использования социальных сетей в иноязычной подготовке студентов, которые могут существенно модернизировать ее в соответствии с современными тенденциями развития общества и информационных технологий. Рассматриваются существенные характеристики социальных сетей, их методический потенциал, преимущества для решения ряда задач иноязычной подготовки студентов. Сетевые Интернет-ресурсы могут быть использованы для моделирования языковой среды, для совместного создания учебного контента, для организации самостоятельной работы студентов, для повышения мотивации изучения иностран-

ного языка. Выделены этапы формирования эффективной информационной среды для успешного общения между преподавателем и группой студентов. Также отмечены трудности, возникающие в работе с социальными сетями. Подчеркивается, что именно с помощью социальных сетей является возможность решать самые разные задачи языковой подготовки на одной программной платформе.

Ключевые слова: социальная сеть, информационно-образовательная среда, учебный контент, автономная деятельность, мотивация, творческая деятельность.

The paper deals with the necessity and expediency of using social networks in foreign language training of students, who can significantly modernize it in accordance with the modern trends in the development of society and information technology. The essential characteristics of social networks, their methodological potential, and advantages for solving a number of tasks connected with foreign-language training of students are considered. Network Internet resources can be used to model the language environment, to co-create the learning content, to organize the students' independent work, to enhance the motivation to learn a foreign language. The stages of forming an effective information environment to provide successful communication between the teacher and a group of students are highlighted. The difficulties encountered while working with social networks are also specified. It is emphasized that it is with the help of social networks that one can solve a variety of language training tasks, using the same software platform.

Key words: social network, information and educational environment, educational content, autonomous activity, motivation, creative activity.

УДК 372.881.1

Цимбал Т.М.,

старший викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

Маковей О.М.,

асистент кафедри іноземних мов Харківського національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, перехід до інформаційного суспільства зумовили необхідність підвищення ефективності системи вітчизняної освіти. Сучасне суспільство потребує людей, які здатні до самостійного вибудовування стратегії власного життя, які вміють «створювати» самих себе. Їм повинні бути притаманні такі риси, як відповідальність, рішучість, творча активність і високий рівень суб'єктності. Вони повинні вміти вибирати, аналізувати, прогнозувати, проектувати. Усе це висуває нові вимоги до якості освіти на всіх рівнях.

Важливою умовою цього процесу є інтеграція вищої освіти України до європейського освітнього простору з метою надання вільного доступу до освітньої та професійної підготовки.

Реформування вищої освіти України, розширення міжнародного співробітництва в освітній галузі передбачають пошук нових способів підви-

щення якості іншомовної підготовки студентів технічних вузів, переосмислення вітчизняного досвіду та узагальнення зарубіжних доробок у цій сфері.

На сучасному етапі спостерігається всебічне масове впровадження інформаційних технологій у усі сфери освіти з метою перетворення сучасних інформаційних ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій у ресурс освітнього процесу, що забезпечує формування якісно нових результатів освіти. Найбільш популярним місцем проведення часу для молоді є Інтернет, а точніше – соціальні мережі. Вони сьогодні утримують увагу більшої частини інтернет-аудиторії. Соціальні мережі є інструментом живого спілкування, безпосереднього мовного контакту із співрозмовником – носієм іншої мови, іншої культури, історичної традиції, соціального середовища. Тому має сенс використовувати їх як середовище для навчання з метою підвищення мотивації, активізації пізна-

вальної діяльності студентів і взаємодії учасників навчального процесу. Соціальні мережі можуть стати потужним інструментом для підтримки і сприяння особистісно-орієнтованого навчання та самовдосконалення студентів. Однією з найважливіших умов для цього є необхідність того, щоб викладач зміг підібрати всі необхідні інструменти для ефективного навчання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-аналітичний огляд розвитку соціальних мережних технологій і перспектив їх використання в навчанні здійснила О. Пінчук [10]. Серед дидактичних переваг соціальних мережних сервісів дослідниця вказала на такі, як доступ до великого обсягу інформації і систематизованого досвіду інших людей; організація активного комунікаційного процесу; конструювання нових знань; формування досвіду спільної діяльності [10, с. 29].

Про доцільність застосування мережного навчання у вищій школі зазначено в дослідженнях А. Феценка [12].

Проблеми використання можливостей соціальних сервісів у середній та вищій школі розглядаються в роботах Е. Бондаренко [1], Е. Патаракіна [9], Тіма О'Рейлі та ін. [13]

Роль і особливості впровадження соціальних мереж у сферу освіти представлені в дослідженнях Р. Гуревича [2], С. Золотухіна [3], С. Івашньої [4], А. Клименко [6].

О. Лещенко дослідив комунікативний аспект соціальних мереж у сучасному суспільстві [8].

Вчені продовжують вивчати можливості соціальних мереж для навчання, беруть участь у розробленні навчальних курсів та вебінарів. Проте процеси навчання і вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції за допомогою інтернет-технологій (зокрема, соціальних мереж) до цього часу є швидше винятком, ніж правилом у більшості учбових закладів.

Таким чином, аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що впровадження соціальних мереж є питанням своєчасним і вимагає подальшого вивчення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій навчання, стрімка інформатизація навчального простору стали вже загальноприйнятною практикою у вишах України. Але ці технології досі відносяться до числа інноваційних. І сьогодні обговорюються питання про їх місце, принципи, доцільність застосування. Також спостерігається різноманіття термінології, що використовується: «інформаційно-комунікативні», «комп'ютерно-опосередковані», «мультимедійні».

Метою статті є обґрунтування доцільності та ефективності використання соціальних мереж в інтенсифікації навчального процесу та підвищення рівня володіння студентами іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. У загальнопоширеному розумінні соціальна мережа – це спільнота людей, об'єднаних спільними інтересами, спільною справою або іншими причинами для безпосереднього спілкування між собою. У філософському підході під соціальною мережею розуміють безліч соціальних об'єктів і певну множину відносин між ними [9].

В Інтернет-просторі соціальна мережа – інтерактивний багатокористувацький веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками мережі. Сайт являє собою автоматизоване соціальне середовище, що дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних спільним інтересом.

Методичний потенціал соціальних мереж в іншомовній підготовці студентів зумовлюється нижченаведеним:

1. Соціальні мережі дуже популярні серед студентів. Вони є для них природним середовищем спілкування, тому вивчення мови за допомогою соціальної мережі сприймається не як ще один важкий і неприємний обов'язок, а, скоріше, як розвага.

2. Інтерфейс соціальних мереж дозволяє завантажувати контент різного формату: текстові документи, зображення, відео, звукові файли, а також обговорювати їх. Під час роботи з такого роду мультимедійним контентом розвиваються вміння всіх видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, письмо під час роботи в мережі, говоріння під час подальшого усного обговорення на аудиторних заняттях.

Привабливість соціальних мереж для користувача визначається їх сутнісними характеристиками, що створюють виключно комфортні умови для спілкування:

1) ідентифікація користувача – можливість вказати інформацію про себе (школу, інститут, дату народження, улюблені заняття, книги, кінофільми, вміння і т. п.) і отримати аналогічну інформацію про інших користувачів; при цьому рівень доступності особистої інформації може регулюватися;

2) присутність на сайті – можливість побачити, хто в даний час знаходиться на сайті;

3) відносини – можливість вказати статус відносин між двома користувачами (друзі, члени сім'ї, друзі друзів; вчитель, студент, координатор навчальної групи; роботодавець, здобувач і т.д.);

4) спілкування – можливість спілкуватися з іншими учасниками мережі (відправляти особисті повідомлення, коментувати матеріали);

5) групи – можливість сформувати всередині соціальної мережі спільноти за інтересами (закриті або відкриті);

6) система оцінок (рейтинг, репутація) – можливість оцінити матеріали, розміщені користувачем у мережі (документи, фотографії, посилання і т.д.), його внесок у розвиток ресурсу, а також мож-

ливість висловити своє ставлення до поведінки користувача;

7) обмін – можливість поділитися з іншими учасниками значущими для них матеріалами (фотографіями, документами, посиланнями, презентаціями і т. п.) [6].

Застосування можливостей соціальних мереж в освітній практиці є новим дієвим інструментом інтенсифікації навчального процесу, інструментом перетворення вивчення і викладання іноземної мови у творчий процес співпраці викладача і студентів у досягненні спільної мети: безперервно підвищувати рівень володіння студентами іноземною мовою, займаючись тим, що їм цікаво.

Інтернет-технології як інструмент навчання іноземної мови надають додаткову потужну мотивацію, тому що студенти мають можливість використовувати отримані знання і сформовані вміння в умовах реальної, а не навчальної комунікації, на практиці переконуватися в ефективності і корисності своїх зусиль у вивченні мови.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання іноземної мови створює передумови до розвитку вмінь здобувати знання самостійно і дозволяє учням реалізувати особистісно-орієнтований підхід до вивчення мови. Студенти вчаться ефективно отримувати інформацію з розміщених в Інтернеті електронних текстів, що відрізняються більш актуальним змістом, ніж тексти на паперових носіях. У той самий час процес викладання і вивчення мови перетворюється у процес, що взаємно збагачує знаннями і вміннями обидві його сторони: і студентів, і викладачів.

Можна виділити такі переваги використання соціальної мережі в якості навчальної площадки.

1. Звичне середовище для студентів.
2. У соціальній мережі людина виступає під своїм ім'ям-прізвищем.
3. Технологія Wiki дозволяє всім учасникам мережі створювати мережевий навчальний контент.
4. Можливість спільної роботи.
5. Наявність форуму, стіни, чату.
6. Кожен студент може створити свій блог, як електронний зошит.
7. Активність учасників простежується через стрічку друзів.
8. Зручно використовувати для проведення проектів.
9. Можливість створення портфоліо як для студента, так і для викладача [7].

Застосування у віртуальних навчальних групах технологій форумів і Wiki дозволяє всім учасникам самостійно або спільно створювати мережний навчальний контент, що стимулює самостійну пізнавальну діяльність. Можливість суміщення індивідуальних і групових форм роботи сприяє більшою мірою розумінню і засвоєнню матеріалу, а також побудові індивідуальних освітніх траєкторій. Загальний для всіх учасників навчального процесу комунікативний простір дає можливість колективної оцінки процесів і результатів роботи, спостереження за розвитком кожного учасника і

оцінки його внеску в колективну творчість. Високий рівень взаємодії забезпечує безперервність навчального процесу, що виходить за рамки занять. Зрозумілість ідеології і інтерфейсу соціальних мереж дозволяє заощадити час, минаючи етап адаптації студентів до нового комунікативного простору. Мультимедійність комунікативного простору полегшує завантаження і перегляд у віртуальній навчальній групі відео- і аудіоматеріалів, інтерактивних додатків.

Таким чином, використання соціальних мереж у навчально-виховному процесі сприяє обміну інформацією, підвищує мотивацію студентів у навчальній діяльності, стимулює розвиток творчих здібностей і пізнавальний інтерес. Усі ці чинники позитивно впливають на формування знань і вмінь.

Кафедра мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету активно впроваджує різні форми комп'ютерної підтримки навчального процесу. Викладання відбувається на базі застосування різних програмних продуктів і ресурсів мережі Internet. Організуючи навчально-пізнавальну діяльність студентів на заняттях з іншомовної підготовки, можна використовувати соціальні мережі для вирішення таких завдань:

1) організувати колективну роботу студентів на занятті і поза аудиторією, що сприяє співпраці, придбанню досвіду роботи в команді;

2) розширювати організацію навчання студентів вдома, оскільки соціальні мережі дозволяють використовувати навчальний контент без обмеження часом, місцем знаходження і віком;

3) забезпечувати розвиток персоніфікованого навчального середовища студента, створення його портфоліо і навчального контенту дисципліни.

Використання соціальної мережі у викладанні іноземної мови доводить її позитивну роль у формуванні ефективного інформаційного середовища для успішного спілкування між викладачем і групою студентів через представлені нижче етапи організації навчання.

1. Підготовка до аудиторних навчальних занять через онлайн-мережу. Важливою умовою цього процесу є створення якісного навчального контенту завдяки формуванню ґрунтовної теоретичної і практичної основи за предметом. На «стіну» завантажуються файли, навчальні комплекси, а також заархівовані документи і навчальні відео, аудіоматеріали. Зручним є те, що студенти із цим матеріалом можуть працювати в будь-який час доби, маючи до нього вільний доступ.

2. Організація власне процесу самостійного навчання через Інтернет-інструменти. Однією з ключових умов створення успішної моделі вивчення мови є формування загального комунікативного середовища між викладачем і студентами, де кожен виконує важливу і рівноцінну роль. Викладач виступає організатором, модератором,

який розробляє і подає інструктаж до кожного учбового завдання. Студенти ж, у свою чергу, є виконавцями, творцями цікавого інформаційного продукту, активними учасниками навчальної віртуальної площадки. Дана форма роботи дозволить розглянути важливі теоретичні та прикладні питання з різних кутів зору. Таке навчання формує у студентів здатність до самоорганізації, критичного мислення, самооцінки, взаємодії і співпраці.

3. Контролююча функція викладача в онлайн-мережі. Із метою формування ефективного комунікативного навчального середовища в мережі викладач дає необхідні критерії оцінки та розподілу балів за курсом. Це допоможе студентам заздалегідь спланувати свій час для виконання певного контрольного заходу або творчого завдання.

Отож переваги інтеграції соціальних мереж у навчальний процес полягають у тому, що:

1) дані технології дозволяють створювати навчальне середовище, яке будується навколо студентів, і враховувати можливості і індивідуальні особливості кожного учасника навчального процесу;

2) обмінюючись коментарями і публікуючи свої пости, студенти не тільки розвивають навички електронного дискурсу, а й створюють особливе віртуальне навчальне співтовариство, в яке входить і викладач;

3) соціальна мережа розширює рамки традиційної навчальної аудиторії, кардинально змінюючи традиційну роль викладача;

4) технологія соціальних сервісів сприяє організації автономної роботи студентів;

5) особистий блог студента є свого роду дидактичним та психологічним інструментом, оскільки він допомагає сором'язливим учням висловитися і бути почутими, проявити себе.

Останнім часом багато навчальних закладів використовують соціальну мережу Facebook для публікації новин, збору інформації, спілкування, залучення абітурієнтів і надання студентам потрібної інформації, для здійснення наукової діяльності.

Активність студентів, які відвідують навчальну платформу, може стати тим потужним інструментом, який призначений для їх залучення до навчальної дослідницької діяльності [13].

Тут можна буде враховувати такий непрямий показник інтересу до навчання, як бажання випускників продовжувати спілкування з викладачами після закінчення навчання.

Слід зазначити, що використання навчальної платформи створює віртуальну копію реального навчання, що має як позитивні, так і негативні сторони.

У першу чергу, тут мова йде про можливість для студентів одночасно брати активну участь у різних проектах, починаючи від рівня групи і закінчуючи міжнародними етапами.

Також студенти істотно розширюють коло свого спілкування, відшліфовують компетентності в певних предметних областях, розвивають критичне мислення, підвищують інформаційну обізнаність, одночасно навчаючись толерантності.

Використання таких нетрадиційних підходів до організації навчального процесу ставить перед педагогами нові завдання, що вимагають першочергового рішення, серед них – проблема інформаційної нерівності та ускладнення процесу прийняття рішення через велику кількість можливих варіантів. Також не слід забувати і про випадки маніпуляції свідомістю людей, про злочини, що здійснюються проти особистості, держави і проти суспільства в цілому.

У зв'язку із цим важливим є формування мережної та інформаційної етики, пошук стилю спілкування між учасниками навчального процесу, вміння вести діалог у мережі, етичні норми поведінки та багато іншого.

Висновки. Використання соціальних мереж у процесі вивчення іноземної мови призведе до створення особливої навчальної сфери, в якій усі учасники освітнього процесу зможуть спілкуватися, спільно створювати навчальну базу даних, обмінюватися ідеями, контролювати навчальний процес, отримувати допомогу від носіїв мови і т.д. Завдяки інтернет-ресурсам студентам надається унікальна можливість опанувати великий об'єм інформації, а також розширюється мотиваційна основа учбової діяльності. Поєднання нових інформаційно-комунікативних технологій та технологій навчання сприяє формуванню інформаційно-освітнього середовища, орієнтованого на розвиток особистості студента та забезпечення йому творчої діяльності у процесі навчання. Причому найцінніша перевага використання саме соціальних мереж полягає в тому, що все це можна буде робити на одній програмній платформі, не вдаючись до інших інтернет-технологій [3].

Таким чином, соціальні мережі – досить перспективний інструмент для вивчення мови, а головне – добра основа для практики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности. URL : <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067> (дата звернення: 30.11.2018).
2. Гуревич Р.С. Формування освітнього інформаційного середовища для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / за ред. Р.С. Гуревич. Вінниця : Планер, 2015. 426 с.
3. Золотухин С.А. Роль социальных сетей в информатизации образования. *Дискуссионный журнал научных публикаций*. URL : <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=120>.
4. Івашнова С. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. *Наукові записки*

НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 2. С. 15–17.

5. Кадемія М.Ю. Соціальні сервіси веб 2.0 в освітній діяльності. URL : http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/WWW/metod_seminar/2008/kademiya/kademiya_2010-2011.htm (дата звернення: 17.07.2018).

6. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. *Теория и практика образования в современном мире*. 2012 : материалы Междунар. науч. конф., февраль 2012 г. Санкт-Петербург : Реноме, 2012. С. 405–407.

7. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва : Академия, 2007. 368 с.

8. Лещенко А.М. Социальные сети как механизм конструирования коммуникации в современном обществе : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Пятигорск, 2011. 158 с.

9. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. 2-е изд. Москва : Интуит.ру, 2007. 64 с.

10. Пінчук О.П. Історико-аналітичний огляд розвитку соціальних мережних технологій та перспектив їх використання у навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. № 4 (48). С. 14–34.

11. Сервисы Web 2.0 в образовании и обучении. URL : <http://ru.wikibooks.org> (дата обращения 20.11.2018).

12. Фещенко А.В. Использование виртуальных социальных сетей в образовательном процессе вуза. *Открытое и дистанционное образование*. Томск. 2010. № 2(38). С. 54–57.

13. O'Reilly T. What Is Web.2: Design Patters and Models for the Next Generation jf Software. URL : <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1> (дата звернення: 10.11.2018).

STUDY OF AUTHENTIC VIDEOS AS STRESS-LIMITING AIDS IN ESP AND EFL LESSONS

ДОСЛІДЖЕННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕО ЯК ЗАСОБІВ, ЩО ОБМЕЖУЮТЬ СТРЕС НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ Й АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Use of authentic videos is a modern way of teaching English. Thus, their stress-limiting character in English for Specific Purposes (ESP) and English as a Foreign Language (EFL) lessons is studied in the article. The concept of stress and the causes of its appearance among university students are clarified. The meaning of "authentic videos", their examples, features, and difference from adapted ones are presented as well. In addition to that, the fundamental functions of authentic video clips in English that ensure stress reduction during foreign languages studying, and the ways of limiting students' stress using authentic videos in ESP lessons at technical universities are specified. The procedure and the results of the experimental verification of the studied issue are also provided.

Key words: authentic, video, film, movie, programme, aids, stress, stress reduction, technical, students, ESP, English for Specific Purposes, EFL, English as a Foreign Language, lesson, university.

Використання англійських відеозаписів є сучасним способом викладання англійської мови. Тому у статті вивчаються автентичні відеозаписи як засоби, що обмежують стрес на заняттях з англійської мови технічного спрямування (ESP) й англійської мови як іноземної (EFL). Уточнено поняття стресу і причини його появи серед студентів вищих навчальних закладів. У роботі представлено пояснення словосполучення «автентичні відео», зазначено їх особливості, включаючи відмінності від адаптованих відеозаписів. Крім того, уточнюються основні функції автентичних англійських відео, які забезпечують зниження стресу під час вивчення іноземних мов, а також способи зниження стресу студентів за допомогою

автентичних відеозаписів на заняттях ESP у технічних університетах. Наведено процедуру й результати експериментальної перевірки досліджуваного питання.

Ключові слова: автентичний, відео, фільм, кіно, програма, засіб, стрес, зниження стресу, технічний, студенти, англійська мова технічного спрямування, англійська мова як іноземна, заняття, університет.

Использование англоязычных видеозаписей является современным способом преподавания английского языка. Поэтому в статье изучаются аутентичные видео как средства, которые ограничивают стресс студентов на занятиях по английскому языку технического направления (ESP) и английскому языку как иностранному (EFL). Уточнено понятие стресса и причины его появления среди студентов высших учебных заведений. В работе представлено объяснение словосочетания «аутентичные видео» и указаны их особенности, включая отличие от адаптированных видеозаписей. Кроме того, уточняются основные функции аутентичных англоязычных видео, которые обеспечивают снижение стресса при изучении иностранных языков, а также способы снижения стресса студентов с помощью аутентичных видео на занятиях ESP в технических университетах. Приведены процедура и результаты экспериментальной проверки изучаемого вопроса.

Ключевые слова: аутентичный, видео, фильм, кино, программа, средство, стресс, снижение стресса, технический, студенты, английский язык технического направления, английский язык как иностранный, занятие, университет.

UDC 378:811.111

Shevchenko M.V.,
Lecturer of Department
of the English Language
of Technical Orientation № 1
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Introduction. At present, technical university students study large amounts of information about the world's innovative technologies and devices in a short period of time due to the constantly-evolving technological sphere. Technical students of non-English-speaking countries must study not only subjects they major in but also non-specialty ones, like English, that are equally essential for their future professions. Furthermore, undergraduates need to study for their exams and do coursework, meeting the requirements of the curriculum. Students' desire to complete all the tasks in-time and achieve high results in all lessons can often cause the so-called academic stress, which can lead to a deterioration of the academic performance and physical and mental health. Thus, the use of stress-limiting teaching aids in ESP and EFL lessons at technical universities is of crucial importance both for English lecturers and their students.

Literature review. The issue of stress and its influence on students' academic performance have been examined by scholars worldwide.

Ahmad Izadi [6] studied the correlation between listening test results and foreign language anxiety of the EFL learners with the focus on the influence of EFL teacher on the educational process. The investigation results showed that students with lower anxiety received higher scores in the listening test, while those who were stressed got lower scores, as had been predicted prior to the experiment.

Álvarez-Silva et al. [1] investigated academic stress influence on higher technology students. It was mentioned that 97% of the stated students confirmed the presence of stress in their educational process, especially in the classroom. Among the predominant stress-factors, the students named the teacher's evaluations, not understanding the topics addressed in the lesson and the limited time to perform the task.

The objective of Habibah Elias et al.'s [3] study was to analyse the influence of stress on the academic achievement of undergraduate students of diverse specialties. In the researchers' article, the relation between the year of study and the stress level of the students was determined. It was concluded that the third and the fifth years were the most stressful [3, p. 650] due to the upsurge of the course's difficulty level.

These scientific works have created prerequisites for the further research and a quest for teaching aids and methods that efficiently limit academic stress of students, specifically 3rd-year ones (who succumb to stress most often), and simultaneously boost the studying process.

Unresolved issues. Researchers from various countries of the world have studied the issue of stress, including academic stress, among university students, as well as its causes. Nevertheless, the technical students' stress lessening with the help of authentic video records in ESP and EFL lessons has the potential for more in-depth research and verification of practicality.

Aim. The purpose of the current research is to study the features and stress-limiting character of authentic videos as modern teaching aids in ESP and EFL lessons, including their influence on technical students' work in class, educational material memorization and the subsequent recall.

Study of authentic videos as stress-limiting aids in ESP and EFL lessons. Stress is defined as a state of mental or emotional strain or tension resulting from adverse or demanding circumstances [9, p. 1749]. Due to the challenging nature of academic studying throughout the "university life", a term "academic stress" appeared.

In order to avoid redundant academic stress at least in English for Specific Purposes (ESP) lessons, which are a part of a broader category – English as a Foreign Language (EFL) lessons, university students need to be provided with suitable stress-reducing educational aids. Among such are motion pictures (films) and TV series, their fragments, as well as programmes in English. Depending on students' levels of English knowledge, they may be presented with or without English subtitles. One of the main advantages of videos in the studying process is the possibility of the dual-channel (visual and acoustic) presentation of information, and thus facilitation of students' easier perception and comprehension through the activation of their two senses simultaneously – vision and hearing. The fore mentioned multimedia products (movies, series, and programmes) are the main representatives of authentic English aids, i.e. created by and for people, for whom English is the native language.

Authentic videos differ significantly and noticeably from the ones that are artificially created (adapted) for foreign language teaching purposes: 1) their topics and presentation are more diverse, mirroring various social

aspects, whereas educational videos adhere to the ones corresponding to the educational sphere; 2) the speech rate heard on them is often faster than on the video records adapted for teaching; 3) the speech may be in various accents, whereas on adapted videos the English speakers with a clear and sensible British or American accent can be found; 4) their lexis is usually more varied and may include many colloquial words and phrases, such as idioms and neologisms, that cannot be found in coursebooks or on artificially-created teaching videos; 5) their grammar, in its turn, can be simplified, using elliptical sentences or shortenings, like it is done in "real" life, while adapted materials in most cases present information in the form of unabridged grammatical structures, by the book.

Many researchers from all parts of the world [4; 5; 7; 8; 10] have proved numerous positive aspects of authentic videos use in teaching English as a Foreign Language (to which ESP belongs) and English as a Second Language: in students' vocabulary expansion, study motivation, advancement of listening and speaking skills and the overall knowledge of English, even improvement of reading skills. Thus, authentic English videos act as boosters in all aspects of the students' foreign language studying.

In terms of stress-limiting, visual art aids, in particular films and series, and such types of videos as programmes, can be easily interpreted by students, leave a mark in their cultural consciousness, stimulate creativity, and cause individual language reactions. The fundamental functions of authentic videos that ensure stress reduction during foreign languages studying are [2]:

- physiological (facilitation of recollection);
- psychohygienic (promotion of relaxation);
- emotional (causing feelings);
- socio-psychological (strengthening the dynamics in the group);
- cognitive (aiding mental processes);
- the function of the unconscious study (complex language structures are remembered at the unconscious level);
- communicative (making communication and team-work easier);
- motivational (prompting students' positive attitude to study the foreign language and desire to actually use it).

While studying with authentic English videos, students see real ("authentic") examples of the use of the target language and understand the practicality of terminology and phrases related to their specialty. Moreover, being taught in such a way, students get to work more with their group-mates instead of the constant work directly with the lecturer, and so feel calmer. Multiple opportunities to provide their own (evaluative) opinions on the information or issue seen on the provided video clip creates a relaxed and non-aggravating nature of speaking exercises since there

are no correct answers as in the exercises to printed texts. Consequently, technical students become less stressed in ESP lessons and more motivated to practice English vocabulary, further developing and advancing their foreign language skills and the knowledge of English, both general and for specific purposes, proving the importance of authentic videos presence in ESP lessons for stress-less mastering of the English language and communication in it.

Therefore, the positive effect of such studying will be clearly seen both in students' academic life and in their future professional situations and interaction.

Experimental verification and results. In order to test in practice whether authentic videos indeed have a stress-reducing and thus study-improving nature in ESP and EFL lessons of technical students, an experiment was conducted at the Institute of Energy Saving and Energy Management of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in March and April 2019. The participants were thirty 3rd-year Ukrainian students of engineering specialties, who study English for Specific Purposes, i.e. English used in the context of engineering in energy saving and energy management fields. The mentioned students were randomly divided into 2 groups (15 students in each) – an experimental (G1) and a control (G2) ones. At first, two groups were given printed texts with tasks after them to assess the understanding of texts as a whole, new vocabulary, and grammar. Then, the students were to do communicative exercises (using new lexis and grammar) aimed at discussion of the lesson's topic. After that, everyone was provided with a pre-experimental test, which included tasks to check the students' recall and understanding of the new educational material (the lesson's subject, terminology, and grammar). Finally, the students received questionnaires to fill in order to determine the students' attitude to the educational process, their interest during the lesson, motivation to continue studying the topic, and desire to practice the studied vocabulary further outside the class. G1's pre-experimental test results showed an average of 46% of correct answers, i.e. 23 out of 50 tasks. G2's outcomes were analogous – 44%, 22 out of 50. As for the questionnaire answers, 80% of 30 students (G1 + G2) considered the studying with texts "pretty stressful" and could not identify such ESP lessons as highly-motivating or interesting, and so they would prefer different way of educational materials study; only 10% of the students were in favour of the provided studying procedure, and the other 10% remained undecided. The comparable results of both groups allowed further experiment as they proved that the basic level of the students' comprehension was akin. The similarity of the obtained results of the pre-experimental test allowed conduction of a further comparative analysis of the two groups and ensured the right ratio of to-be-collected data.

The experiment lasted five weeks. G1 was taught in ESP lessons using authentic videos, mainly clips from Hollywood films corresponding to the students-engineers' specialty, whereas G2 continued to study the foreign language with texts on the same topics, including the typescripts of videos watched by G1, in order to provide the students of both groups with identical vocabulary in all lessons. The experimental and control groups did various exercises to develop their four language skills – listening, speaking, reading, and writing, – with the major focus on communication in English, and studied the same topics, lexis, and grammar.

Following the experiment, G1 and G2 were to write a post-experimental test, structurally similar to the pre-experimental one, in which the comprehension and recall of the studied lexical and grammar materials, as well as the topics as a whole were checked. The results of G1, who studied with authentic videos, showed the visible improvement: the students gave correct answers to 82% questions (41 out of 50). G2, in their turn, gave correct answers in 58% times (29 out of 50). The answers in the questionnaire provided to all the students post-experimentally, containing the same inquiries about students' interest in the ESP lessons, motivation, and wish to continue studying outside the class, indicated the following: 90% of G1 considered the lessons with videos engaging, efficient, stress-reducing, and stimulating for further practice of the learnt English vocabulary via watching the proposed films in full length in English after the lessons, and the rest 10% noted that the lessons were attention-grabbing and less stressful than with texts, but they did not plan to continue their studies beyond the classroom; whereas only 50% of G2 students regarded ESP lessons based on texts (on the same topics as G1's videos) as attention-seizing, sufficient, as well as inspiring, and other 50% had the opposite thoughts.

The results obtained after the experiment conducted with both groups indicated the following. The amount of G1's right answers changed from 46% (23 out of 50) to 82% (41 out of 50). Thus, after the five-week experiment, the improvement coefficient was 1.8. Hence, the efficiency of study and subsequent recall improved by almost 2 times. G2's ratio of correct answers before and after the experiment was 44% (22 out of 50) to 58% (29 out of 50) with the improvement coefficient of 1.3, demonstrating only slightly-improved result – by 0.3 times.

An important addition to the analysis of the post-experimental results are final questionnaire's answers: 100% the students-engineers of the experimental group (G1) considered the lessons with authentic videos as educational aids significantly less stressful, interesting and productive, even though not all 100% but 90% of them expressed the desire to practice English outside the classroom. Compared to

10% of students who expressed the same thoughts answering the questions of the pre-experimental questionnaire, the improvement is significant. Worth mentioning that G2' answers in the post-experimental questionnaire slightly improved as well – 50% of students (instead of 10%) considered ESP lessons with texts on the same topics as G1's videos less stressful and sufficient, although another half of them did not share their group-mates' point of view.

Taking into account that the employment of authentic videos in teaching students-engineers English for Specific Purposes enhances the studying process and its outcomes by almost 2 times during a short-term experiment, there is a potential for further examination of the issue in question and a long-term experiment conduction to prove the even-bigger benefit of authentic video records for ESP and EFL lessons in the long run.

Conclusions.

1. Stress is defined as a state of mental or emotional strain or tension resulting from adverse or demanding circumstances. The term “academic stress” appeared to depict the potential deterioration of the students' academic performance and physical and mental health due to extensive influence of the challenging nature of academic studying throughout the “university life” of students.

2. The main representatives of authentic English videos (created by and for the native speakers of English and not for educational purposes) are films and TV series, their fragments, and programmes in English. These aids are the most favourable academic-stress-reducing educational aids in ESP and EFL lessons of students of technical specialties in terms of vocabulary expansion, study motivation, advancement of listening and speaking skills, and the overall knowledge of English. This is due to authentic videos' dual-channel presentation of information, and thus facilitation of students' easier perception and comprehension simultaneously through vision and hearing.

3. The fundamental functions of authentic videos that ensure stress reduction during ESP and EFL studying are: physiological (facilitation of recollection); psychohygienic (promotion of relaxation); emotional (causing feelings); socio-psychological (strengthening the dynamics in the group); cognitive (aiding mental processes); the function of the unconscious study (complex language structures are remembered at the unconscious level); communicative (making communication and team-work easier); motivational (prompting students' positive attitude to studying the foreign language and desire to actually use it).

4. Being taught with authentic English videos, technical students see “authentic” examples of the target language use and so, the practicality of terminology and phrases related to their specialty. Furthermore, students get to work more in teams with their

group-mates (instead of the lecturer-student cooperation), and so feel calmer. Presence of authentic English videos creates a relaxed and non-aggravating nature of speaking exercises since there are no correct answers as in the coursebook exercises to texts and thus, students have multiple opportunities to provide their own (evaluative) opinions on the information or issue seen on the provided video clip without fear of being wrong, making a mistake. Consequently, technical students become less stressed in ESP lessons and more motivated to practice English vocabulary, advancing their foreign language skills. This proves the significance of authentic videos implementation in ESP and EFL lessons for stressless mastering of the English language and communication in it.

5. The experimental verification of the stress-limiting character of authentic videos in ESP and EFL lessons and their influence on students' work, educational material memorization and its subsequent recollection was conducted with thirty 3rd-year Ukrainian students of engineering specialties, who study English in the context of engineering in energy saving and energy management fields, i.e. English for Specific Purposes. Mainly, clips from Hollywood films corresponding to the students' specialties were used as teaching aids in the experimental group (G1), while only printed materials, i.e. texts and transcripts of the G1's videos, were employed in the control group's (G2) lessons. The post-experimental test results showed that the efficiency of the G1's study and their subsequent recall of vocabulary, grammar, and topics had advanced by almost 2 times: the improvement coefficient was 1.8; whereas the G2's outcomes remained practically unchanged, demonstrating the improvement coefficient of 1.3, bettering by 0.3 times. Moreover, 100% of the experimental group's students-engineers noted in the post-experimental questionnaires that their lessons with authentic videos were significantly less stressful than the usual text-based lessons, as well as much more productive and stimulating, while only 50% of the control group could express the same point of view.

The aforementioned data confirm the practical value and appropriateness of further study of the article's issue and the potential even-bigger benefit of authentic videos for ESP and EFL lessons in the long run.

REFERENCES:

1. Álvarez-Silva, L.A., Gallegos-Luna, R.M., Herrera-López, P.S. Academic Stress in Higher Technology Students. *Universitas*. 2018. № 28. P. 193–208.
2. Blell, G., Hellwig, K. *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. : Peter Lang Publishing. 1996. 126 s.
3. Elias, H., Ping, W.S., Abdullah, M.C. Stress and Academic Achievement among Undergraduate Stu-

dents in Universiti Putra Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. № 29. P. 646–655.

4. Gomathi, B.S., Geetha, T.S., Raa, M.R.R. A Study of Vocabulary Learning Using Film as a Media – A Case Study of The Under Graduate Engineering Students. *Veda's Journal of English Language and Literature*. 2017. № 4 (4). P. 111–117.

5. Ismaili, M. The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom – A Study Conducted at South East European University. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 2013. № 2 (4). P. 121–132.

6. Izadi, A. The Role of Teachers in Reducing / Increasing Listening Comprehension Test Anxiety: A Case of Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*. 2012. № 5 (3). P. 178–187.

7. Kabooha, R.H. Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*. 2016. № 9 (3). P. 248–257.

8. Kalra, R. The Effectiveness of Using Films in the EFL Classroom: A Case Study Conducted at an International University in Thailand. *Arab World English Journal*. 2017. № 8 (3). P. 289–301.

9. Oxford Dictionary of English. Oxford: Oxford University Press, 2003. 2088 p.

10. Shevchenko, M. Analysis of the Influence of Authentic English Videos on Technical Students' Memorization and Subsequent Recall of the English Lexis. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (65). Issue: 155. P. 49–53.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CIVIC RESPONSIBILITY ON THE LESSONS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

У статті досліджується питання особливостей реалізації змістової лінії «Громадянська відповідальність» на уроках української мови. Представлено різні трактування суті поняття «громадянська відповідальність». Подано власне пояснення цієї дефініції у контексті нових підходів до освітнього процесу, зокрема компетентнісного підходу. Зосереджено увагу на вивченні складників громадянської відповідальності, виокремленні очікуваних результатів взаємодії суб'єктів освітнього процесу під час реалізації наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» на уроках української мови та літератури. Визначено особливості створення освітнього простору для реалізації означеної наскрізної лінії, а також умови, за яких процес формування відповідального громадянина на уроках української мови буде оптимальним. У статті з'ясовуються особливості текстів, зміст яких може слугувати стимулом для навчання «через участь», через отримання досвіду відповідального громадянства.

Ключові слова: громадянська відповідальність, освітній простір, наскрізні лінії, компетентність, навчальний текст.

В статье исследуется вопрос особенностей реализации содержательной линии «Гражданская ответственность» на уроках украинского языка. Представлены различные трактовки сущности понятия «гражданская ответственность». Подано собственное объяснение дефиниции «гражданская ответственность» в контексте новых подходов к образовательному процессу, в частности компетентностного подхода. Сосредоточено внимание на изучении составляющих гражданской ответственности, выделены ожидаемых результатов взаимодействия субъектов образовательного процесса при реализации сквозной содержательной линии «Граждан-

ская ответственность» на уроках украинского языка и литературы. Определены особенности создания образовательного пространства для реализации указанной сквозной линии, а также условия, при которых процесс формирования ответственного гражданина на уроках украинского языка будет оптимальным. В статье определены особенности текстов, содержание которых может служить стимулом для обучения «путём участия», через получение опыта ответственного гражданства.

Ключевые слова: ответственное гражданство, образовательное пространство, сквозные содержательные линии, компетентность.

The article examines the issue of the features of the implementation of the content line "Civic Responsibility" on the Ukrainian language lessons. Various interpretations of the essence of the concept of "civic liability" are presented. A personal explanation of this definition has been submitted in the context of new approaches to the educational process, in particular the competence-based approach. The article focuses on studying the components of civic responsibility, highlighting the expected results of interaction between the subjects of the educational process during the implementation of the cross-cutting content line "Civic Responsibility" on the lessons of the Ukrainian language and literature. The features of creating an educational space for the implementation of this straight-through line, as well as the conditions under which the process of forming a responsible citizen in the Ukrainian language lessons will be optimal, have been determined. The article reveals the peculiarities of the texts, the content of which can serve as an incentive for learning by "participation" through gaining experience of responsible citizenship.

Key words: responsible citizenship, educational space, cross-cutting content lines, competence.

УДК 811.161.2:37.013.42

Шуневич О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри методики викладання
навчальних предметів
КЗ «Житомирський обласний інститут
підсудипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Питання розвитку громадянської відповідальності набуває щоразу більшої актуальності у зв'язку з викликами, які виникають у глобалізованому суспільстві: відсутністю соціальної згуртованості, порушенням прав людини, соціальними конфліктами й відсутністю гарантій безпеки особистості, нівелюванням культури миру, культурною й релігійною нетерпимістю, відчуженням і насиллям.

Водночас спостерігається бажання молодих людей брати участь в управлінні державою, створенні більш гуманного суспільства, захищати свободу слова. Так, за результатами дослідження очікувань, потенціалу та спрямованості молодих людей, проведеного Міністерством молоді та спорту України, 44,3% юнаків і дівчат мають готовність особисто брати активну участь у процесі розбудови та розвитку, організації суспільного

життя своєї громади, долучатися до громадських колективних ініціатив, однак 22% молодих людей мають брак знань щодо різних можливостей громадянської участі; значна частина юнаків і дівчат не почуваються здатними впливати на ті події та процеси, що відбуваються сьогодні в країні (48%), а також у населеному пункті, в якому вони мешкають (30,3%) [6, с. 64].

Велику роль у підготовці до громадянської участі відіграють нові форми середовищ, відносин і рушійних сил, які зумовлені появою цифрових спільнот. Такі альтернативні форми громадянської активності, з одного боку, відкривають нові можливості для співпраці, мобілізації зусиль, втілення ідей, а з іншого – можуть стати платформою для поширення мови насильства, ворожнечі. Для подолання цих викликів і протиріч варто приділяти увагу створенню освітнього середовища для отримання

учнями досвіду громадянської активності, відповідального ставлення до власних і колективних дій. Із цією метою в оновлені навчальні програми з усіх предметів, зокрема з української мови, введено наскрізну лінію «Громадянська відповідальність», яка увиразнює ключову компетентність «Соціальні та громадянські компетентності», корелює з нею і спрямовує на формування демократичних цінностей, громадянської активності, конструктивної участі в громадському житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічній науці накопичено досвід вивчення різних аспектів означеного питання. Проблему виховання громадянської відповідальності як обов'язку служіння народу вивчали класики педагогічної думки Г. Ващенко, О. Духнович, С. Русова, В. Сухомлинський. Дослідженням досвіду систем освіти різних країн займалися українські та зарубіжні науковці Е. Аксенова, О. Величко, А. Зуйковська, О. Савельєва, J. Westheimer, J. Kahne та ін.; питаннями формування громадянської компетентності опікувалися дослідники в контексті викладання суспільствознавчих курсів (Т. Бакка, О. Журба, Т. Ладиченко, О. Пометун, Т. Ремех, Т. Смагіна та ін.), виклики й перспективи формування якостей громадянина в період реформування освіти досліджували Л. Ковтуненко, Т. Нестеренко, І. Іванюк, О. Шестопалюк та ін. Аналіз праць українських лінгводидактів (М. Вашуленко, О. Глазова Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Ковтуненко, О. Майнаєва, М. Пентиліук, Г. Токмань, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Цінько та ін.) свідчить, що означене питання вивчалось в контексті формування мовної особистості та її інтегрованих якостей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак залишається на часі дослідження особливостей реалізації наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» на уроках української мови в контексті сучасних підходів.

Мета статті – вивчення сучасних підходів до трактування громадянської відповідальності, представлення її суті й умов формування на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Особливої уваги потребує вивчення сутності досліджуваного поняття, оскільки в науковій літературі знаходимо розбіжності в трактуванні. Аналізуючи поняття громадянської відповідальності, дослідники, враховуючи власне бачення проблеми, дають різні визначення. Так, Н. Драгомирецька та І. Матвеєнко вважають, що громадянська відповідальність – це поєднання відповідальності й активності, що зумовлюється потребою участі в діяльності держави та вирішенні спільних завдань, її основне призначення – це дієвий результат у побудові відносин громадянського суспільства й держави [2, с. 258]. О. Савельєва, досліджуючи

американську модель «навчання через служіння суспільству», визначає громадянську відповідальність особистості як власну здатність відповісти на громадську потребу, що може покращити добробут суспільства, визнання власної значущості в демократичному процесі [7].

У трактуванні В. Примак громадянська відповідальність – це моральна якість особистості з високорозвиненим громадянським обов'язком [8]. Цю думку підтримує І. Бех, котрий говорить, що під громадянськістю варто розуміти відповідальне ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави, яке вона постійно демонструє, долаючи власні Его-потяги й узгоджуючи індивідуальну поведінку зі спільним благом [1, с. 8]. Відповідальний громадянин, як стверджує науковець, – це інформована людина, котра кваліфікована в процесах вільного суспільства, прихильна до демократичних цінностей і здатна втілювати їх, відчувається зобов'язаною брати участь у соціальних, політичних та економічних процесах [1, с. 6]. На думку О. Гуменюк, «громадянська відповідальність постає у вигляді активного, наповненого сенсом життя, яке суб'єкт спрямовує на постійне вдосконалення себе як громадянина країни, виявляє соціальну самореалізацію через освіченість, суспільну спрямованість і громадянську позицію», громадянська відповідальність мислиться нею як «суб'єктна дотичність кожного до багатоаспектного життя країни» [2, с. 66]. У трактуванні Н. Драгомирецької, І. Матвеєнко категорія «громадянська відповідальність» – це більш загальна властивість особистості порівняно з рисою характеру «відповідальність», показник особистісної зрілості людини, передумова громадянської самореалізації, вдосконалення себе як громадянина країни, її основу складають складні структурні компоненти й механізми особистості, які взаємодоповнюються та надають стійкості поведінці [2, с. 258].

Ми ж трактуватимемо *поняття «громадянська відповідальність»* у контексті нових підходів до освітнього процесу, зокрема компетентнісного підходу, як *інтегровану якість особистості*, яка є результатом формування громадянської компетентності й виявляється в *обізнаності* людини з принципами демократичного суспільства, *здатності* до громадянської активності, почутті власної належності до спільноти, держави й *готовності* відстоювати державницьку позицію та діяти згідно з демократичними цінностями.

Наповнюючи поняття громадянської відповідальності конкретним змістом, дослідники по-різному визначають його складники. Поширеним є ототожнення формування громадянської відповідальності з вихованням патріотизму учнів, хоча, зрозуміло, що ці два поняття не є тотожними; натомість, що теж, на нашу думку, не зовсім доцільно, є спроби зовсім розмежувати ці два поняття.

Так, у межах «Компетентності для культури демократії» автори подають модель, у якій описують знання та розуміння; навички; ставлення; цінності громадянина, а також визначають їх складники.

Знання та розуміння: знання та критичне розуміння самого себе; знання та критичне розуміння мови та комунікації; знання та критичне розуміння світу.

Навички: навички автономного навчання; навички аналітичного та критичного мислення; навички слухати та спостерігати; емпатія; гнучкість та адаптивність; лінгвістичні, комунікативні навички та багатомовність; навички вирішувати конфлікти.

Ставлення: відкритість до культурної інакшості, переконань, світоглядів і практик інших людей; повага; відповідальність; громадянська свідомість; самоефективність; прийняття невизначеності та неоднозначності.

Цінності: поцінування людської гідності та прав людини; поцінування культурної багатоманітності; визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права [9, с. 23].

Усі складники цієї рамки стосуються громадянської відповідальності, однак автори в частині «Цінності та ставлення» не акцентують увагу на таких її складових частинах, як готовність до збереження національної пам'яті, культурних надбань свого народу, відстоювання державницької позиції. Зрозуміло, що в розділі «Знання світу, історії, релігії, культури» вони заклали розуміння історії, культури держави, але ж знання та навички, які не мають ставленнєвого, ціннісного підґрунтя, навряд чи свідомо застосовуватимуться учнями в житті.

I. Бех пропонує розмежувати поняття патріотизму та громадянської відповідальності. Він вважає почуття відповідальності «вершинною цінністю для громадянськості», тож її складниками визначає такі якості: громадянську солідарність, громадянську злагоду, громадянську толерантність і справедливість, громадянську цілеспрямованість й ініціативність, почуття власної гідності [1, с. 8].

Нам видається більш доцільним послуговуватися підходом, задекларованим у Концепції громадянської освіти, який передбачає низку складників розвитку відповідального громадянина й поєднує в собі як усвідомлення ідентичності, розуміння значення національної пам'яті, так і сприйняття цінностей демократичного суспільства, рівності, відповідальної участі в житті громади, готовність до соціальної комунікації тощо. Хоча й у цьому документі в **переліку складників** громадянської компетентності ціннісний компонент представлений теж однобоко (основна увага зосереджена на знаннях, розумінні та здатності, про готовність і сформовані ціннісні орієнтації саме в цьому переліку не йдеться) [5, с. 3].

Аналіз українських і зарубіжних джерел, у яких вивчалися критерії громадянської відповідальності, якості «доброго громадянина» [13; 5; 9], дав змогу визначити **очікувані результати взаємодії** суб'єктів освітнього процесу, на які варто орієнтуватися вчителю під час реалізації наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» на уроках української мови й літератури (див. табл. 1).

Зазначені освітні результати містять усі складники компетентності: знання, досвід, цінності та ставлення. Реалізація означеної наскрізної лінії передбачає створення освітнього простору, який має певні особливості. У межах цієї статті розумітимемо **освітній простір** не стільки як забезпечення умов для розвитку пізнавальної діяльності учнів, скільки як сукупність відносин, міжособистісної взаємодії та практик їх організації. Основною **одницею змісту** навчання в контексті формування громадянської відповідальності має стати реальна **проблемна ситуація**, яка передбачає включення учнів у діяльність, у соціокультурну практику. Як слушно зазначає Т. Смагіна, «активний учень стає активним громадянином і саме через практичну складову частину громадянськості опредметнюється й отримує свій «матеріальний» вимір» [10, с. 55]. Наступним кроком має стати вихід у простір сенсів, можливостей – **рефлексивну дію** як стосовно до діяльності, так і до себе як суб'єкта цієї діяльності. Завданням учителя в цьому контексті є виведення учнів у «поле практичного мислення», колективної мислєдіяльності, в практику визначення й засвоєння або присвоєння сенсів. Така освітня задача спрямована на те, щоб всередині певного простору учасники подолали низку кордонів, бар'єрів, ризиків, перетворюючи особистісний потенціал на власний ресурс.

Співзвучними з цією думкою є ідеї дослідника гуманістичної педагогіки Пауло Фрейре, котрий вважав, що необхідно занурювати учнів у практику критичного навчання, яка містить «дію», а згодом «обдумування дії», що, у свою чергу, спонукає до наступної «дії» [11, с. 55]. Такі ситуації уможливають вибудовування простору самовизначення, оскільки, працюючи над практичним особистісно значущим завданням, кожен учень має стосовно нього різні погляди, видобуває власні сенси, ідеї для спільних дій, але для усвідомлення їх варто побудувати середовище відкритої комунікації.

Водночас варто враховувати, що під час створення освітнього простору для розвитку громадянської відповідальності дуже важливим є **ціннісне підґрунтя**. Ціннісні орієнтації як вчителя, так і учнів є вихідними для побудови комунікації та взаємодії, адже вчитель, який лише декларує громадянські цінності, а насправді діє в розрізі іншого розуміння, породжує відповідне ставлення в учнів.

Очікувані результати взаємодії суб'єктів освітнього процесу під час реалізації наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» на уроках української мови

Складники	Знання та критичне розуміння	Досвід	Ставлення, цінності
Соціально-культурний	Усвідомлення власної ідентичності, державної, національної, культурної належності, розуміння категорії «національна пам'ять».	Здатність поділяти європейські цінності, дотримуватися українських традицій і духовних цінностей, здатність до самостійного навчання.	Готовність до збереження національної пам'яті, відстоювання державницької позиції; відкритість до культурної інакшості, визнання гідності людини як цінності.
Інформаційно-комунікаційний	Розуміння ролі медіа в розвитку громадянського суспільства, вплив медіа на зміну мовної картини світу. Знання про те, що всі медіаповідомлення сконструйовані та містять не лише факти, але й думки, які впливають на наші рішення і дії. Знання про техніки маніпулятивних впливів.	Здатність до критичного аналізу інформації, прийняття обґрунтованого рішення. Досвід створення медіатекстів, участі в обговоренні власних і «чужих» повідомлень. Досвід аналізу мови медіаповідомлень, визначення маніпулятивних слів-маркерів, мови ворожнечі, прихованих смислів, диференціювання фактів і думок. Досвід визначення цінностей, розповсюджуваних медіа.	Готовність виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати й критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа. Готовність до створення медіаповідомлень, які не містять «мови ворожнечі». Сформоване ставлення до пошуку «прихованих сенсів», маніпуляцій у медіаповідомленнях. Прийняття і дотримання етики спілкування в медіапросторі.
Соціально-комунікаційний	Знання про мову і комунікацію, стилі спілкування, принципи ненасильницької комунікації; ефективні стратегії спілкування.	Здатність слухати та спостерігати, виявляти емпатію, комунікативні якості, конструктивно вирішувати конфлікти.	Готовність до неконфліктного спілкування, аргументованого доведення власної думки, уникання мови насильства. Потреба у вивченні мови та сприйнятті її як цінності для відповідального громадянства.
Громадянської участі	Знання форм участі у суспільному житті.	Здатність регулювати, змінювати власні думки, почуття і поведінку, аби ефективно та належним чином діяти в нових контекстах. Досвід у різних формах громадянської участі.	Визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права, дотримання активної життєвої позиції, прагнення до особистої ефективності в командній роботі, готовність до громадського обговорення суспільних проблем.

Українська мова – це той предмет, де педагог має багато можливостей для здійснення формувальних впливів. Визначимо **умови**, за яких процес розвитку відповідального громадянина на уроках української мови буде оптимальним.

1. Вважаємо, що особливу увагу вчитель має приділити навчальним текстам. У нашому дослідженні трактуватимемо **текст як простір** формування громадянської відповідальності. За умови розширення напрямів інтерпретації здобутої інформації, тобто створення вчителем умов для взаємодії автора тексту, учня-інтерпретатора, учителя-інтерпретатора, а також урахування під час опрацювання контексту, у якому писався текст, що є сучасним для читача, виникає можливість вико-

ристати зміст **тексту як стимул** для громадянської дії, поліпшення життя суспільства через конкретні учнівські ініціативи. Як наголошує П. Фрейре, що більше буде солідарності між учителем та учнем у способі «взаємного використання цього простору (тексту), то більше можливостей для демократичного навчання відкриватиметься у школі» [11, с. 89].

2. Особливої уваги потребує з'ясування *особливостей текстів*, які сприятимуть розвитку громадянської відповідальності. З цією метою пропонуємо використовувати **динамічні тексти** (електронні, що мають інноваційні характеристики, які збільшують можливості читача для взаємодії з матеріалами: *вбудовані гіперпосилання*,

соціальну взаємодію; електронну пошту; форуми та чати); **множинні тексти** (мають різних авторів; були опубліковані в різні часи; мають різні заголовки або різні номери); **змішані тексти** (складаються із сукупності елементів як цілісного, так і перерваного формату й можуть бути як статичними, так і динамічними. Приклад: журнали, довідники та звіти, авторські веб-сторінки з комбінаціями списків, прозових абзаців, графічних елементів) [12, с. 11]. Важливо добирати для аналізу на уроках української мови **медіатексти** як особистісно й соціально значущий навчальний медіа-продукт співпраці суб'єктів педагогічного процесу: медіачитача й медіасловесника. Це дасть змогу залучити суб'єктний досвід учителя й учня, включити їх в обговорення соціально значущих проблем, висловлення полярних думок, знаходження консенсусу, аналіз цих текстів на предмет наявності маніпулятивних впливів, пропаганди, мови ворожнечі. Добре, якщо такі тексти спонукатимуть суб'єктів освітнього процесу до **медіаторчості** на відповідну тематику.

3. Під час добору текстів варто зважати на практичний характер змісту, що допомагає орієнтуватися в суспільних процесах. Пропонуємо **посилити соціокультурну змістову лінію навчальних програм** темами, які торкаються громадянської відповідальності, зокрема культурної багатоманітності, цінностей демократії, прав людини, ефективного спілкування, вирішення конфліктів тощо.

4. Важливо добирати з-поміж інших такі завдання, де б учні змогли відчувати **як комунікативний успіх, так і комунікативну невдачу** з подальшими обговоренням причин і наслідків таких ситуацій. Вдалими можуть бути ситуаційні завдання, аналіз кейсів, ділові ігри, нетривалі тренінгові техніки, спрямовані на вироблення командної взаємодії, навичок комунікації, ситуаційного лідерства. Такі методи сприятимуть усвідомленню учнями спілкування як цінності, що є важливим для відповідального громадянина.

5. Водночас значний вплив на формування розуміння, здобуття досвіду й почуття готовності до активного громадянства може мати залучення учнів до «навчання через участь, через служіння суспільству»: включення учасників освітнього процесу до діяльності, практичного вирішення питань у їхніх спільнотах; отримання практики свободи, демократії.

Методи залучення можуть бути різними. Учням можна пропонувати досліджувати питання мовної стійкості різних спільнот, ставлення до читання електронних і паперових книг, мови реклами в місті або селі, можливостей створення місцевих туристичних маршрутів. Такі дослідження повинні мати своє *продовження в соціально значущих діях*: виготовленні та поширенні соціальної реклами, лис-

тах-зверненнях до органів влади, зустрічах із представниками влади, створенні навчальних постерів «Місце мовної сили» в громадських місцях зі зразками слововжитку тощо. Після цього вчитель має *спонукати* учнів до *глибокої різносторонньої рефлексії* щодо отримання ресурсів як у мовному зростанні, так і в досвіді громадянської участі.

6. Важливою є роль учителя в таких навчальних ситуаціях, у яких він має бути не стороннім спостерігачем і контролером, а активним учасником спільних ініціатив. Учні повинні чути вчительське «самоусвідомлення назагал», емоції, що переживає педагог, визнання недоліків і поцінування спільної праці.

У контексті навчання української мови це набуває неабиякої цінності, оскільки допомагає учням використовувати знання мови для вирішення проблем громади, участі в покращенні життя спільноти, тим самим створюється ціннісне підґрунтя для вивчення мови.

Насамкінець варто зазначити, що розширення освітнього простору для активної участі й комунікації в процесі реальних дій сприятиме опануванню діалогових стратегій, проживанню й усвідомленню комунікативних емоційних станів, подоланню бар'єрів у спілкуванні для налагодження соціальних зв'язків і, зрештою, створенню власного соціального капіталу, який стане ресурсом для подальшої діяльності як громадянина. У межах цієї статті було висвітлено лише загальні особливості створення простору для реалізації наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» на уроках української мови, перспективами подальших досліджень є пошук способів взаємодії учасників освітнього процесу; виокремлення критеріїв добору текстів для опрацювання, особливості оцінювання рівня сформованості цієї компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Патріотичне та громадянське виховання: пункт зіткнення та лінія розмежування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. 2016. Вип. 20. Кн. 1. С. 6–11.
2. Гуменюк О. Громадянська відповідальність у контексті політичного сьогодення. *Психологія і суспільство*. 2008. № 2. С. 65–74.
3. Драгомирецька Н., Матвеєнко І. Громадянська відповідальність як віддзеркалення розвитку громадянського суспільства. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2009. Вип. 1. С. 257–268. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2009_1_34 (дата звернення 14.01.2019).
4. Журба О.В. Формування критичного мислення учнів на уроках етики. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 67. С. 48–52.
5. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/>

gromadske-obgovorennnya/2018/01/18/1-kontsepsiya-rozvitku-gromosviti-v-ukraini-17012018-na-grom-obgovor.docx (дата звернення 15.01.2019).

6. Молодь України – 2017. Результати соціологічного дослідження. Тернопіль : ТОВ «Терно-граф», 2017. 72 с.

7. Савельєва О.Е. Преподавание граждановедения в США (на примере анализа учебника). URL: <http://smolpedagog.ru/article%2063.html> (дата звернення 14.02.2019).

8. Примак В.П. Громадянська відповідальність як предмет філософських і педагогічних досліджень. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 4. URL: [file:///C:/Users/Comp_24/Downloads/Vnadps_2012_4_19%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Comp_24/Downloads/Vnadps_2012_4_19%20(4).pdf) (дата звернення 01.04.2019).

9. Рамка компетентностей для культури демократії / пер. з англ. 2018. 86 с. URL: <http://www.schools-for-democracy.org/wp-content/uploads/2019/02/RF-CDC-vol-1.pdf> (дата звернення 28.01.2019).

10. Смагіна Т.М. Зміст громадянознавчої підготовки педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 49. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2158/1/mon00015.pdf> (дата звернення 28.11.2018).

11. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / пер. з англ. О. Дем'янчука. 2004. 124 с.

12. PISA: читацька грамотність / уклад. Т.С. Вакуленко, С.В. Ломакович, В.М. Терещенко. УЦОЯО, 2017. 123 с.

13. Westheimer J. What kind of citizen. The politics of educating for democracy American. *Educational Research Journal*. 2004. № 41 (2). P. 237–269.

14. Parker V, Jarolimek Dj. Citizenship and the critical role of the social studies. *ERIC Clearinghouse for Social Studies / Social Science Education, Boulder*. 1984. 58 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED244880.pdf> (дата звернення 28.02.2019).

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНО-ВІЗУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС
ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З МАТЕМАТИКИFEATURES OF COGNITIVE-VISUAL APPROACH IN VISUALIZATION
OF EDUCATIONAL MATERIALS OF THE MATHEMATICS

У статті розглядається проблема візуального подання навчального матеріалу на уроках математики. Визначено поняття «візуалізація» та «когнітивно-візуальний підхід». Обґрунтовано, що візуалізація навчальної інформації може бути досягнута різними методичними прийомами, відповідно до цього виділені різноманітні схемо-знакові моделі представлення знань: логічну структуру навчальної інформації у формі графа, продуктивну модель, логічну модель, когнітивно-графічні елементи, фреймову модель, конспект-схему, опорний конспект і карту пам'яті. У статті зазначено, що уміле використання візуалізації у процесі навчання сприяє розвитку самостійності, активності, творчої пізнавальної діяльності учнів, що значною мірою забезпечує підготовку їх до самостійної практичної роботи.

Ключові слова: візуалізація, когнітивно-візуальний підхід, візуалізація навчального матеріалу, навчання математики, форми подання матеріалу.

В статье рассматривается проблема визуального представления учебного материала на уроках математики. Определены понятия «визуализация» и «когнитивно-визуальный подход». Обосновано, что визуализация учебной информации может быть достигнута различными методическими приемами, в соответствии с этим выделены различные схемо-знаковые модели представления знаний: логическая структура учебной информации в форме графа, производительная модель, логи-

ческая модель, когнитивно-графические элементы, фреймовая модель, конспект-схема, опорный конспект и карта памяти. В статье указано, что умелое использование визуализации в процессе обучения способствует развитию самостоятельности, активности, творческой познавательной деятельности учащихся, в значительной мере обеспечивает подготовку их к самостоятельной практической работе.

Ключевые слова: визуализация, когнитивно-визуальный подход, визуализация учебного материала, обучение математике, формы представления материала.

The article deals with the problem of visual presentation of educational material in mathematics lessons. The concept of "visualization" and "cognitive-visual approach" are defined. It is substantiated that the visualization of educational information can be achieved by different methods, and according to this, various schema-sign models of presentation of knowledge are allocated, namely: the logical structure of educational information in the form of a graph, a productive model, a logical model, cognitive-graphic elements, a framing model, a notebook and a memory card. The article states that the skilful use of visualization in the learning process contributes to the development of autonomy, activity, and creative cognitive activity of students, which to a large extent ensures their preparation for independent practical work.

Key words: visualization, cognitive-visual approach, visualization of educational material, mathematical training, forms of presentation of the material.

УДК 378.14.015.62

Юрченко А.О.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
інформатики
Сумського державного
педагогічного університету
імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку людства характеризується глобальним зростанням обсягів різноманітної інформації. Сьогодні кожна людина повинна бути готова до продуктивного опрацювання великих обсягів даних як у професійній діяльності, так і в особистому житті. Ця готовність формується у дитячому та юнацькому віці, тобто у той період, коли основним видом діяльності є навчання.

Практика сучасної школи свідчить про існування об'єктивної суперечності між обсягом знань, яким повинен оволодіти учень чи студент протягом навчання, та традиційними способами засвоєння цих знань.

Незважаючи на неперервне реформування системи вітчизняної освіти, новітні педагогічні технології ще не утвердилися в навчальних закладах різного освітнього рівня. У зв'язку з цим актуальними є дослідження, пов'язані з практичним застосуванням ідей цих технологій. Зокрема, такими за класифікацією Г.В. Лаврентьєва [7] є: технологія контекстного навчання; технологія повного засвоєння знань; технологія концентрованого навчання;

технологія візуалізації навчальної інформації та деякі інші.

На нашу думку, саме технологія візуалізації навчальної інформації може стати основою нових методик навчання математики як у загальноосвітніх школах, так і у вищих навчальних закладах, оскільки мова математики – це, насамперед, мова математичних моделей, символів, образів, які є частиною процесу візуалізації математичного знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що серед вітчизняних педагогів проблемами візуалізації в навчанні займався В.Ф. Шаталов [10]. Його досвід використання у навчальному процесі опорних сигналів у свій час активно вводився у шкільну практику, але, на жаль, так і не здобув широкого впровадження.

Процес візуалізації активно вивчається у сучасних дослідженнях науковців, серед яких Р. Арнхейм, Н.В. Бровка, А.А. Вербицький, В.О. Далінгер, М.Г. Друшляк, Б.П. Ерднієв, Ю.М. Плотинський, Н.О. Резник, Г.К. Селевко, О.В. Семенихіна та ін. [8; 9].

Відзначимо, що численні психолого-педагогічні дослідження (К.А. Абульханова-Славська, В.В. Давидов, Г.В. Дорофєєв, Т.П. Зінченко, Ф.Н. Ільєсов, Є.М. Кабанова-Меллер, М.В. Кларін та ін.) свідчать, що використання наочності в навчанні може здійснювати більш суттєвий, ніж просто зорове сприйняття, вплив на якість засвоєння інформації.

Але, як показує аналіз навчальної літератури з математики, ця проблема ще не достатньо вивчена. Як наслідок, вчителі математики мало використовують методи когнітивної візуалізації навчального матеріалу в процесі навчання.

Мета статті – проаналізувати різні підходи до визначення терміна «візуалізація» та виділити особливості когнітивно-візуального підходу та його форми для візуалізації навчального матеріалу з математики.

Виклад основного матеріалу. Підхід у навчанні, що враховує пізнавальну роль наочності, отримав назву когнітивно-візуального.

Когнітивно-візуальний підхід до навчання математики будується на активному і цілеспрямованому використанні резервів візуального мислення, він припускає перенесення пріоритету з ілюстративної функції наочності на пізнавальну, тим самим забезпечуючи перенесення акценту з навчальної функції на розвиваючу.

Виділяють багато інтерпретацій визначення поняття «візуалізація». Так, у монографії Н.В. Бровки [1] подається таке визначення: «Візуалізація або наочність розуміється ширше, ніж можливість зорового сприйняття, оскільки, впливаючи на органи чуття учня, забезпечує формування більш повного уявлення образу або поняття, що, по-перше, призводить до більш міцного засвоєння матеріалу, по-друге, розвиває емоційно-ціннісне ставлення до отриманих знань».

Наведемо також визначення А.А. Вербицького: «Процес візуалізації – це згортання розумових змістів у наочний образ; будучи сприйнятим, образ може бути розгорнутий і служити опорою адекватних розумових і практичних дій» [3]. Це визначення дозволяє розвести поняття «візуальний», «візуальні засоби» від понять «наочний», «наочні засоби». У педагогічному значенні поняття «наочний» завжди засноване на демонстрації конкретних предметів, процесів, явищ, уявлення готового

образу, заданого ззовні. Процес розгортання мислеобразу і «винесення» його з внутрішнього плану на зовнішній є проєкцією психічного образу. Проєкція вбудована в процеси взаємодії суб'єкта й об'єктів матеріального світу, вона спирається на механізми мислення, охоплює різні рівні відображення, і відображення проявляється у різних формах навчальної діяльності.

Згідно з універсальним словником української мови «Візуалізація – це демонстрація фізичного явища чи процесу у зручній для зорового сприйняття формі» [6].

Лексикографічні джерела подають і таке визначення поняття: «Візуалізація – це одержання видимого зображення яких-небудь предметів, явищ, процесів, недоступних для безпосереднього спостереження» [2].

Узагальнюючи підходи до визначення візуалізації, під останньою розумітимемо процес згортання розумових змістів у наочний образ. Також будемо розрізняти поняття візуалізації та наочності.

Візуалізація навчальної інформації може бути досягнута різними методичними прийомами, відповідно до цього відомі різноманітні схемо-знакові моделі представлення знань. На рис. 1 наведемо найбільш популярні форми подання навчальної інформації.

1. *Логічна структура навчальної інформації у формі графа* (рис. 2). Зазвичай графи як візуальні засоби навчання в практиці використовуються рідко. Тим не менш, їх можна ефективно використовувати на вступних або заключних заняттях. Опанувавши методику складання графів, учні легко можуть самостійно опрацьовувати великі текстові або інші матеріали, а вчитель – здійснювати оперативний контроль засвоєння ними навчального матеріалу.

2. *Продуктивна модель* є набором правил або алгоритмічних приписів для подання будь-якої процедури розв'язання. Якщо звичайна інструкція складається з кількох, а іноді й великої кількості правил, то продуктивна модель зводить їх в одну візуальну композицію з усіма зв'язками і розгалуженнями. Приклад продуктивної моделі наведено на рис. 3.

3. *Логічна модель* частіше використовується для запису математичних аксіом і теорем із використанням логіки предикатів, що дозволяє скоротити кількість записаних «знаків» у кілька разів.

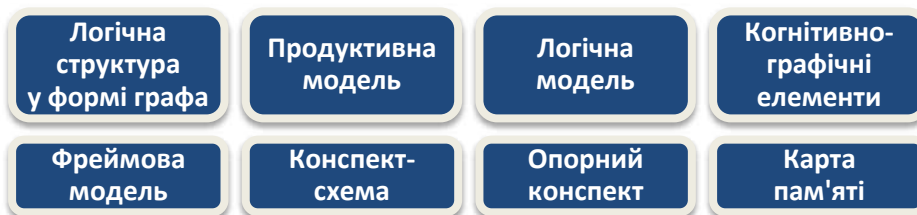


Рис. 1. Форми подання навчальної інформації

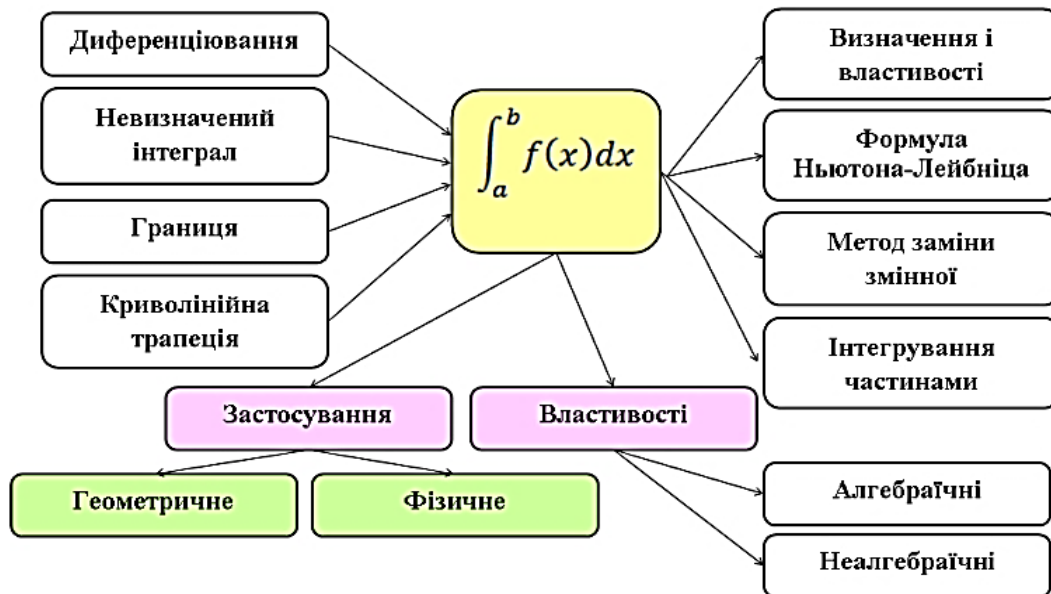


Рис. 2. Логічна структура навчальної інформації у формі графа

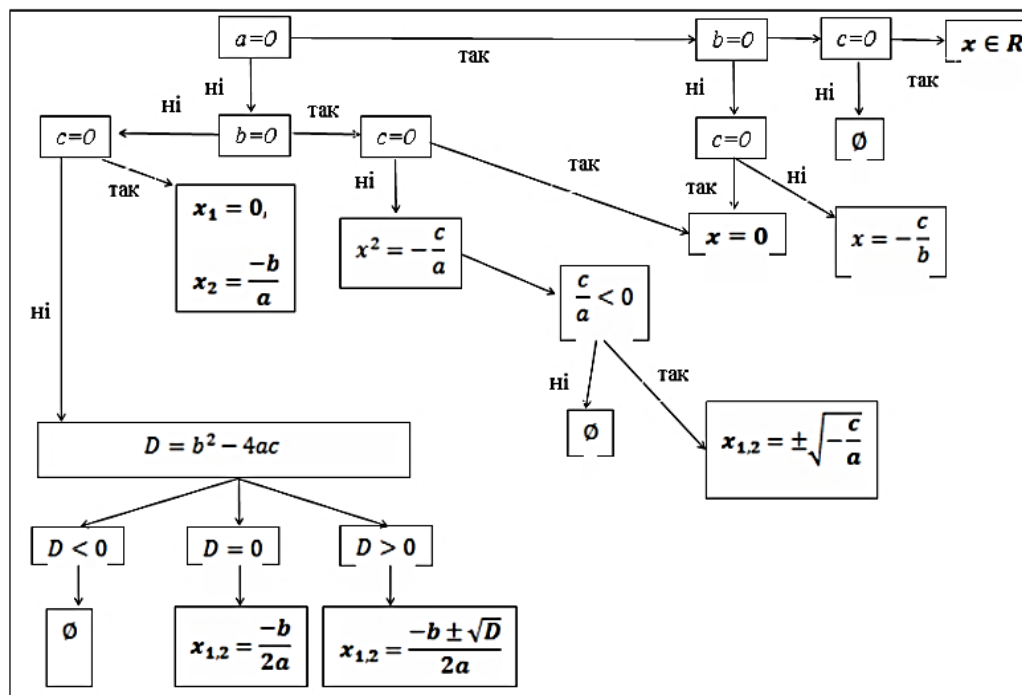


Рис. 3. Схема розв'язання квадратного рівняння

Наприклад, словесний виклад теореми «Якщо дві прями a і b паралельні до третьої прямої c , то вони паралельні між собою» можна стиснути до такого вигляду: $(a||c, b||c) \rightarrow (a||b)$. У словесному записі 67 знаків, а в логічній моделі – всього 15.

4. *Когнітивно-графічні елементи «Будівля» та «Дерево»* (рис. 4) будуються за принципом блок-схем. Тут важлива послідовність основних компонентів теорії: основа – ядро – додаток. В основі, зазвичай, представлені опорні поняття, факти, способи дій, актуалізація яких необхідна

для вивчення її ядра. Додаток містить навчальний матеріал, що забезпечує реалізацію логічних зв'язків і вихід на практику.

5. *Фреймова модель*. Фрейм у технології навчання – це одиниця представлення знань, деталі якої за необхідності можуть бути змінені відповідно до ситуації. Зазвичай фрейм складається з кількох комірок (слотів), кожна з яких має своє призначення. За допомогою фреймової моделі можна «стискати», структурувати і систематизувати інформацію у вигляді таблиць, матриць. На

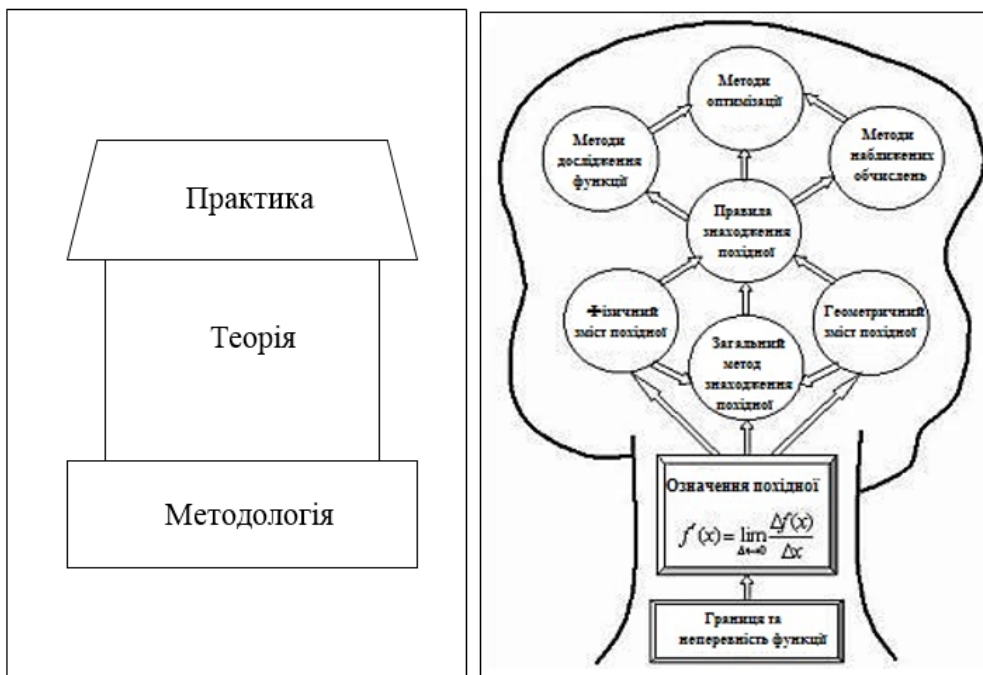


Рис. 4. Когнітивно-графічні елементи «Будівля» та «Дерево»

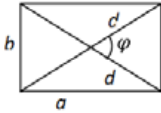
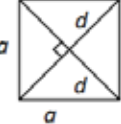
Прямокутник	Квадрат
 $S = a b$ $S = \frac{1}{2} d^2 \sin \varphi$	 $S = a^2$ $S = \frac{1}{2} d^2$

Рис. 5. Площі чотирикутників



Рис. 6. Конспект-схема (тема «Медіана трикутника»)

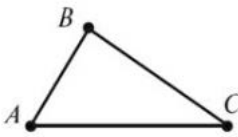
<p>1. Означення</p>  <p>а) точки A, B, C не лежать на одній прямій; б) відрізки AB, BC і AC з'єднують точки A, B, C, тоді утворилась геометрична фігура — трикутник</p>	<p>2. Елементи, позначення</p> <p>→ $\triangle ABC$ або $\triangle BCA$, або $\triangle CAB$</p> <p>→ вершини трикутника A, B, C</p> <p>→ сторони трикутника AB, BC, AC кути трикутника $\angle A, \angle B, \angle C$</p>	<p>3. Величини</p> <p>$P = AB + BC + AC$ — периметр</p>
--	--	--

Рис. 7. Опорний конспект із теми «коло, описане навколо трикутника»

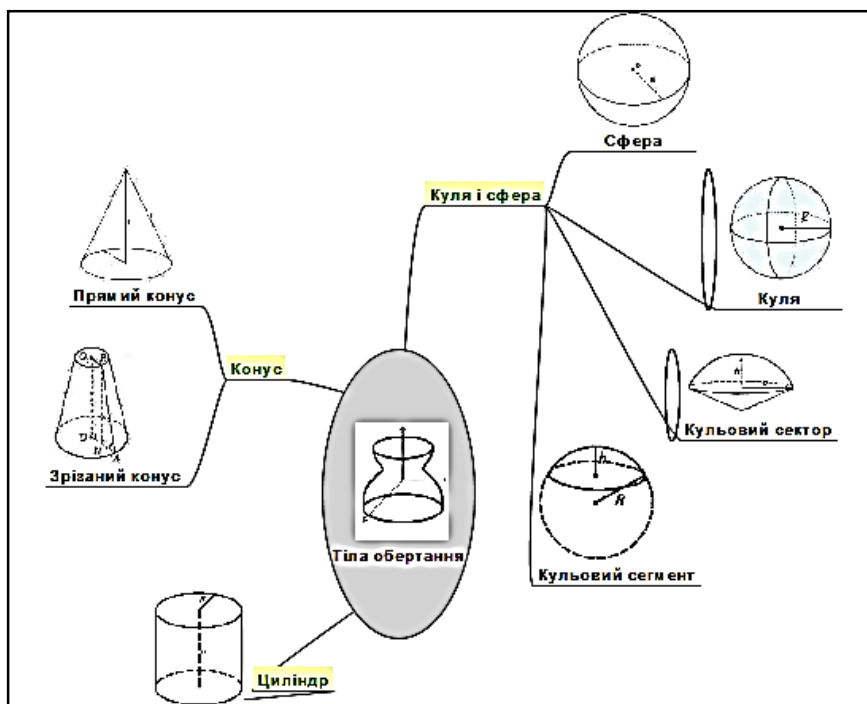


Рис. 8. Інтелект-карта з теми «Тіла обертання»

рис. 5 наведено приклад фреймової моделі під час вивчення теми «Чотирикутники».

6. Конспект-схема може розглядатися як окремий випадок фреймової моделі (рис. 6). Її автор В.М. Каган [5] обґрунтовує застосування конспектів-схем тим, що сприйняття образів і явищ залежить від глибини проникнення в них. Краще запам'ятовуються ті образи, які розкриті з усіх боків і на всіх рівнях.

Наповнення блоків можливе за принципом асоціативного опорного конспекту або у вигляді короткого відображення вузлових моментів теми.

7. Опорний конспект або лист опорних сигналів (рис. 7) – це побудована за спеціальними принципами візуальна модель змісту навчального матеріалу, у якій стисло зображені основні смис-

лові віхи вивчення теми. Його можна вважати якісно новим етапом у схематизації навчального матеріалу, що не заперечує, а розвиває схему. Опорний конспект повинен бути небагатослівним і стислим. Кожен символ, слово або знак відбивають лише найголовніше. Часто лист опорних сигналів – це тільки натяк на те, що потрібно розповідати. Далі думка має йти сама, вибудовуючи ланцюжки слів, фраз, нових думок.

8. Карта пам'яті найбільше наближає форму запису до природної роботи мозку зі сприйняття інформації та її передачі. У процесі словесної взаємодії розуму доводиться сортувати фрагменти різноманітної, випадкової та хаотичної інформації, одночасно здійснювати відбір, формулювання, організацію матеріалу з урахуванням слів та ідей,

що виникають на підсвідомому рівні. Слухачі аналізують кожне слово в контексті попередньої та подальшої інформації і тільки після цього, ґрунтуючись на власному сприйнятті та досвіді, дають інтерпретацію значення слів.

Карта пам'яті (рис. 8) дозволяє об'єднувати зорові та чуттєві асоціації у вигляді взаємопов'язаних ідей.

Автори цього методу [4] пропонують різні способи роботи з інформацією за допомогою карт пам'яті. Так, рекомендується через якийсь час повторно малювати карти для огляду матеріалу.

Таким чином, візуалізація навчальної інформації технологічно може бути реалізована різними методичними прийомами і, відповідно до цього, відомими різноманітними схемо-знаковими моделями представлення знань.

Висновки. В умовах інформатизації суспільства особливого значення набуває проблема візуалізації навчального матеріалу, на основі якої можливий розвиток візуального мислення учнів і яка виділена як один із пріоритетних напрямів розвиваючої функції математики.

Уміле використання візуалізації у процесі навчання сприяє розвитку самостійності, активності, творчої пізнавальної діяльності учнів, що значною мірою забезпечує підготовку їх до самостійної практичної роботи.

Навчання математики часто спирається на наочні образи, тому природною буде побудова процесу навчання на основі когнітивно-візуального підходу, що дозволяє максимально використовувати потенційні можливості візуального мислення. Одна з центральних ідей такого підходу – широке і цілеспрямоване використання пізнавальної функції наочності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бровка Н.В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов. Минск : БГУ, 2009. 243 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В.Т. Бусел. Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Депортер Б., Хенаки М. Квантовое обучение: Разбудите спящего в вас гения! Мн. : ООО «Попурри», 1998. 384 с.
5. Каган В.М. Конспект-схема в оптимизации обучения специальным техническим дисциплинам. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1986. 128 с.
6. Куньч З.Й. Універсальний словник української мови. Тернопіль : Навчальна книга, 2005. 846 с.
7. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2002. 156 с.
8. Семеніхіна О., Юрченко А. Професійна готовність використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у роботі вчителя: теоретичний аспект. *Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 11. Ч. 4. С. 43–46.
9. Семеніхіна О., Юрченко А. Уміння візуалізувати навчальний матеріал засобами мультимедіа як фахова компетентність учителя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 176–179.
10. Шаталов В.Ф. Навчати всіх, навчати кожного. Педагогічний пошук. Київ : Рад. школа, 1988. С. 127.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ УСПІШНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF EFFECTIVE INTERCULTURAL COMMUNICATION

Стаття присвячена актуальній проблемі визначення ефективності міжкультурного спілкування. Зокрема, розкривається сутність поняття «міжкультурна комунікація» і виділяються психологічні категорії, які впливають на успішність такої комунікації. Основна увага зосереджена на теоретично-методичних засадах психології спілкування і впливу культури на перебіг комунікації. Висвітлюються три основні елементи, а саме толерантність, довіра і міжкультурна сенситивність, які сприяють ефективності міжкультурного спілкування. Зазначається, що толерантність – це позитивне ставлення до різноманіття культур, довіра – це очікування чесної поведінки на основі загальноприйнятих норм, а міжкультурна сенситивність – це здатність людини розуміти і приймати множинність ідей, яка формується у процесі переходу від етноцентризму (сприйняття власної культури як єдино правильної) до етнорелятивізму (прийняття різних культур і вміння поводитися відповідно до контексту спілкування).

Ключові слова: міжкультурна комунікація, толерантність, довіра, міжкультурна сенситивність, етноцентризм, етнорелятивізм, емпатія.

Статья посвящена актуальной проблеме определения эффективности межкультурного общения. В частности, раскрывается сущность понятия «межкультурная коммуникация» и выделяются психологические категории, которые влияют на успешность этой коммуникации. Основное внимание сосредотачивается на теоретико-методических основах психологии общения и влияния культуры на процесс коммуникации. Освещаются три основных элемента, а именно толерантность, доверие и межкультурная сенситивность, которые способствуют эффективности между-

турного общения. Отмечается также, что толерантность – это позитивное отношение к разнообразию культур, доверие – это ожидание честного поведения на основе общепринятых норм, а межкультурная сенситивность – это способность человека понимать и принимать множественность идей, которая формируется в процессе перехода от этноцентризма (восприятия своей культуры как единственно правильной) к этнорелятивизму (принятия различных культур и умения вести себя в соответствии с контекстом общения).

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, толерантность, доверие, межкультурная сенситивность, этноцентризм, этнорелятивизм, эмпатия.

The article is dedicated to finding out the effectiveness of intercultural communication. In particular, the essence of such concept as intercultural communication is revealed and psychological categories that influence the successful communication are defined. The main attention is focused on the theoretical and methodological principles of communication psychology and the influence of culture on the process of interaction. Three main elements: tolerance, trust and intercultural sensitivity, lead to efficient intercultural communication. It is also noted that tolerance is a kind of positive attitude towards the diversity of cultures; trust is a kind of expectation of sincere behaviour based on the conventional norms; and intercultural sensitivity is a person's ability to understand and accept the variety of ideas that is transformed from ethnocentrism (perception of one's own culture as the only genuine and real one) to ethnocentrism (acceptance of different cultures and ability to behave appropriately according to the context of communication).

Key words: intercultural communication, tolerance, trust, intercultural sensitivity, ethnocentrism, ethnocentrism, empathy.

УДК 372.881.111.1

Ярошенко О.В.,
канд. пед. наук,
докторант кафедри методики
викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних
технологій
Київського національного
лінгвістичного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Кожне заняття з іноземної мови – це місце зустрічі двох культур, це своєрідна практика міжкультурної комунікації, адже кожне іноземне слово виражає іноземний світ та іноземну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ [8, с. 24]. Як наслідок, навчання будь-якої іноземної мови повинно бути нерозривно пов'язаним зі світом і культурою народів – носіїв цієї мови. Проте сприйняття цих культур стосується внутрішнього розуміння і порівняння культур, насамперед, на підсвідомому рівні, а тому врахування психологічних факторів у вивченні іноземної мови є надзвичайно важливим. Кожна людина є носієм культури, і щоб зрозуміти особливості сприйняття культурних явищ, які втілюють чи відображають культурні цінності, особливості породження реакцій у відповідь, необхідно більш детально проаналізувати психо-

логічний аспект міжкультурної комунікації, в чому і полягає актуальність нашої статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Обґрунтуванням необхідності вивчення психологічних факторів під час вивчення мови і культури займалися такі вчені, як: Л.І. Гришаєва, Л.В. Цурікова (2007), Г.В. Єлізарова (2005), Л.Г. Почебут (2015), Т.Г. Грушевіцкая, В.Д. Попков, О.П. Садохін (2003), В.В. Сафонова (1996), С.Г. Тер-Мінасова (2000), С.Р. Berger (1992), J. Bolten (2007), M. Byram, C. Morgan (1994), W.B. Gudykunst (1994), W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim (1992), J.W. Berry (2013) та ін.

Кожен із них розглядає окремі аспекти сприйняття культури з погляду психології, тому наша мета полягає у комплексному огляді психологічних особливостей міжкультурної комунікації для продуктивного формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Існує багато визначень поняття міжкультурна комунікація (далі – МК). Кожен автор наголошує на певному аспекті цього явища. Так, найпростішим для розуміння є визначення Г.М. Чена та В.Дж. Староста, котрі трактують МК як комунікацію між людьми з двох різних культур [17, с. 28]. М.В. Лустіг і Дж. Кестер [23, с. 46] стверджують, що МК – це знаковий контекстуальний процес тлумачення і дії, у ході якого люди з різних культур створюють спільне значення. За Л.А. Арасаратнам [9, с. 48], МК – це спілкування, що відбувається в межах символічних міжкультурних просторів, які утворюються у процесі спілкування представників різних культур. В.Б. Гудікунст і Й.Я. Кім [20, с. 13–14] вважають, що МК – це двосторонній символічний процес між людьми різних культур, що включає в себе атрибуцію (приписування) значень. Д. Мацумото трактує МК як обмін знаннями, ідеями, думками, поняттями (концептами) й емоціями між людьми різних культурних сфер [5, с. 457]. Л.І. Грішаєва і Л.В. Цурікова [2, с. 234] стверджують, що МК є процесом комунікативної взаємодії між індивідами, котрі є носіями різних культур, мають власний мовний код, конвенції поведінки, ціннісні установки, звичаї та традиції. Т.Г. Грушевицька, В.Д. Попков і А.П. Садохін стверджують, що МК – це обмін між двома і більше культурами, продуктами їхньої діяльності, який відбувається у різних формах [3, с. 18]. У Словнику термінів міжкультурної комунікації [1] МК – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), котрі належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, зазвичай послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. МК характеризується тим, що її учасники у разі прямого контакту використовують мовний код і стратегії спілкування, які відрізняються від тих, котрими вони користуються у спілкуванні всередині однієї культури. Одним із найважливіших чинників МК є усвідомлення взаємної «культурної чужинності» її учасників. Спілкування в межах однієї культури будується на схожості, а МК – на відмінностях [4, с. 125]; розуміння цього і вміння управляти як схожими, так і відмінними явищами веде до успішної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Ефективний процес МК відбувається завдяки не лише знанню мови і культури, а й розумінню психології сприйняття, а саме психологічних особливостей сприйняття «чужої культури». Так, кожен учасник комунікації повинен виражати толерантність, терпимість, зацікавленість у ситуації спілкування, зберігати власну ідентичність і стійкість до впливу з боку представників іншої культури [6, с. 94]. Важливими аспектами є також: соціально-психологічна чутливість, а саме емпатія як чутливість до стану і

переживань інших, довіра до людей, відсутність упереджень, стереотипів, тривоги, переживань, етноцентризму, ксенофобії, дискримінації щодо представників іншої культури [6, с. 94].

Отже, різні психологічні фактори МК можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на процес спілкування. Розглянемо детальніше аспекти сприйняття, які допомагають ефективній МК. До них належать: толерантність, довіра, чутливість міжкультурна [6].

Розглянемо кожен з аспектів детально. Отже, за Г.В. Єлізаровою [4, с. 199], толерантність – це такий психологічний стан, за якого учасник МК ще не може зрозуміти ні моделі поведінки співрозмовників, ні їхніх мотивів, але вже відсторонюється від них як ворожих, проте може змиритися з їхнім існуванням, «втерпіти» їхню наявність у культурі представників, із якими йому доводиться спілкуватися. Проте це трактування має абсолютно негативний характер, адже «терпіння» наявності чужої культури не призведе до успішної МК, а тому «на відміну від терпимості, толерантність підкреслює право особистості на збереження автономії» [6, с. 98]. Отже, толерантність – це повага до прав іншої людини за умови, що вона також поважає ваші права; це свобода від упереджень, пересудів і дискримінації [6, с. 98].

Важливо зазначити, що питання толерантності розглядали на двадцять восьмій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО (25 жовтня – 16 листопада 1995 р.), де визначили, що толерантність – це повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур у нашому світі, форм самовираження і проявів людської індивідуальності. Толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування, свобода думки, совісті та переконань. Толерантність – це гармонія у несхожості; це не лише моральний обов'язок, але й політична і правова необхідність. Толерантність – це не поступка, поблажливість чи милість; це, насамперед, активне ставлення, яке формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини [25, с. 71].

Психолог Дж.У. Беррі (J.W. Berry), вивчаючи багатокультурне канадське суспільство і взаємодію культур у межах цієї країни, розглядає толерантність як особливість суспільства, яку потрібно підтримувати на державному рівні [14]. Почуття культурної та економічної безпеки, культурне різноманіття і соціальне рівноправ'я породжують толерантність [14]. У такому разі не виникає загрози етнічній ідентичності, що втілюється у формі орієнтації на ділові відносини, співпрацю, підтримання і збереження дружніх контактів [6, с. 100].

Довіра як елемент сприяння ефективній комунікації має важливе значення для формування надійних довгострокових відносин [6, с. 108]. Ф. Фукуяма [18, с. 26] визначив довіру як очіку-

вання один від одного нормальної, чесною поведінки, яка базується на загальноприйнятих нормах. Довіра – це проявлена цікавість [22, с. 6].

Проблема довіри виникає у невизначеній ситуації. Це стратегія впоратися з невизначеністю поведінки співрозмовника [26, с. 913]. Людям необхідна довіра, якщо немає впевненості у повному контролі майбутніх подій. Довіряючи людині, ми очікуємо від неї чесною, адекватною, справедливою, відповідальною поведінки [28, с. 18]. П. Штомпка [26, с. 906] розрізняє два види довіри: вертикальну («vertical trust» – довіру до уряду, різних державних інституцій) і горизонтальну («horizontal trust» – довіру до звичайних людей, однолітків тощо). У своїй роботі П. Штомпка [26] стверджує, що поняття довіри та недовіри («trust» і «distrust») не є прямо протилежними, і відсутність довіри не відразу породжує недовіру. Недовіра може виникати на основі упереджень, недостовірної інформації, стереотипів. Продемонстрована недовіра викликає бажання уникати партнера, збільшує дистанцію і, як наслідок, породжує недовіру у відповідь. Якщо людина налаштована підозрювати, то вона завжди знайде те, що шукає, і трактуватиме поведінку співрозмовника таким чином, щоб підозри підтвердилися [26, с. 912]. П. Штомпка [27] стверджує, що довіра стоїть на «трьох ногах»: *когнітивному аспекті* («the cognitive dimension» – розумній, раціональній оцінці надійності / ненадійності партнера); *моральному аспекті* («the moral dimension» – моральному імпульсі бути довірливим і тим, кому можна довіряти, у процесі соціалізації); *культурному аспекті* («the cultural dimension» – очікуванні рівня довіри і можливостях бути зрадченим, накладеним культурою партнера по спілкуванню).

Крім проявів толерантності та довіри, люди повинні володіти особливою чутливістю під час встановлення і підтримки міжкультурних контактів [6, с. 112]. Так, міжкультурна сенситивність – це чутливість людини до культурних відмінностей, оцінка їх із погляду релятивізму, здібності розуміти і приймати множинність ідей, цінностей, установок [6, с. 112]. Проблемою міжкультурної сенситивності, її якісного та кількісного вимірювання займалися М. Беннетт, М. Хаммер, Р. Вайзмен [10–12; 21]. Так, М. Беннетт [10–12] розробив модель розвитку міжкультурної сенситивності (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity), яка розвивається в межах континуума від етноцентризму до етнорелятивізму. Тобто від повного заперечення до визнання, схвалення і сприйняття культурних відмінностей. Формами прояву міжкультурної сенситивності є *емпатія* (empathy – підлаштування особливості поведінки відповідно до культурного контексту) і *мета-координація* (meta-coordination – створення «третьої» культури, яка вбирає в себе цінні елементи різних культур) [12].

Отже, М. Беннетт [10–12] запропонував шість етапів розвитку міжкультурної сенситивності: заперечення (Denial), захист (Defence), мінімізація (Minimization), прийняття (Acceptance), адаптація (Adaptation) та інтеграція (Integration). Перші три етапи вважаються етноцентричними, де власна культура стоїть у центрі, а три наступні – етнорелятивістськими, де усі культури сприймаються як альтернативні шляхи організації реальності. Просування по етапам не є неминучим, а залежить від потреби і бажання ефективно спілкуватися за межами свого соціального контексту. Якщо потреба усвідомлена, тоді утворюються складні структури сприйняття, які допомагають мати справу з культурним різноманіттям. Розвиток міжкультурної сенситивності вважається одностороннім, адже, розвинувши етнорелятивістські елементи міжкультурної сенситивності, майже неможливо знову набути етноцентристських якостей, проте зворотній перехід від применшення до захисту (в межах етноцентристського сприйняття світу) чи від адаптації до сприйняття (в межах етнорелятивістського сприйняття світу) можливий.

Перший етап – *заперечення*. Це неспроможність визнати існування іншої культури чи / і заперечення факту існування культурних відмінностей. Людина сприймає себе у центрі всесвіту, а свою культуру – як єдину правильну, інші ж люди навіть можуть вважатися «недолюдьми», а тому їхня культура не важлива. Така реакція відбувається, коли люди живуть у відносно однорідному суспільстві і раптово змушені стикатися з великою кількістю «чужинців», наприклад, через велику кількість біженців, влаштування на роботу у міжнародну компанію чи потік співробітників у межах однієї організації тощо. Спочатку природною підсвідомою реакцією людини на будь-яке незвичне явище є прагнення уникнути його [10, с. 1–2], проте визнання існування відмінностей, для початку мовних, зовнішності, веде до наступного етапу *захисту*.

Захист як другий етап передбачає чіткий розподіл на «своїх» і «чужих», проте порівняно з попереднім етапом «інші» сприймаються стереотипно, «інакшість» культури критикується і трактується як недолік. Іноді трапляється зміна полюсів, коли «інша» культура вважається кращою, а своя недооцінюється і принижується. Суперечності стають більш явними, коли представники різних культур змушені постійно контактувати, що може спричинити почуття страху, загрози, елементи сегрегації. Для переходу до наступного етапу необхідно зрозуміти, що усі культури мають щось спільне, вони рівні за значенням, немає кращої або гіршої культури, і зосередитися на спільних елементах для будь-якої культури, а відмінні риси сприймати як особливості людини.

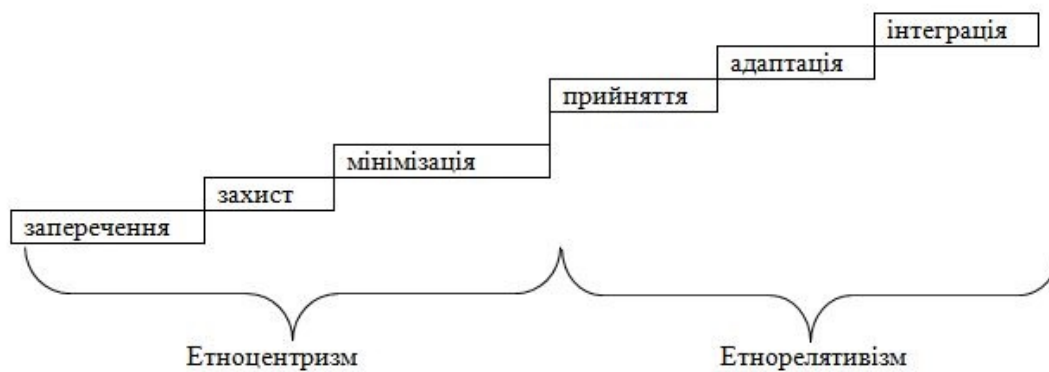


Рис. 1. Модель розвитку міжкультурної сенситивності

На етапі *мінімізації* культурних відмінностей людина шукає і бачить більше спільного між культурами, що ґрунтується на відомій інформації про «чужу» культуру, на спільному досвіді, на вірі, що основні цінності є спільними для усіх культур; таким чином, розуміючи наявність відмінностей, людина применшує їхню значущість. Проте конфронтація з явними відмінностями може повернути людину на попередній етап *захисту*. Щоб продовжити розвивати міжкультурну сенситивність, людина повинна розділити та прийняти наявність у культурах як спільних, так і відмінних елементів, як схожих, так і своєрідних моментів.

Четвертий етап є переходом від етноцентризму до формування етнорелятивістських установок. Так, *прийняття* неповторності культур породжує розуміння складності поняття культури, яке виражається у різних формах. «Прийняти» означає погодитися й оцінити позитивно, а мати бажання дослідити і дізнатися більше про нову культуру, поважаючи її. Процеси пізнання і породження суджень повинні ґрунтуватися на певному контексті і, відповідно, прийняття рішень, їхня правильність і успішність мають піддаватися аналізу й оцінці, що є контекстуальним релятивізмом, досягнувши якого у процесі інтелектуального і морального розвитку, за У. Перрі [24], людина може перейти до наступного етапу.

Адаптація до культурних відмінностей – це набуття навичок МК, при звичаєння до особливостей культури, вміння поставити себе у контекст «чужої» культури та поводитися відповідно до її правил і норм. На цьому етапі проявляється міжкультурна сенситивність у формі *емпатії* як не лише сприйняття іншого, але й розуміння контексту спілкування та вміння влитися у цей контекст. Проявом адаптації є бікультуралізм, проте навіть якщо людина успішно переключається між культурами, питання автентичності залишається важливим для неї на цьому етапі. Бажання включити до процесу спілкування, крім своєї культури, усе глобальне різноманіття веде до переходу на наступний етап.

Найскладнішим проявом міжкультурної сенситивності є *інтеграція* культурних відмінностей у спілкування. Це вміння ставати між культурами, даючи проявитися *мета-координації* як суміші контекстів спілкування, лімінальності, перехідного стану між різними культурами. Культурна лімінальність – це постійний стан, а не перехідний етап від одного світу до іншого, це стан буття, який не дає культурної твердості, а підтримує невизначеність [29, с. 233]. Мета-координація як найвищий прояв міжкультурної сенситивності підштовхує людину до створення лімінальної «третьої» культури.

Таким чином, розвиток міжкультурної сенситивності та прямування від етноцентризму до етнорелятивізму сприяє когнітивній оцінці партнерами множинності та відмінностей культур, що допомагає підлаштовувати поведінку відповідно до контексту спілкування або створити нову лімінальну культуру.

Проходження етапів розвитку міжкультурної сенситивності можна зобразити у вигляді сходів (див. рис. 1).

Висновки. Отже, у процесі МК людина повинна пам'ятати, що толерантність, довіра і міжкультурна сенситивність сприяють ефективній комунікації за умови свідомого розвитку цих психологічних категорій. Так, толерантність допомагає побачити значущість кожної культури у їхньому різноманітті; довіра сприяє впевненості у позитивному результаті спілкування, а міжкультурна сенситивність не лише розвиває у людини розуміння культури співрозмовника, а й сприяє набуттю власної ідентичності. Особливо важливо звертати увагу на психологію міжкультурного спілкування, навчаючи майбутніх філологів іноземної мови, оскільки міжкультурна взаємодія потребує коректної оцінки діяльності, поведінки та сприйняття, а навчання майбутніх вчителів несе подвійну відповідальність за їхні вміння навчати наступні покоління.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні психологічних бар'єрів, які заважають безконфліктній МК, а саме атрибуції, стереотипів, упереджень, генералізації тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Київ : Довіра, 2007. 207 с.
2. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации : учебник / под ред. А.П. Садохина. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург : КАРО, 2005. 352 с.
5. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008.
6. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 336 с.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : «Истоки», 1996. 237 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие. Москва : Слово, 2000. 262 с.
9. Arasaratnam L.A. Intercultural communication competence. A. Kurylo (Ed.), *Intercultural communication: Representation and construction of culture*. Los Angeles, CA : SAGE Publications, 2013. Chap 3. P. 47–68.
10. Bennett M.J. Intercultural communication: a current perspective. Bennett M.J. (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*. Intercultural Press, Inc., 1998. P. 1–34.
11. Bennett M. Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices. Boston : Intercultural Press, 2013.
12. Bennett M. Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Kim, Y (Ed.) *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley, 2017. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0182.
13. Berger C.R. Communicating under uncertainty. W.B. Gudykunst & Y.Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers*. New York : McGraw-Hill, 1992. P. 5–15.
14. Berry J.W. Intercultural Relations in Plural Societies: Research Derived from Multiculturalism Policy. *Acta de investigación psicológica*. 2013. № 3 (2). P. 1122–1135.
15. Bolten J. Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen, Germany : UTB, 2007.
16. Byram M., Morgan C. Teaching-and-learning language-and-culture. Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multicultural Matters Ltd., 1994. 219 p.
17. Chen G.M., Starosta W.J. Foundations of intercultural communication. Boston, MA : Allyn & Bacon, 1998.
18. Fukuyama F. Trust: The Social Virtues and the Creation of prosperity. New York : Free Press, 1995.
19. Gudykunst W.B. Bridging differences: Effective intergroup communication. Thousand Oaks, Calif : Sage Publications, 1994. 448 p.
20. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Communicating with strangers: an approach to intercultural communication. New York : McGraw-Hill, 1992. 304 p.
21. Hammer M., Bennett M., Wiseman R. Measuring intercultural competence: The Intercultural Development Inventory. *Special Issue on Intercultural Development. International Journal of Intercultural Relations*. 2003. № 27 (4). P. 421–443.
22. Hardin R. The Russell Sage Foundation series on trust. Trust and trustworthiness. New York, US : Russell Sage Foundation, 2002. 256 p.
23. Lustig M.W., Koester J. Intercultural competence: interpersonal communication across cultures. Shanghai, China : Shanghai Foreign Language Education Press, 2007.
24. Perry W.G. Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years. San Francisco, California : Jossey-Bass Inc., 1999.
25. Records of the General Conference, 28th session, Paris, 25 October to 16 November 1995, v. 1: Resolutions p. 71. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101803>.
26. Sztompka P. New Perspectives on Trust. *American Journal of Sociology*. 2006. № 112 (3). P. 905–919. DOI: 10.1086/510993.
27. Sztompka P. Robert K. Merton: An Intellectual Profile. Houndmills : Macmillan, 1986.
28. Sztompka P. Trust: a sociological theory. Cambridge, 1999.
29. Turner V. Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society. New York : Cornell University Press, 1974.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL BASES OF PEDAGOGICAL SUPPLY OF INCLUSIVE EDUCATION IN BASIC SECONDARY EDUCATION

У статті розкриваються науково-методологічні та організаційні засади педагогічного супроводу інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. У статті педагогічний супровід розглядається як практичне втілення ідеї гуманістичного та особистісно-орієнтованого підходу до дитини та висвітлюється основна мета педагогічного супроводу, як підвищення психолого-педагогічної компетентності всіх учасників освітнього процесу. У статті надається визначення педагогічного супроводу як складової організації освітнього середовища.

Ключові слова: методологія, педагогічний супровід, інклюзивне навчання, педагогічна взаємодія, командна взаємодія.

повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса. В статье дается определение педагогического сопровождения как составляющей организации образовательной среды.

Ключевые слова: методология, педагогическое сопровождение, инклюзивное обучение, педагогическое взаимодействие, командное взаимодействие.

The article reveals the scientific-methodological and organizational principles of pedagogical accompaniment of inclusive education in institutions of general secondary education. Pedagogical support is considered as a practical embodiment of the idea of a humanistic and personality-oriented approach to the child. The main purpose of pedagogical support, as the increase of psychological and pedagogical competence of all participants of educational process is highlighted. The definition of pedagogical support as an integral part of the organization of the educational environment is given.

Key words: methodology, pedagogical support, inclusive education, pedagogical interaction, team interaction.

УДК 373-056.2/3

Базилевська О.О.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри загальної,
спеціальної педагогіки, реабілітації
та інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

В статье раскрываются научно-методологические и организационные основы педагогического сопровождения инклюзивного обучения в учреждениях общего среднего образования. В статье педагогическое сопровождение рассматривается как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно-ориентированного подхода к ребенку и освещается основная цель педагогического сопровождения, как

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні у напрямі розгортання інклюзивних тенденцій передбачає реалізацію дитиноцентрованої парадигми, яка є визначальною у процесі оновлення вітчизняної освітньої системи. Сучасна система освіти має передбачати створення таких умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами отримує можливість сформуванню власні особисті цінності, реалізувати власну життєву програму. Ідеться про те, що основою успішної інтеграції таких учнів в освітній процес є забезпечення безбар'єрної комунікації та взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. У даному контексті науково-дослідна робота будується на науково-методологічних та організаційних засадах педагогічного супроводу інклюзивного навчання і стає одним із засобів забезпечення особливих освітніх потреб учнів.

Мета статті – обґрунтування науково-методологічних та організаційних засад педагогічного супроводу інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Динамічні, кардинальні зміни в системі освіти України, новий

виток яких розпочався останнім часом, зумовлені утвердженням демократичних процесів реформами в новій українській школі. В основі цих змін – оновлений зміст освіти, що базується на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості, орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм, наскрізний процес виховання.

В законі України «Про освіту» визначаються основні зміни в дошкільній, загальній середній, професійній, вищій освіті, освіті дорослих, а також наголошується на рівності права на освіту для усіх її здобувачів і гарантується при цьому створення відповідних умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами [3]. Це узгоджується із загальними світовими тенденціями щодо забезпечення прав таких осіб, у тому числі права на освіту в умовах інклюзивного освітнього середовища. Дані положення виходять з основних документів Організації Об'єднаних Націй, Конвенції ООН про права дитини та про права осіб з інвалідністю.

Актуальність науково-методологічних та організаційних засад педагогічного супроводу інклю-

живного навчання у педагогіці визначається як система знань про вихідні положення означеного процесу, що спрямована на обґрунтування наукової теорії на основі узагальнення емпіричних фактів. При цьому успіх будь-якого психолого-педагогічного дослідження залежить від застосування загальних і конкретно-наукових підходів і принципів, що складають зміст загальнонаукової та спеціальної психолого-педагогічної методології. Ці підходи та принципи є основою методологічної культури вчителя.

Доцільність нашої дослідницької позиції підтверджується тим, що в сучасній педагогічній теорії недостатньо розкриті дослідження, присвячені системному розгляду науково-методологічні та організаційні засади педагогічного супроводу інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Загалом науково-методологічні та організаційні засади педагогічного супроводу інклюзивного навчання ґрунтуються на міждисциплінарному (медико-педагогічному) та соціально-психологічному підходах та особливостях організації життєдіяльності дітей. Тенденція зближення педагогічної та медичної допомоги виявляється в посиленні діагностичної складової діяльності вчителя та асистента вчителя.

Розпочинаючи дослідження визначеної теми вважаємо доцільним також зупинитися на аналізі окремих понять та термінів.

Зокрема, сучасною педагогічною наукою поняття методології (з грецької *tethodos* – шлях дослідження і *logos* – вчення) трактується як система найбільш загальних принципів, форм і методів наукового пізнання, головною особливістю якої є евристичний характер, тобто здатність забезпечити появу нових ідей у конкретних проблемних ситуаціях [7].

В українській енциклопедії, методологія зазначається як:

1) сукупність прийомів дослідження, що застосовується в якійсь науці;

2) учення про методи пізнання й перетворення дійсності [12].

Історично методологія виникла у зв'язку з необхідністю філософського осмислення світу, необхідністю систематизації та пояснення нагромадженого досвіду.

Ми розглядаємо методологію, як теорію методів пізнання, систему знань про організацію науково-дослідної діяльності. Багато закордонних наукових шкіл не розмежовують методологію і методи дослідження, наукового пізнання.

У вітчизняній науковій традиції методологію розглядають як науковий метод пізнання, тлумачать як теорію методів дослідження. Зокрема, С.І. Гончаренко зазначає, що методологія – це вчення про методи пізнання і перетворення дійсності.

Дослідник розрізняє:

а) часткову методологію як сукупність методів у кожній конкретній науці;

б) загальну методологію – сукупність більш загальних методів;

в) філософську методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими та діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [2].

Методологічні знання ми розглядаємо, як систематизовані способи, методи, прийоми та операції навчання, які забезпечують учнів методологією діяльності, способами теоретичного й практичного пізнання, перетворення знань, технологією самовизначення й самореалізації.

В основу нашого дослідження покладено методологію педагогічної науки як:

– вчення про науковий метод пізнання;

– сукупність методів, які застосовуються в будь-якій науці;

– система принципів і способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності.

В нашому дослідженні ми розглядаємо методологію практичної діяльності, яка трактується як система знань, яка показує педагогічну діяльність, здібності адаптуватися до умов, які постійно змінюються.

На нашу думку, цілком правомірно стверджувати, що за методологією, як основою практичних перетворень, мають виникнути нові методи та форми організації педагогічного супроводу інклюзивного навчання, принципів зміни в побудові системи супроводу дитини з особливими освітніми потребами, які створять умови для його переходу від основної концепції ретрансляції людського досвіду до ідеї творення особистості як носія культури та загальнолюдських цінностей.

Логіка викладення матеріалів дослідження передбачає також уточнення такого концепту, як «педагогічний супровід».

У сучасній психолого-педагогічній науковій літературі концепт «педагогічний супровід» висвітлюється не надто активно, однак варто зазначити деякі аспекти його трактування. Так, цікавим для нас є визначення педагогічного супроводу М.І. Рожковим. Вчений розглядає термін «соціально-педагогічний супровід людини» як процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій. Результатом цих дій стає допомога людині в розумінні життєвої ситуації, що виникла, і забезпечення її саморозвитку на основі рефлексії [8, с. 15].

На думку Є.І. Казакової, педагогічний супровід – це метод, що забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому суб'єкт визначається і як людина, що розвивається, і як система, котра розвивається [4, с. 78].

За М.В. Шакуровою, педагогічний супровід є одним із «механізмів тривалої двосторонньої педагогічної взаємодії». Автором висвітлено такі характеристики, що належать цій взаємодії: суб'єктна позиція всіх учасників процесу, спільність і взаємореферентність, яка приймається та підтримується суб'єктами взаємодії, багатопроектність, схожість інтерпретацій, адаптивність, переважне використання «м'яких» методів педагогічної взаємодії [11, с. 90].

Загалом педагогічний супровід розглядається як практичне втілення ідеї гуманістичного й особистісно-орієнтованого підходу до дитини. Сам термін «супровід» набуває все більшого поширення та вживання в наукових дослідженнях та педагогічній практиці.

Отже, термін «супровід» не є результатом науково-лінгвістичного експерименту. Заміна його класичними – допомога, підтримка, забезпечення – не повною мірою зображає суть явища. Мається на увазі не будь-яка форма допомоги (а тим більше забезпечення), а підтримка, в основі якої педагог сприяє збереженню максимуму свободи та відповідальності суб'єкта за вибір варіанта вирішення актуальної для нього проблеми. У теорії супроводу важливим положенням виступає твердження, що носієм проблеми розвитку дитини з особливими освітніми потребами в кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і її батьки, і педагоги, і найближче оточення дитини.

Таким чином, основною загальною метою супроводу є створення педагогом умов для повноцінного розвитку дитини, її психічного і соматичного здоров'я, становлення соціально-успішної особистості, захист прав дитини на одержання освіти та розвиток відповідно своїх потенційних можливостей, сприяння інноваційній освітній діяльності педагогів, пов'язаний з впровадженням особистісно-зорієнтованих технологій навчання, гуманізація шкільних відносин тощо.

Найбільш поширеними серед учених є два методологічні підходи до визначення поняття «супровід». Перший підхід заснований на гуманістичних принципах і трактує супровід як проектування освітнього середовища, створення умов для максимально успішного навчання конкретної дитини з опорою на вікові нормативи, у логіці власного розвитку дитини, пріоритетності її потреб, цілей і цінностей [1; 5]. Другий підхід базується на розумінні процесу супроводу як підтримки функціонування дитини в умовах, оптимальних для успішного розкриття її особистісного потенціалу, при недопущенні її дезадаптації [9; 10].

На підставі вищезазначеного вважаємо доцільним конкретизувати такі особливі характеристики педагогічного супроводу: об'єднання мети психологічної та педагогічної допомоги, фокусування на особистості учня (реалізації потенційних мож-

ливостей, розкритті індивідуальних особливостей особистості), підтримка оптимально значущих якостей особистості, корекція порушень розвитку, надання суб'єкту освітньої діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність. Отже, на нашу думку, супровід – це різноманітна система, в якій можна виділити форми роботи, спрямованість, предмет та суб'єкт.

Звідси можна виділити мету педагогічного супроводу – підвищення психолого-педагогічної компетентності всіх учасників освітнього процесу. Результатом педагогічного супроводу є рішення й дія, що веде до прогресу в розвитку супроводжуваного. Зазначимо, що супровід розглядається як цілісна діяльність, командна взаємодія викладачів, корекційних педагогів, вихователів, батьків, практичних психологів, соціальних педагогів, медпрацівників.

Визначення педагогічного супроводу розглядається як складова організації освітнього середовища, системи професійної комплексної допомоги, яку потребують учасники освітнього процесу (учні, батьки, педагогічні працівники, адміністрація освітніх установ) у створенні умов для повноцінного і гармонійного розвитку особистості з урахуванням сучасних підходів до розвитку, навчання та виховання. Педагогічний супровід – це, власне, педагогічна майстерність викладача, зокрема й володіння ним новітніми інформаційними технологіями навчально-виховного процесу.

Освіта дитини з особливими освітніми потребами має бути спрямована на облаштування її в соціокультурному просторі й повинна допомогти дитині в самоідентифікації, самовизначенні, самореалізації з урахуванням її індивідуальності. Нами було зроблено спробу побудови моделі педагогічного супроводу інклюзивного навчання яка б, забезпечуючи освітню підготовку та соціальний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, передбачала психолого-педагогічний супровід, в тому числі й систему корекційно-педагогічної допомоги. При цьому ми використовували принципи теоретичного моделювання як системи елементів, що відтворюють певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження (Крєвський В.) [5]. Цей зв'язок визначається науковим обґрунтуванням практичної педагогічної діяльності, яка відповідає своєму соціальному призначенню лише в тому випадку, коли має випереджувальний характер стосовно педагогічної практики, дозволяє перебудувати й удосконалювати її. Педагогічна наука, щоб виконувати свою прогностичну перебудовчу функцію, повинна мати змогу заглядати наперед, випереджувати практичну діяльність вчителів та асистентів вчителів.

Розробка моделі передбачала системний підхід, розгляд сукупності різноаспектних елементів, виділення інтегративних системоутворюючих

зв'язків і стосунків, врахування сукупності зовнішніх і внутрішніх факторів і умов.

Структура моделі визначається такими компонентами та елементами:

- цільовий (цілі, принципи, завдання);
- змістовий (функції, основні напрями діяльності);
- операційно-дієвий (етапи, форми, методи, умови);
- оціночно-результативний (критерії, показники).

Основною метою при цьому було моделювання системи педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами з наданням їм відповідної корекційно-педагогічної допомоги в закладах загальної середньої освіти, яка б передбачала створення відповідних соціально-побутових умов, кадрове забезпечення, участь батьків в освітньому процесі та просвітницьку діяльність серед населення стосовно дітей з особливими освітніми потребами.

Основні завдання теоретичного моделювання:

- розробка принципів інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на основі визначення умов їх перебування в закладах загальної середньої освіти;
- забезпечення організаційно-педагогічного супроводу;
- надання корекційно-реабілітаційної допомоги;
- інтенсифікація процесу підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- розробка змісту і методів корекційно-розвивального навчання;
- сприяння батькам в їхньому становленні у якості організаторів адекватних умов особистісного розвитку дитини;
- моніторинг процесів, які протікають, програмування розвитку системи з наступною розробкою рекомендацій для всіх блоків підсистеми моделі, яка розробляється;
- пропаганда дефектологічних знань з метою підтримки процесів інтеграції;
- консолідація зусиль державних структур і громадських організацій для розв'язання проблем задоволення особливих освітніх потреб дітей з особливостями у розвитку.

Таким чином, сформульовані в теоретичній моделі завдання визначали наступні її функції:

- аналітико-прогностичну;
- науково-методичну;
- інноваційно-дослідницьку;
- координаційно-організаційну;
- освітньо-просвітницьку.

Реалізація визначених завдань передбачає поступову перебудову структурно-функціональної

моделі сучасної системи освіти. Зокрема, передбачається, що інноваційні заклади, які функціонують відповідно до запропонованої моделі, заповнять ті соціальні ніші, які теперішня система освіти донині не заповнила.

Висновки. Отже, методологічні основи педагогічного супроводу інклюзивного навчання ґрунтуються на міждисциплінарному (медико-педагогічному) та соціально-психологічному підходах та особливостях організації життєдіяльності дітей. Тенденція у зближенні педагогічної та медичної допомоги виявляється в посиленні діагностичної складової діяльності вчителя та асистента вчителя.

Педагогічний супровід забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору, допомагає в подоланні труднощів, сприяє створенню ситуацій успішності у досягненнях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. Москва, 1997. 140 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII.
4. Казакова Е.И. Комплексное сопровождение развития учеников в образовательном процессе: аналитические материалы. Санкт Петербург, 1998. 213 с.
5. Киричук В. Психолого-педагогічне проектування в системі виховного процесу загальноосвітньої школи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 8.
6. Краевский В.В. Методология научного исследования [текст]: Пособие для студентов и аспирантов гуманитарных ун-тов. Санкт Петербург : СПб. ГУП, 2001. 145 с.
7. Мельник І.М. Словник педагогічних термінів: навчально-методичний посібник. Луцьк, 2010. 168 с.
8. Новоселова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профессионального обучения: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 263 с.
9. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. Профориентация и психологическая поддержка – новые возможности занятости: Тез. докл. межрегиональной научно-практической конференции. Москва : Красная площадь, 1996. С. 103–105.
10. Семаго М. Сопровождение – это... *Школьный психолог*. 2003. № 35. С. 15–25.
11. Трофимова О.А. Педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению у старших дошкольников: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Екатеринбург, 2007. 176 с.
12. Українська Радянська Енциклопедія. 2-ге вид. Київ, 1981. Т. 6.

УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

THE ARTICLE IS DEVOTED TO IMPLEMENTING OF THE EDUCATIONAL CONCEPT OF TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

УДК 376.1

Семенюк А.А.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри
практики англійської мови
Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки

Хникіна О.О.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних
мов природничо-математичних
спеціальностей
Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки

Шкаровецька А.Д.,

старший викладач кафедри практики
англійської мови
Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки

Стаття присвячена одному з нагальних питань сучасної української школи – запровадженню освітньої концепції навчання дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано досвід країн Європи та Сполучених Штатів Америки як базових у процесі поширення інклюзивної освіти в Україні. Зроблено спробу визначити можливі шляхи подолання проблем, пов'язаних із психологічною та соціальною адаптацією дітей з обмеженими можливостями. Зокрема, розглянуто роль інноваційних методів у когнітивному, фізичному, мовному, соціальному й емоційному розвитку дітей. Значну увагу приділено перевагам інноваційної методики інклюзивного навчання.

Ключові слова: освітня концепція, інклюзивна освіта, інноваційний метод, діти з обмеженими можливостями, інтерактивний метод, адаптація.

Стаття посвящена одному из актуальных вопросов современной украинской школы – внедрению образовательной концепции обучения детей с особыми образовательными потребностями. Проанализирован опыт стран Европы и Соединенных Штатов Америки как базовых в ходе распространения инклюзивного образования в Украине. Предпринята попытка определить возможные пути преодоления проблем, связанных с психологической и социальной адаптацией

детей с ограниченными возможностями. В частности, рассмотрена роль инновационных методов в когнитивном, физическом, речевом, социальном и эмоциональном развитии детей. Значительное внимание уделено преимуществам инновационной методики инклюзивного обучения.

Ключевые слова: образовательная концепция, инклюзивное образование, инновационный метод, дети с ограниченными возможностями, интерактивный метод, адаптация.

The article is devoted to one of the urgent issues of the modern Ukrainian school – the introduction of an educational concept of teaching children with special educational needs. The experience of European countries and the USA as the basis in the course of the extension of inclusive education in Ukraine is analyzed. An attempt has been made to identify possible ways to overcome the problems associated with the psychological and social adaptation of children with disabilities. In particular, the role of innovative methods in cognitive, physical, linguistic, social and emotional development of children is highlighted. Considerable attention is paid to the advantages of the innovative methods of inclusive education.

Key words: educational concept, inclusive education, innovative method, children with disabilities, interactive method, adaptation.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Усі ті соціально-технічні та наукові перетворення, які відбуваються в суспільстві, поставили перед системою освіти України загалом та школою зокрема завдання максимального розкриття та розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального життя. Серед пріоритетів розвитку сучасної освіти в цьому зв'язку – забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, з інвалідністю, інших соціально вразливих груп. Проте наша українська школа лише робить перші кроки до становлення нової тенденції освіти, що зумовлює брак досвіду в цій сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упровадження інноваційної освітньої концепції щодо навчання дітей з обмеженими можливостями в сучасних умовах реформування освіти України можливе лише шляхом внесення суттєвих змін в наявну теоретичну модель педагогічної діяльності. Питанням надання освітніх послуг поруч із соціалізацією дітей з особливими потребами в соціальну структуру суспільства приділяють увагу як вітчизняні, так закордонні науковці (П. Егоров, Т. Ілляшенко, Н. Софій, С. Стабс).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання формування інклюзивного освітнього простору, упровадження методів соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами важливі для розвитку інтелектуально-духовних цінностей соціуму. У цьому зв'язку постає потреба в нових підходах до навчального процесу, а також нових, інноваційних методах навчання. Саме інклюзивна освіта покликана вирішити ці питання сьогодні, незважаючи на низку серйозних проблеми в її науковій розробці та практичній реалізації, що й зумовлює актуальність дослідження.

Мета статті – окреслити шляхи подолання зазначених проблем запровадження інклюзивної освіти в Україні та визначити ефективні методи інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Н. Софій і Н. Найди, «інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту й права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [5]. Якщо говорити про те, яких

дітей відносять до категорії «з особливими освітніми потребами», можна визначити такі категорії: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з інвалідністю» [8, с. 43].

Процес інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та дітей з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це невідворотний процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Водночас цей процес може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три неодмінні умови: навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб та розвитку; можливість дитини відвідувати навчальний заклад, проживаючи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину; розширення кола спілкування дитини й підвищення її соціальної адаптації [1].

Одним з оптимальних вирішень проблеми навчання дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітніх закладах є інклюзивне навчання, тобто спільне навчання та виховання дітей з обмеженнями можливостями та тих, які не мають таких обмежень, шляхом створення сприятливого клімату. За кордоном ці питання вирішуються активніше, що зумовлено більшим, порівняно з Україною, досвідом, який потрібно переймати. Так, у Швеції розформовано спеціальні школи для дітей із порушеннями зору. Усі діти з ослабленим зором навчаються в школах за місцем проживання, а необхідну допомогу отримують у Національному медичному центрі та його філіях. У всіх територіальних округах Швеції функціонують Центри дитячої реабілітації, співробітники яких надають необхідну допомогу дітям з обмеженими можливостями.

Після підписання Конвенції Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН) та затвердження рівного права на освіту для кожної особливої дитини в Німеччині посилено розвивається ідея інклюзивної освіти. Кожна початкова школа зобов'язана надавати такій дитині місце в класі, незалежно від її фізичних, розумових (або тих та інших одночасно) обмежень. Поруч з інклюзивними в Німеччині існують і спеціальні школи, які впродовж останніх років перейменували в більш «позитивний» спосіб, сьогодні такі школи називаються *Förder schule* (від *fördern* – сприяти розвитку, підтримувати), тобто «школа, яка сприяє фізичному й моторному розвитку». Існують школи для розвитку мовлення, навчальних навичок, для розумового й емоційно-соціального розвитку тощо [6].

У США відбувся перехід від механічного поєднання в одному класі дітей з інвалідністю та дітей зі звичайним розвитком до створення оптимального навчального середовища для дітей із вадами, яке передбачає їх повноцінну участь у житті колективу.

Офіційно ухвалена в Україні модель школи-інтернату вже не є єдиним і обов'язковим типом

закладу, де діти з особливостями психофізичного розвитку перебувають в умовах відокремленого навчання й ізоляції від соціуму [3, с. 33]. Нагальним на часі є надання якісних освітніх послуг дітям з особливими потребами в освітніх закладах комбінованого типу, які мають інклюзивні групи, у звичайних класах загальноосвітніх навчальних закладів за умови відповідної підготовки педагогів і надання підтримки сім'ям. Збереження загальної і спеціальної освіти за умови створення інклюзивних шкіл прийнятне для України.

Перебування дітей з особливими потребами у звичайному закладі дає свої перші результати. Зокрема, діти, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, із затримкою психічного розвитку, краще спілкуються з дітьми, відбувається їх швидша адаптація в соціумі. Тому дуже важливо створити в інклюзивній групі таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоби забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку можливість самоствердитися, подолати неадекватні настанови та стереотипи, набути навичок соціальної поведінки [1, с. 30].

Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному й емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Водночас діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами та мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Здебільшого дітям просто необхідне доступне викладання, що потребує використання різних методів, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям й особливостям розвитку [4, с. 14–18].

Основою для соціалізації дитини в суспільстві є не лише взаємодія спеціалістів та батьків дитини з порушеннями розвитку, їхній гуманізм, професіоналізм і відповідальність у всій системі стосунків із дитиною, а й дбайливе ставлення до дитини, прояви тепла, розуміння, почуття емпатії та альтруїзму з боку не лише дорослих, а й адекватних однолітків.

Досвід показує, що вирішення проблем розвитку інклюзивної освіти повинні базуватися на урахуванні місцевих особливостей, з використання місцевих ресурсів, інакше такі рішення будуть необґрунтованими [2]. Цю ж думку висловлює С. Стабс, який уважає гнучкість та здатність реагувати на постійні інновації основним принципом інклюзивної освіти, оскільки саме так створюється сильний, динамічний і живий організм зі здатністю до адаптації і розвитку в місцевому культурному середовищі [9].

Недостатня готовність ЗВО до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії, є ще однією проблемою, що потребує перегляду і вдосконалення якісного складника навчального

процесу, важливою ланкою якого є підвищення професійної компетентності викладачів. Необхідно враховувати кілька тісно взаємопов'язаних чинників: перегляд змісту і методів вищої освіти для підготовки педагогів до роботи в інклюзивних закладах; налагодження тісної взаємодії викладачів ЗВО з інклюзивними освітніми закладами для уточнення змісту навчальної і виробничої практик та проведення наукових досліджень [11]. Для особливих дітей важливо підготувати навчальні програми, забезпечити їх технічними засобами.

Оскільки інклюзивне навчання – це інноваційна форма організації навчально-виховного процесу, то вона потребує реалізації особистісно орієнтованої методики, яка ґрунтується на індивідуальному підході. Інноваційні методи – це така взаємопов'язана діяльність вчителя й учнів, яка спрямована на модифікацію змісту, методичних прийомів, форм (способи) організації навчальної діяльності учнів, що сприятиме адаптації дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища, засвоєння учнями знань, умінь та навичок і загального розвитку особистості кожного члена учнівського колективу [10].

Сукупність обраних учителем інноваційних методів навчання будемо називати методикою інклюзивного навчання. Реалізація методики інклюзивного навчання здійснюється через систему інтерактивних методів, під якими розуміють взаємодію учнів не лише з учителем, а й один з одним. Інтерактивний метод – це взаємопов'язаний спосіб активної суб'єкт-суб'єктної діяльності між учасниками навчального процесу, спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок, оволодіння соціальним досвідом спілкування, розвиток особистості [7].

Інтерактивні методи найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу. Вони не змушують учнів виконувати ті чи інші вимоги, дають простір для саморегуляції, створюють умови для того, щоби школяр сам прийшов до виконання поставлених завдань. Тому актуальними для інклюзивного навчання серед інтерактивних методів є імітаційні, а саме дидактичні ігри, робота в малих групах, технології «портфоліо», кейс-методів, дальтон-план.

Основа інтерактивного навчання – робота в малих групах. Найпростіша форма, що належить до інтерактивного навчання, – це робота в парах, що дозволяє учням набути навичок співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватись та активно слухати. Під час роботи в парах можна швидко виконувати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Серед них можна назвати такі дидактичні ігри: 1. «Знайди пару» – учні до карток із друкованими буквами добирають відповідні рукописні літери. Називають букви, звуки, які вони позначають, складають

із ними слова. 2. «Незнайко» – один учень читає, а інший виправляє допущені помилки. 3. «Вовк і заєць» – один учень починає читати текст, інший вступає після нього, як перший дійде до крапки, і намагається його догнати [12].

Арт-терапія (реабілітація шляхом творчості). Це лікування за допомогою залучення дітей з освітніми потребами до мистецтва. *Методи арт-терапії*. Лікувальна педагогіка – це галузь соціальної педагогіки, яка межує зі знаннями медицини, педагогіки і психології. Метою лікувальної педагогіки є виховання дітей із відхиленнями в здоров'ї, тобто оздоровлення їхньої інтелектуальної, духовної, душевної, фізичної та соціальної сфери, розвиток соціальних навичок, ціннісних орієнтацій, спрямування соціальних настанов у конструктивному напрямі.

Завдання лікувальної педагогіки в діяльності вчителя полягає в подоланні соціально-педагогічної дезадаптації дитини, оздоровленні міжособистісних стосунків, корекції поведінки, реабілітації здоров'я. Наприклад, з метою вирішення проблем адаптації використовують такі терапії: ігрова терапія, бібліотекотерапія.

Ігрова терапія – процес спільного з дитиною переживання й осмислення будь-якої життєвої ситуації, що подана в ігровій формі. Головне значення гри полягає в тому, що завдяки особливим ігровим способам дитина моделює взаємодію з навколишнім світом та людські стосунки.

Бібліотекотерапія – читання літератури з подальшим обговоренням прочитаного, організація літературно-музичних вечорів. З метою терапії фізичної активності використовують нижчезазначені методики.

Психогімнастика – форма терапії або невербальний метод групової психотерапії, що ґрунтується на руховій експресії, міміці, пантоміміці. Вчитель використовує вправи на зняття напруги і скорочення емоційної дистанції учасників групи.

Музикотерапія. Впливаючи на психоемоційний стан людини, музика приводить до певних гормональних і біохімічних змін в організмі, позитивно впливає на інтенсивність обмінних процесів. Позитивні емоції, що виникають під час звучання музики, стимулюють інтелектуальну діяльність дитини.

Зоотерапія. Петтерапія – лікування за допомогою домашніх тварин. Зокрема собак і котів використовують для лікування дітей, які з певних причин відчувають труднощі в навчанні (читання вголос для тварин), у яких нерозвинені моторні навички рук (застебнути нашійник на собаці, пристебнути поводок тощо), у яких гіпертрофована активність (контакт із кішкою заспокоює дитину) [13].

Методика Марії Монтессорі. В основі цього методу лежить кілька правил: по-перше, головне – це свобода дитини в усіх аспектах її зрос-

тання. Учень має розуміти, що йому довіряють, тому дають можливість вибору, також можливість припускати помилок та самостійно їх виправляти. Саме він обирає, що і коли вивчати, як діяти в тій чи іншій ситуації, як упоратися із проблемою. По-друге, кожна дитина повинна бути самостійною. По-третє, будь-яке навчання має бути налаштованим на індивідуальні потреби та можливості дитини, адже кожна дитина особлива, і потребує особливого підходу. Також методика Монтесорі спрямована на розвиток індивідуальних талантів дитини [14].

Висновки. Отже, організація інклюзивної освіти в Україні з урахуванням сучасних процесів інтеграції та глобалізації світового освітнього простору, з одного боку, та співіснування загальної і спеціальної систем навчання, з іншого, сприятиме ефективному вирішенню нагальних проблем інклюзивного навчання.

Усі вищезазначені методи є високоефективними щодо запровадження освітньої концепції навчання дітей з особливими освітніми потребами та їхньої соціалізації. Проте, щоби той чи інший метод був дієвим, його варто ретельно підбирати. Для уникнення проблем під час адаптації дитини найефективнішими технологіями є ігрова терапія та бібліотекотерапія. Для реалізації фізичної активності варто використовувати такі методи: психогімнастику, петтерапію, музикотерапію. Протягом усієї навчальної діяльності учень має бути самостійним, уміти виправляти свої помилки та бути вільним у виборі, до чого закликає Марії Монтесорі. Тому способи, які використовуються, залежать від проблем у дітей, індивідуальних особливостей, середовища, рівня соціальної адаптації, можливостей самого спеціаліста.

Перспективним, на нашу думку, є подальше дослідження дієвих методик корекційно-розвивальної роботи для створення умов соціальної реабілітації й інтеграції дітей з особливими потребами, розвитку їхньої пізнавальної діяльності та формування навичок соціально-побутового життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист : збірник документів: у 2 ч. Київ : Столиця, 1998. 248 с.
2. Егоров П. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/3/pedagogika/egorov.pdf.
3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі. *Психолог*. 2009. № 10. С. 14–18.
4. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціально-педагог*. 2009. № 5. С. 26–35.
5. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / Н. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
6. Огаркова Т. Життя європейців: «інклюзивне» навчання дітей з особливими потребами в Німеччині. *Українська правда*. URL: <http://life.pravda.com.ua/society/2014/10/17/182300/>.
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А. С. К., 2004. 192 с.
8. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. № 3. С. 42–46.
9. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources) : научное пособие. Oslo, 2002.
10. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник. 2 вид., випр., доп. Київ : Академвидав, 2005. 560 с.
11. Шахненко В., Шевченко В. Здійснення інклюзивної освіти як педагогічна проблема: історія, сучасність і перспективи розвитку. *Джерело педагогічних інновацій – управління освіти*. URL: https://kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.
12. URL: https://pidruchniki.com/90030/pedagogika/zagalni_zasadi_inklyuzivnoyi_pedagogiki.
13. URL: https://pidruchniki.com/90061/pedagogika/klasifikatsiya_metodiv_navchannya.
14. URL: <https://starylev.com.ua/club/article/metodyka-vyhovannya-montessori-osnovy>.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

CONCEPTUAL ASPECTS OF THE TEACHER PROFESSIONAL ACTIVITY ACROSS ECONOMIC DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті виокремлено й охарактеризовано концептуальні аспекти професійної діяльності викладача економічних дисциплін (галузевий, педагогічний та науковий) у закладах вищої освіти. Проаналізовано особливості викладача як фахівця з економіки. Визначено педагогічний аспект діяльності викладача як компетентності донести свої галузеві знання до студента. Показано можливість професійної діяльності викладача, пов'язані з його науковою діяльністю. Обґрунтовано доцільність виділення етапів інтеграції діяльності викладача як багатоконпонентної системи, яка складається із трьох основних підсистем (концептуальні аспекти: галузевий, педагогічний і науково-дослідний).

Ключові слова: викладач, економічні дисципліни, професійна діяльність, професійна підготовка, концептуальні аспекти, заклади вищої освіти.

В статье выделены и охарактеризованы концептуальные аспекты профессиональной деятельности преподавателя экономических дисциплин (отраслевой, педагогический и научный) в учреждениях высшего образования. Проанализированы особенности преподавателя как специалиста по экономике. Определен педагогический аспект деятельности преподавателя как компетентности донести свои отраслевые знания до студента. Показана возможность профессиональной деятельности препода-

вателя, связанная с его научной деятельностью. Обоснована целесообразность выделения этапов интеграции деятельности преподавателя как многокомпонентной системы, которая состоит из трех основных подсистем (концептуальные аспекты: отраслевой, педагогический и научно-исследовательский).

Ключевые слова: преподаватель, экономические дисциплины, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, концептуальные аспекты, учреждения высшего образования.

The article outlines and describes the conceptual aspects (discipline specific, pedagogical and scientific) of the teacher professional activity across the economic disciplines in the institutions of higher education. It analyses the qualities of a teacher as a specialist in economy. The author defines the pedagogical aspect of a teacher activity as a competence to transfer the discipline specific knowledge to a student. She describes the abilities of the teacher professional activity in connection with the research activity. The paper substantiates the reasonability of singling out the stages of teacher activity integration as a multi-component system, which consists of three main subsystems (conceptual aspects: discipline specific, pedagogical and research).

Key words: teacher, economic disciplines, professional activity, vocational training, conceptual aspects, institutions of higher education.

УДК 37.211.24

Прокопенко І.В.,
канд. екон. наук,
асистент кафедри менеджменту
і міжнародного підприємництва
Інституту економіки і менеджменту
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна підготовка і професійна діяльність викладача економічних дисциплін у вищій школі має низку різноманітних аспектів (галузеві знання, педагогічна підготовка, науково-дослідна діяльність тощо), які перебувають у постійній взаємодії. Для ефективної роботи викладача необхідно виокремити кожен аспект, детально проаналізувати, визначити його основні характеристики та цільові показники. Лише за таких умов можлива ефективна інтеграція цих аспектів у цілісну систему професійної діяльності викладача.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.) та міжнародних документах – Комюніке всесвітньої конференції з вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку (2009 р.), Педагогічній Конституції Європи (2013 р.) та інших державних документах

акцентується увага на необхідності підвищення якості професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти.

Успішне вирішення цього завдання значною мірою залежить від викладачів, зокрема викладачів економічних дисциплін, «їхнього науково-творчого потенціалу, рівня культури, професіоналізму та, не менш важливої складової, високої педагогічної майстерності» [2, с. 25]. Особливого значення набуває створення «якісно нової системи організації фахової та професійної підготовки, яка озброїть майбутнього викладача економіки вмінням інтегрувати економічні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних, нетипових ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний досвід для особистісного саморозвитку та професійного самовдосконалення. Це потребує принципового переорієнтування професійної підготовки з метою сприяти формуванню особистості педагога-професіонала, здатного самостійно й творчо мислити» [8, с. 185].

Загалом, на сучасному етапі суспільна потреба в компетентних викладачах економічних дисциплін увійшла в певну суперечність із реальним рівнем їхньої професійної підготовки на практиці.

На нашу думку, існує значний потенціал підвищення рівня викладачів економічних дисциплін, пов'язаний із дослідженням та формуванням інтегративних систем концептуальних аспектів професійної діяльності. Розрізненість галузевих, педагогічних та науково-дослідних компонентів не тільки ускладнює роботу викладача закладів вищої освіти, але й не дозволяє ефективно використовувати можливості, які пропонують сучасні методологічні підходи й інформаційно-комунікаційні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічній науці проблема підготовки викладача є однією з найважливіших, про що свідчать численні публікації з даної тематики. У нашому дослідженні ми спиралися на праці, які висвітлюють проблеми розроблення професіограми викладача вищої школи (З. Мірошник, І. Талаш) [7], теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності (Т. Федірчик) [9], професійно-педагогічні аспекти діяльності молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю (С. Шара) [10], питання педагогічної освіти магістрантів закладів вищої освіти непедагогічного профілю (Н. Мачинська) [5], розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у закладах вищої освіти (О. Калінська) [2], наукову діяльність викладача вищої школи (І. Бопко [1], В. Ледньов [4]), інтеграційні процеси в освіті та науковій діяльності (Ю. Козловський [3], О. Мержанов [6]) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас залишається невирішеним питання про співвідношення аспектів професійної діяльності викладача закладів вищої освіти в цілісній системі його фахової підготовки та післядипломної освіти.

Мета статті – обґрунтувати функціональну характеристику концептуальних аспектів професійної діяльності викладача економічних дисциплін (галузеві, педагогічні та наукові) у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Професія педагога проїшла тривалий час еволюції, зазнаючи суттєвих змін. Поступово в процесі становлення й розвитку вищої освіти «викристалізувалися уявлення про те, які якості повинна мати людина, що обирає викладацьку діяльність, які функції повинен виконувати викладач вищої школи, систематизувалися в статус-тах освітніх закладів його права й обов'язки» [7, с. 417]. Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і посідає одне із центральних місць у державотворенні,

формуванні психологічної культури особистості, національної свідомості та духовної культури українського суспільства. Викладач вищої школи покликаний підготувати до майбутньої професійної діяльності спеціаліста з відповідною системою професійних знань, умінь, якостей, а також молодих науковців, що надалі повноцінно виконуватимуть функції науково-педагогічних працівників.

На сучасному етапі «кістяк системи освіти, свого роду кристалічну решітку, становлять три базові галузі (загальна, професійна і наукова освіта), які є системотвірними – як за вертикаллю, так і за горизонталлю. Інакше кажучи, кожна з них виступає в загальній системі освіти двояко. По-перше, усі вони є наскрізними лініями, що проходять через всі послідовні щаблі й етапи освіти. По-друге, кожна з них домінує на одному з етапів освіти, визначає його специфіку» [4, с. 34]. На третьому етапі домінує лінія наукової освіти. Дві інших наскрізних ліній (загальна і професійна освіта) проходять і через щаблі третього етапу: загальну освіту, що формує якості особистості.

Для працівників закладів вищої освіти сукупність посадових обов'язків нерідко в реальних умовах навчального процесу дещо невизначена і непосильна. Викладачі, «які мають здобутки в галузі непедагогічних, профільних для певного ЗВО, наук, часто вважають педагогічну діяльність додатковим навантаженням, а іноді просто неспроможні передати свої досягнення студентам, грамотно трансформувати отримане ними наукове знання у навчальне. Спостерігається і протилежне явище, коли викладач блискуче виконує свої педагогічні обов'язки, але не в силі на належному рівні реалізувати науково-галузеві чи науково-педагогічні аспекти діяльності» [3, с. 197].

Загалом, існує низка положень, зокрема концептуальних, які слушні для всіх викладачів усіх закладів вищої освіти, незалежно від їхнього профілю. Однак існують і специфічні особливості, які характерні для окремих спеціальностей, зокрема економічних. До загальних характеристик відносимо насамперед галузеві знання викладача як фахівця в конкретній галузі (економічна, математична, будівельна тощо).

Говорячи про професійну підготовку викладача економічних дисциплін, ми передусім виводимо його характеристику як викладача-галузіста. Цей блок становить інформація, якою володіє **викладач як фахівець з економіки**. Окрім того, велике значення має те, працює викладач із майбутніми економістами, викладаючи їм спеціальні економічні дисципліни, чи на інших факультетах, де студентам економічні знання подаються як додаткові чи суміжні.

Якщо викладач має достатній кваліфікаційний рівень та його знання задовольняють спеціальні та фахові компетентності, які вимагаються від

викладача економічних дисциплін, то наступним виникає питання про **педагогічний аспект, чи педагогічний складник** діяльності викладача: тут ідеться про кваліфікаційні здатності і компетентності викладача донести свої галузеві знання до студента.

Із цією метою формується педагогічна компетентність викладача. Ця компетентність складається, своєю чергою, з низки складових частин, як-от уміння відібрати відповідний зміст, обрати і поєднати методи, форми навчання, а також відібрати ефективні засоби навчання. Педагогічна складова частина, окрім цих класичних вимог, також містить здатність викладача мати економічне мислення та вміти формувати його в студентів.

Викладач як педагог повинен вміти розвивати креативність студента, а також формувати достатню економічну культуру фахівця. З іншого боку, як педагог викладач проходить певні цикли. Його педагогічні здібності значно сильніше, ніж галузеві, залежать від віку, статусу, досвіду тощо.

Інакше кажучи, рівень викладання значно сильніше залежить від особистісних характеристик викладача, ніж його галузеві знання. Тому в педагогічному складнику дуже важливим аспектом є власне особистість викладача.

Однак є ще третій аспект діяльності викладача, пов'язаний із його **науковою діяльністю** – як галузевою, так і науково-педагогічною. На сучасному етапі відбувається радикальний перехід від навчально-освітнього до науково-освітнього процесу. Методи викладання в системі вищої освіти мають базуватися на принципах забезпечення єдності навчальної та науково-дослідницької діяльності викладачів та студентів як фундаментальної умови засвоєння студентами наукового методу, з одного боку, та розвитку професіоналізму викладачів – з іншого. Наукова освіта є особливою базовою галуззю освіти поруч із загальною і професійною освітою та закономірним підсумком розвитку педагогіки як розвитку здібностей до наукової творчості. У вищій школі проводиться значна робота з наукової підготовки студентів, аспірантів, докторантів та викладацького складу загалом, однак далеко не завжди йдеться про цілеспрямовану підготовку особистості до наукової діяльності. Сьогодні «не можна стверджувати, що теорія наукової освіти вже розроблена належною мірою. Висновок про те, що наукова освіта є особливою базовою галуззю освіти поруч із загальною і професійною освітою, є закономірним підсумком розвитку педагогіки» [4, с. 23]. Традиційно наукову підготовку зазвичай відносили до вищої фази професійної освіти.

Виділяються два напрями інтеграції науки та освіти: «освіти до науки» й «науки до освіти» [6, с. 47]. Перший напрям у ЗВО діє вже давно та надійно, оскільки студенти, разом із викладачем,

завжди займаються дослідницькою роботою, другий же напрям виглядає слабшим, оскільки організація освітніх «осередків» у науково-дослідних інститутах і передача з їхньою допомогою відомостей про досягнення сучасної науки викладацькому активу та молоді, що навчається, ведеться неефективно і в обмеженій кількості.

Тематика наукових досліджень у закладах вищої освіти здебільшого має галузеве спрямування. Водночас подекуди панує хибне уявлення, що проблеми освіти та педагогічної науки є прерогативою суто педагогічних університетів та спеціалізованих кафедр. Це зумовлює однобічний підхід до оцінювання професійних якостей працівників вищого навчального закладу, коли їхні педагогічні та галузеві знання й уміння розглядаються ізольовано. Трапляється, що талановитий науковець із високими якісними та кількісними показниками наукової діяльності не має достатніх знань із педагогіки та психології, а чудовий педагог має посередні знання про розвиток галузевої науки [3].

У систематичному контакті визначних учених зі студентами старших курсів, аспірантами і стажистами виникає ядро класичної наукової школи, якщо для цього є передумови в об'єктивному розвитку окремої галузі наукового дослідження. Були часи, «коли навчальну діяльність, тобто практику навчання й виховання, протиставляли науці, власне науковому дослідженню. Вважалося, що наука веде безперервний пошук, бореться проти будь-якої рутини, що тільки їй притаманні творчі засади, а школа, у тому числі вища школа, натомість, бере лише усталене та перевірене, тобто те, що не підлягає сумніву, і є інституцією консервативною» [1, с. 56]. Але сучасна практика доводить, що ця суперечність певною мірою штучна, і саме дослідницький компонент зближує науковий пошук і навчально-виховний процес, саме він стимулює творчий підхід у практичній діяльності, а це сприяє творчості науковій. Тому в освітній практиці особливу увагу привертають дослідницькі компоненти, які поступово стають дуже важливою складовою частиною педагогічної діяльності кожного педагога.

Наукова діяльність викладача закладу вищої освіти найбільш широко характеризується як діяльність власне галузева. Тобто викладач економічних дисциплін насамперед має проводити власну науково-дослідну діяльність у певному напрямі економічних досліджень. З іншого боку, будучи не просто економістом-фахівцем, а викладачем, такий викладач повинен частково хоча би проводити і науково-педагогічні дослідження.

Отже, **діяльність викладача закладів вищої освіти є складною багатокomпонентною системою.**

Концептуальними аспектами діяльності цієї системи є три складові частини: галузева, педагогічна та науково-дослідна. У межах цієї

системи, як було сказано вище, необхідно дослідити кожен із компонентів діяльності і тільки тоді доцільно приступити до їх інтеграції.

Аналізуючи можливості поєднання всіх компонентів діяльності викладача, можна показати, що власне *інтеграція* є найбільш оптимальним засобом формування такої єдності. Це пов'язано з тим, що, на відміну від комплексів, від синтезу, від простих механічних поєднань, інтеграція, окрім об'єднання когнітивних компонент, передбачає організаційний момент. Ще одним важливим аргументом на користь інтеграції є те, що вона не цілком розчиняє компоненти, які поєднуються, але дозволяє зберегти частково їхню автономію і, за потреби, вийняти елемент із системи і повернути його до первісного стану. Тобто, на відміну від синтезу, який є необоротним процесом, інтеграція дозволяє працювати у зворотному напрямку. Це є властивістю унікально важливою для досліджень у галузі педагогіки, зокрема, діяльності викладача.

Під час розгляду *особливостей професійної діяльності викладача економічних дисциплін* варто передусім наголосити на такому. Педагогіка й економіка належать до суспільно-гуманітарних дисциплін. З іншого боку, економічні знання потребують досить потужного математичного апарату. Тобто викладач економічних дисциплін перебуває у певній взаємодії як зі суспільно-гуманітарними, так і з точними математичними науками. Ця специфіка зумовлює й особливості його наукової діяльності.

Висновки. Отже, аналіз концептуальних аспектів професійної діяльності викладача економічних дисциплін (галузевий, педагогічний та науково-дослідний) є необхідною передумовою їх наступної інтеграції. Це зумовлює доцільність таких послідовних етапів означеного процесу: ґрунтовна уніфікація кожного з аспектів, яка надалі дасть можливість їх порівняння та поєднання; оптимальне поєднання кожного аспекту за різними рівнями, характеристиками та показниками; опис кожного аспекту як підсистеми знань, умінь, цінностей і вихід на компетентності (фахові, спеціальні та загальні); визначення підстави для інтеграції: попарної, потрійної чи багатократної для складників кожного аспекту, перевірка наявності ефекту якісних зрушень; перевірка збереження автономності й оборотності про-

цесів інтеграції, а також доцільності й ефективності проведеної інтеграції.

До подальших напрямів відносимо дослідження кожного з концептуальних аспектів у контексті професійної підготовки та діяльності викладача економічних дисциплін у закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бопко І. Наукова діяльність викладача вищої школи в умовах Болонського процесу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. № 4. С. 56–63.
2. Калінська О. Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2018.
3. Козловський Ю. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики : монографія. Львів : Вид-во «Львівської політехніки», 2018. С. 420.
4. Леднев В. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. 2 изд., исправл. Москва : МГАУ, 2002. 120 с.
5. Мачинська Н. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. С. Сисоєвої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
6. Мержанов А., Брагинский И. Интеграция образования и науки. *Машиностроитель*. 2005. № 6. С. 46–52.
7. Мірошник З., Талаш І. Побудова професіограми викладача вищої педагогічної школи: рольовий підхід. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Е.С. Костюка НАПН України. 2014. № 23. С. 413–423.
8. Міщенко І. Модель професійної підготовки викладача економіки: напрями вдосконалення. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : науково-методичний журнал. Київ : МДГУ, 2003. № 1. С. 185–192.
9. Федірчик Т. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Чернівці, 2016. 452 с.
10. Шара С. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. 288 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS

У статті висвітлено педагогічні умови, які сприяють формуванню професійно-етичної культури в майбутніх графічних дизайнерів. На підставі теоретичного аналізу проведено власну наукову експертну оцінку педагогічних умов. Аналіз науково-педагогічної літератури та результати експертної оцінки вагомості умов дозволили нам визначити такі педагогічні умови, які сприятимуть формуванню професійно-етичних цінностей, знань та умінь майбутніх графічних дизайнерів: створення відповідного професійно-етичного та творчого дизайн-середовища; формування позитивної мотивації до професійно-етичного вдосконалення, самовдосконалення і саморозвитку; залучення майбутніх графічних дизайнерів до виробничого навчання з метою акцентування формування професійно-етичної культури; ознайомлення студентів із професійними, етичними нормами і гуманістичними цінностями дизайн-діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, вагомість умов, обставини формування професійно-етичної культури графічних дизайнерів.

В статье освещены педагогические условия, способствующие формированию профессионально-этической культуры у будущих графических дизайнеров. На основании теоретического анализа дана собственная научная экспертная оценка педагогических условий. Анализ научно-педагогической литературы и результаты экспертной оценки значимости условий позволили нам определить следующие педагогические условия, способствующие формированию профессионально-этических ценностей, знаний и умений будущих графических дизайнеров: создание соответствующей

профессионально-этической и творческой дизайн-среды; формирование положительной мотивации к профессионально-нравственному совершенствованию и саморазвитию; привлечение будущих графических дизайнеров к производственному обучению с целью акцентирования формирования профессионально-этической культуры; ознакомление студентов с профессиональными, этическими нормами и гуманистическими ценностями дизайн-деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, значимость условий, обстоятельства формирования профессионально-этической культуры графических дизайнеров.

The article highlights the pedagogical conditions that contribute to the formation of professional and ethical culture in future graphic designers. On the basis of theoretical analysis, an own scientific expert assessment of pedagogical conditions was conducted. The analysis of scientific and pedagogical literature and the results of the expert assessment of the significance of the conditions allowed us to determine the following pedagogical conditions that will contribute to the formation of professional and ethical values, knowledge and skills of future graphic designers: the creation of an appropriate professional, ethical and creative environment design; formation of positive motivation for professional and ethical perfection, self-improvement and self-development; the involvement of future graphic designers in production training in order to emphasize the formation of professional and ethical culture; acquaint students with professional, ethical norms and humanistic values of design activities.

Key words: pedagogical conditions, weight of conditions, circumstances of formation of professional and ethical culture of graphic designers.

УДК 377/378:766.05:174

Прохорчук П.С.,
молодший науковий співробітник,
аспірант
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах складних економічних відносин, що спостерігаються сьогодні в Україні, проблеми професійної етики, культури, моральності особливо актуальні для становлення сучасного фахівця. Поняття морально-етичного візуального ряду, гуманне ставлення людей один до одного відіграють важливу роль у становленні, формуванні культури і моральності нового покоління.

Інтеграція гуманітарно-етичної та фахової підготовки повинна дати свій позитивний поштовх до формування не лише професійно сформованого, але і морально свідомого фахівця. Зокрема, гуманізація такої технічно-творчої професії, як графічний дизайнер, стає важливим чинником для створення сприятливого візуально-культурного середовища, що нас оточує. Зрозуміло, що врахувати всю систему цілеспрямованого розвитку професійної етики студентів досить важко, тому

необхідно визначити основні, домінантні педагогічні умови, обґрунтувати їх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Праці таких науковців, як: М.О. Пічкур, А.А. Каленський, Н.С. Тимченко, М.І. Михнюк, Ю.І. Колісник-Гоменюк, С.А. Гаряча, С.О. Щабельник, Н.О. Олексієнко, Л.О. Ковальчук, А.О. Агаркова, О.І. Денищик, З.Ю. Макара, І.В. Тарабріна, дають приблизне уявлення щодо умов формування професійно-етичної культури графічних дизайнерів у коледжах.

Проте під час аналізу педагогічної літератури виявлено, що проблемі формування цієї культури в графічних дизайнерів не приділено достатньої уваги.

Методи дослідження. У процесі дослідження застосовано такі методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію, вивчення попереднього досвіду, анкетування й експертну оцінку.

Виклад основного матеріалу. У результаті наукового аналізу проблеми формування профе-

сійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів виникла потреба визначення низки педагогічних умов, які забезпечать ефективну побудову цього процесу. Теоретичний аналіз показав нам, що в «Тлумачному словнику української мови» ідеться про «необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь».

У «Філософському словнику» умови визначають зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результат цілеспрямованої діяльності [13].

Отже, педагогічні умови розуміємо як сукупність різнопланових соціально-педагогічних і дидактичних чинників, процесів, обставин, необхідних і достатніх для виникнення та раціонального стійкого функціонування або зміни певної педагогічної

системи. У нашому дослідженні педагогічні умови формування професійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів відображають взаємодію гуманізації навчально-виховного процесу, професійної підготовки дизайн-фахівців та гуманізації суспільства, взаємовплив єдиного освітнього простору та новітніх технологій, які впроваджуються в дизайн-галузь.

За способом впливу на педагогічний процес виділяють такі види педагогічних умов: зовнішні (виробничі, культурні, суспільні, географічні, політичні) та внутрішні (естетичні, особисто-рефлексивні, навчально-матеріальні, морально-психологічні). У наведеній таблиці (Табл. 1) показано результати аналізу дисертаційних робіт, де перелічено основні педагогічні умови формування професійно-етичної культури.

Таблиця 1

Педагогічні умови формування професійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів у дослідженнях учених

№ з/п	Автор	Педагогічні умови
1.	М.О. Пічкур [10, с. 95]	– інтеграція загальноосвітніх, загальнопрофесійних і спеціальних навчальних дисциплін, яка здійснюється на основі методу «проектного навчання»; – ініціювання рефлексії як механізму навчально-проектної діяльності студентів; – комплексна реалізація в процесі професійної підготовки майбутніх художників-дизайнерів культурологічного й синергетичного підходів; – взаємозв'язок теоретичної й практичної підготовки майбутнього художника-дизайнера на принципах контекстного навчання, коли за допомогою всієї системи дидактичних форм організації навчальної діяльності, методів і засобів моделюється міжпредметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним теоретичних і практичних знань накладено на канву цієї діяльності.
2.	А.А. Каленський [4, с. 256–257]	– ознайомлення студентів із професійними знаннями, етичними нормами і гуманістичними цінностями соціально-педагогічної діяльності; – наявність широкого спектра практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь і навичок професійної і міжособистісної взаємодії; – об'єднання всіх компонентів процесу формування професійно-етичної культури в єдину цілеспрямовану систему виховання майбутніх соціальних педагогів у ЗВО.
3.	Н.С. Тимченко [12, с. 103]	– раціональний добір навчального матеріалу; – комплексне і творче застосування ефективних методів і прийомів, спрямованих на його засвоєння, вибір оптимального їх поєднання з урахуванням особливостей курсанта, групи; – створення атмосфери творчого процесу міжособистісного спілкування; залучення курсантів до активної пізнавальної діяльності; – стимулювання прагнення до морального самовиховання, самовдосконалення, відданості своїй справі.
4.	М.І. Михнюк [8, с. 234]	– формування позитивної мотивації до професійно-педагогічного вдосконалення, самовдосконалення і саморозвитку; – навчання в Школі розвитку професійної культури; розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «наставництво – тьюторство – коучинг»; – стажування у вищих навчальних закладах та на високотехнологічних будівельних об'єктах.
5.	Ю.І. Колісник-Гоменюк [6, с. 113]	– забезпечення професійної спрямованості змісту гуманітарної підготовки; – застосування комплексу психолого-педагогічних підходів (аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, особистісний); – упровадження інтерактивних методик управління пізнавальною діяльністю; – цілеспрямована підготовка викладачів соціально-гуманітарних дисциплін до формування професійно-етичної культури майбутніх медиків.
6.	С.А. Гаряча [2, с. 11]	– актуалізації знань учнів, введення етичних понять, ознайомлення із правилами етикету; – сприйняття й осмислення здобутих знань за допомогою практикумів (виховні ситуації, художні тексти, аналіз поведінки героїв, життєві приклади); – самостійне узагальнення та відкриття моральних істин, правил поведінки; – визначення критеріїв оцінки вчинку згідно із «золотим» правилом етики («не роби іншому того, чого не бажаєш собі»); – закріплення набутих знань у практичній діяльності (розв'язання моральних завдань, виконання творчих завдань, участь у рольових і ділових іграх, аналіз проблемних ситуацій тощо).

№ з/п	Автор	Педагогічні умови
7.	С.О. Щабельник [14, с. 9]	– розвиток потребово-мотиваційної сфери особистості студента; – організація освітнього процесу на основі продуктивної творчої діяльності, спільної проектної діяльності студентів і викладачів, поетапного неперервного залучення студентів до навчально-професійної діяльності, ініціюванні рефлексії індивідуально-професійного розвитку; – розроблення навчально-методичного забезпечення; – педагогічний контроль і корекція процесу формування професійної культури; – комплексне діагностування й оцінка рівня сформованості професійної культури.
8.	Н.О. Олексієнко [9, с. 12]	– створення відповідного морально-культурного освітньо-виховного середовища; – підготовка викладачів; – рефлексивний саморозвиток і самовиховання; – застосування інноваційних технологій, виховних методик тощо; зв'язок з іншими організаціями, закладами; – урахування зовнішнього впливу на курсантів; – розроблення та вдосконалення навчально-методичних матеріалів тощо.
9.	Л.О. Ковальчук [6, с. 20]	– чітке цілепокладання; – створення позитивної мотивації студентів; – ґрунтовне оволодіння студентами основами педагогічної етики; – моделювання культурно-освітнього середовища; – моніторинг рівня сформованості етичної культури майбутніх педагогів.
10.	А.О. Агаркова [1, с. 10]	– органічне поєднання теоретичного вивчення медичної етики та досвіду морально-етичної поведінки лікарів-практиків і практичного застосування набутих знань, умінь і навичок у процесі навчання та практичної медичної діяльності; – спрямування учасників навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів на формування професійно-етичної культури шляхом включення їх у комунікативну взаємодію; – формування в студентів умінь налагоджувати професійні морально-етичні стосунки завдяки залученню їх до інноваційних форм позанавчальної роботи.
11.	О.І. Денищик [3, с. 119]	– реалізація сучасних освітніх технологій; удосконалення соціально-педагогічної складової частини змісту навчання; – інтенсифікація виховної функції науково-педагогічних працівників, кураторів, наставників студентських груп; – посилення впливу студентських колективів та їх самоврядних структур щодо залучення молоді до інтелектуально-пізнавальної, культурно-просвітницької та громадської діяльності.
12.	З.Ю. Макар [7, с. 154]	– застосування методів і прийомів, спрямованих на розвиток художньо-образного мислення, творчої уяви і фантазії; – використання інноваційних технологій для формування професійних умінь майбутніх дизайнерів; – забезпечення мотивації до творчого саморозвитку завдяки участі в конкурсах і виставках.
13.	І.В. Тарабріна [11, с. 13]	– здійснення професійної підготовки студентів на основі культурологічного та синергетичного підходів; – більш раннє «занурення» студентів у професійні проблеми з метою акцентованого формування професійної культури майбутніх дизайнерів; – реалізація змісту і технологій професійної підготовки майбутніх дизайнерів у логіці контекстного навчання, – усвідомлення майбутніми дизайнерами змістовного наповнення мотиваційно-ціннісного, технологічного й особистісно-творчого компонентів професійної культури.

На підставі теоретичного аналізу ми вирішили провести власну наукову експертну оцінку. Це дослідження складалося із двох етапів. На першому етапі завдяки пілотажному дослідженню визначена низка педагогічних умов, забезпечення яких сприяє формуванню професійно-етичної культури графічних дизайнерів. Методом опитування науковців інституту ПТО, викладачів мистецьких коледжів (зокрема, коледж мистецтв та дизайну КНУТД та Мистецький коледж мистецького моделювання та дизайну), дизайнерів-практиків (30 осіб), задіяних у підготовці графічних дизайнерів.

На другому етапі науково-педагогічного експертизи педагогічних умов було заплановано визначення домінантних, основних з наведеного переліку обставин, за умови забезпечення яких

формування професійних, етичних здібностей та ціннісних орієнтацій буде продуктивним. Із цією метою складено анкету експертного оцінювання, до якої включено 12 умов із запропонованого вище списку. Експертна група (16 осіб) складалася з викладачів мистецьких коледжів та науковців, які досліджували проблему підготовки дизайнерів, етики, професійної культури тощо. В експертній анкеті експертам пропонувалося з наведеного списку педагогічних умов обрати п'ять основних, які найбільше впливають на формування професійно-етичної культури графічних дизайнерів

Аналіз науково-педагогічної літератури та результати експертної оцінки вагомості умов дозволили нам визначити такі педагогічні умови, які сприятимуть формуванню професійно-етич-

них цінностей, знань та умінь майбутніх графічних дизайнерів. Оцінка умов передбачала, що ті педагогічні умови, на які найчастіше вкажуть експерти, є найбільш «вагомими».

Результати експертного оцінювання «вагомості» педагогічних умов формування професійно-етичної культури графічних дизайнерів у коледжах подано в табл. 2.

Таблиця 2

Результати експертного оцінювання «вагомості» педагогічних умов формування професійно-етичної культури графічних дизайнерів у коледжах

№ з/п	Назва педагогічної умови	п*
1.	Формування позитивної мотивації до професійного та професійно-етичного вдосконалення, самовдосконалення і саморозвитку.	10
2.	Створення відповідного професійно-етичного дизай-середовища.	13
3.	Забезпечення мотивації до професійно-етичного та творчого саморозвитку завдяки участі в конкурсах і виставках.	4
4.	Ознайомлення студентів із професійно-етичними знаннями, етичними нормами і гуманістичними цінностями дизайн-діяльності.	10
5.	Інтеграція професійно-етичних, загальнопрофесійних і спеціальних навчальних дисциплін, яка здійснюється на основі методу «проектного навчання».	5
6.	Використання інноваційних технологій для формування професійно-етичних умінь майбутніх графічних дизайнерів.	8
7.	Застосування методів і прийомів, спрямованих на розвиток професійно-етичної культури: морального образного мислення, творчої професійної уяви та фантазії, професійно-етичної інтуїції.	5
8.	Цілеспрямована підготовка викладачів соціально-гуманітарних дисциплін до формування професійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів.	3
9.	Залучення майбутніх графічних дизайнерів до виробничого навчання з метою акцентування формування професійно-етичної культури.	11
10.	Інтенсифікація етичної та моральної функцій науково-педагогічних працівників, кураторів, наставників студентських груп.	2
11.	Посилення впливу студентських колективів та їх самоврядних структур щодо залучення молоді до професійно-етичної, моральної та творчої діяльності.	2
12.	Спрямування учасників навчально-виховного процесу в коледжах на формування професійно-етичної культури шляхом включення їх в етично-комунікативну взаємодію.	6

п*– кількість експертів, що віднесли дану умову до п'яти найбільш вагомих

Отже, ми бачимо, що експерти визначили найбільш вагомими такі педагогічні умови: створення відповідного професійно-етичного та творчого дизайн-середовища; формування позитивної мотивації до професійно-етичного вдосконалення, самовдосконалення і саморозвитку; залучення майбутніх графічних дизайнерів до виробничого навчання з метою акцентування формування професійно-етичної культури; ознайомлення студентів із професійними, етичними нормами і гуманістичними цінностями дизайн-діяльності.

Висновки. Отже, проведене нами дослідження дозволяє стверджувати, що для формування професійно-етичної культури графічних дизайнерів у коледжах необхідно забезпечити чотири педагогічні умови, а саме: створення відповідного професійно-етичного та творчого дизайн-середовища, формування позитивної мотивації до професійно-етичного вдосконалення, самовдосконалення і саморозвитку, залучення майбутніх графічних дизайнерів до виробничого навчання з метою акцентування формування професійно-етичної культури. Реалізація цих педагогічних умов створює передумови для успішного формування професійно-етичної культури майбутніх графічних дизайнерів.

Перспективою наших подальших досліджень є вивчення організаційних форм навчання під час формування професійно-етичної культури графічних дизайнерів у коледжах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Агаркова А.О. Формування професійно-етичної культури лікарів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2011. 227 с.
2. Гаряча С.А. Виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2010. 20 с.
3. Денищик О.І. Формування моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Хмельницький, 2010. 227 с.
4. Каленський А.А. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей : монографія. Київ : Компрінт, 2016. 391 с.
5. Ковальчук Л.О. Формування етичної культури особистості як умова морального становлення майбутнього педагога в системі професійної підготовки. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*. 2016. Вип. № 30. С. 13–23.

6. Колісник-Гоменюк Ю.І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія. Львів : КВП «Край», 2013. 296 с.

7. Макар З.Ю. Формування професійних вмінь молодших спеціалістів-дизайнерів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 194 с.

8. Михнюк М.І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 652 с.

9. Олексієнко Н.О. Формування моральної культури у майбутніх бакалаврів цивільного захисту в процесі вивчення української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2018. 22 с.

10. Пічкур М.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції) : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. Київ, 2000. 42 с.

11. Тарабрина И.В. Формирование профессиональной культуры студентов-дизайнеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 23 с.

12. Тимченко Н.С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 239 с.

13. Философский энциклопедический словарь. Москва : ИНФА, 1998. 576 с.

14. Щабельник С.О. Формування професійної культури майбутніх дизайнерів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2014. 20 с.

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ТА ЙОГО ОСНОВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ

THE ROLE AND MAIN COMPETENCES OF A TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES IN EDUCATIONAL PROCESS

Стаття присвячена ролі викладача іноземних мов у формуванні конкурентоспроможних фахівців, здатних до реалізації міжкультурної іншомовної комунікації. Зокрема, визначаються його особистісні та професійні якості, що впливають на успішну реалізацію професійної діяльності. Розкривається специфіка професійної діяльності викладача іноземних мов, особливості побудови навчального процесу. На основі аналізу педагогічної літератури закордонних дослідників висвітлюються професійні компетенції викладача іноземних мов. Надається класифікація та розкривається сутність кожної компетенції.

Ключові слова: викладач іноземних мов, міжкультурна іншомовна комунікація, професійна діяльність, навчальний процес, професійні компетенції.

Стаття посвящена роли преподавателя иностранных языков в формировании конкурентоспособных специалистов, готовых к реализации межкультурной иноязычной коммуникации. В частности, определяются его личностные и профессиональные качества, влияющие на успешную реализацию профессиональной деятельности. Раскрывается специфика профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков, особенности построения учебного

процесса. На основе анализа педагогической литературы зарубежных исследователей освещаются профессиональные компетенции преподавателя иностранных языков. Предоставляется классификация и раскрывается сущность каждой компетенции.

Ключевые слова: преподаватель иностранных языков, межкультурная иноязычная коммуникация, профессиональная деятельность, учебный процесс, профессиональные компетенции.

The article is devoted to the role of a teacher of foreign languages in the formation of competitive specialists able to implement intercultural communication in other languages. In particular, some personal and professional qualities that influence the successful realization of professional activity are determined. The specifics of the professional activity of the teacher of foreign languages and the peculiarities of the construction of the educational process are revealed. The professional competences of a teacher of foreign languages are highlighted on the basis of the analysis of the pedagogical literature of foreign researchers. The classification is given and the essence of each competence is revealed.

Key words: teacher of foreign languages, intercultural communication in other languages, professional activity, educational process, professional competences.

УДК 37.091.12.011.3–051+81'243

Прус Н.О.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується постійним розвитком міжнародної співпраці, налагодженням співробітництва із провідними міжнародними компаніями, що сприяє зростанню інтеркультурного спілкування та зумовлює необхідність вивчення іноземних мов. Набуття та розвиток вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності, яка дозволяє використовувати іноземну мову на практиці в професійній діяльності та повсякденному житті, стає невід'ємною складовою частиною сучасного життя й абсолютно змінює ставлення суспільства до самого предмета «Іноземна мова» у середніх і вищих навчальних закладах. Постать викладача іноземної мови набуває особливої значущості, приділяється велика увага його фаховій компетентності, його професіоналізму та рівню педагогічної майстерності. Адже «постать викладача вважається ключовою в якісній освіті, він виступає одночасно дидактичним посередником, фасилітатором навчання, який спрямовує, та орієнтатором освітньо-навчального процесу» [7, с. 103]. Викладач іноземної мови стає посередником між двома культурами. Під час опанування іноземної мови він не тільки знайомить із фонетичною структурою мови, її лексико-граматичною специфікою, але й допомагає зрозуміти іншу країну, її традиції, особливості менталітету.

Мета статті – розкрити роль викладача іноземних мов, охарактеризувати основні компетенції, що сприяють успішній реалізації його професійної діяльності.

Державна політика щодо обов'язкового вивчення громадянами України іноземної мови, рекомендації Ради Європи, що стосуються освітньої політики з вивчення іноземної мови, зумовлюють появу нових вимог до постаті викладача іноземної мови, рівня його фахової підготовленості, професійної компетентності, здатності використовувати нові форми і методи організації навчального процесу та готовності до забезпечення європейської якості освіти. Адже професійна компетентність, професійні знання, навички та вміння як окремі педагогічні характеристики ще не гарантують успіху педагогічної діяльності. Викладач іноземної мови повинен бути в курсі всіх змін, що відбуваються в національній системі освіти, володіти сучасними принципами комунікативної дидактики й основними методиками викладання іноземних мов, вміти критично оцінювати й успішно використовувати у власній практиці всі нові навчальні матеріали, які з'являються. Викладач має бути професіоналом, що вміло організовує, спрямовує та контролює весь процес навчання іноземної мови, а його професійна діяльність – складне

мистецтво, під час якого реалізуються такі функції: комунікативна, виховна, розвивальна, освітня, гностична, конструктивно-планувальна, організаційна [4, с. 64].

Так, проблемам професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, виявлення її специфіки, шляхів забезпечення ефективності фахової підготовки присвячено дослідження В. Баркасі, О. Бігич, О. Зеленської, В. Калініна, Т. Комарницької, М. Леврінц, Г. Мельніченко, С. Шехавцової та інших. Питання забезпечення змісту навчання іноземної мови розкрито в дослідженнях І. Бім, Н. Гальської, Р. Мартинової, Л. Морської, С. Ніколаєвої, О. Петрашук, В. Редька, Г. Рогової та інших.

Реформування сучасної системи освіти висуває нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Тільки кваліфікований професіонал-викладач позитивно впливає на формування професійної компетентності студентів та їхню здатність стати конкурентоспроможними фахівцями, отримує кращі результати власної педагогічної діяльності, постійно збагачує свій інтелектуальний, емоційний, моральний і творчий потенціал. Педагог є основним суб'єктом вирішення завдань розвитку освіти, що висуваються сучасними умовами, посідає ключове місце в педагогічному процесі. Сучасна освітня ситуація потребує успішного вирішення багатьох проблем, серед яких найважливішою залишається розвиток професіоналізму педагога як чинника підвищення якості освіти загалом.

Іноземна мова як начальна дисципліна «має певну специфіку, суть якої полягає, по-перше, у тому, що метою навчання є не стільки знання про предмет, тобто про мову (мовна компетенція), скільки вироблення певних навичок і вмінь різних видів мовленнєвої діяльності на основі знань про спосіб діяльності (комунікативна компетенція); по-друге, обсяг мовного матеріалу, який вивчають у ВНЗ немовного профілю, не може бути значно зменшений, оскільки є межа, за якою важко буде вести мову про набуття студентами і курсантами практичних навичок і вмінь» [1, с. 80].

Викладач залучає студентів до різних видів мовленнєвої діяльності, сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності як на побутовому, так і на професійному рівнях. Зважаючи на специфіку предмета, навчання іноземної мови відбувається здебільшого на практичних заняттях під керівництвом викладача, «який організує, спрямовує та контролює весь педагогічний процес: готує навчально-методичні матеріали, визначає методи, форми та прийоми проведення практичних занять, які мають різні цілі, організує пізнавальну діяльність студентів, забезпечує іншомовне спілкування, прогнозує мовленнєві висловлювання студентів, спонукає їх до мовленнєвих і

немовленнєвих дій, контролює розуміння мовного матеріалу, коректує та оцінює відповіді студентів, що є надзвичайно важливим, оскільки іноземної мови не можна навчити, їй можна навчитися, формує потреби та здатності студентів до самоосвіти, до самостійної роботи над іноземною мовою» [1, с. 82]. Отже, професійна діяльність викладача є складним мистецтвом, що потребує від нього не тільки спеціальних професійних знань, а й організаторських здібностей, психологічних знань, комунікативних умінь та навичок, що допомагають вирішувати конкретні навчальні, виховні завдання. Варто зазначити, що успішна реалізація професійної діяльності викладача залежить від його ставлення до професій, постійного професійного самовдосконалення, а також від таких професійних та особистісних якостей, як:

- авторитет, який передусім полягає у високому професіоналізмі викладача, його досконалому знанні предмета, володінні методикою навчання мови, здатністю організувати навчально-виховний процес;
- захоплення, яке виявляється в позитивній професійній мотивації, відповідності природних даних людини і вимог професійної діяльності;
- компетентність – здатність викладача правильно реалізувати спілкування іноземною мовою, оскільки головним напрямом оптимізації навчального процесу на практичних заняттях з іноземної мови є спілкування;
- компонент системи управління навчальною діяльністю студентів;
- здатність до покращення методичної самоосвіти;
- ідейно-моральне обличчя – доброзичливість, педагогічний такт, терпіння та наполегливість, справедливість, почуття гумору, об'єктивність, принциповість, комунікабельність, працьовитість, урівноваженість, артистичність, емоційність, добросовісність;
- стиль спілкування зі студентами: створення невимушеної обстановки на заняттях допомагає усунути психологічний бар'єр, який зазвичай заважає студентам безбоязно говорити іноземною мовою;
- індивідуальний стиль діяльності: система психологічних засобів адаптації індивідуальності викладача до об'єктивних вимог педагогічної діяльності є однією з головних умов удосконалення професійної майстерності викладача;
- можливість вирішувати те саме навчально-виховне завдання різними сполученнями методів;
- уміння оновлювати методи, форми і засоби навчання, які використовуються;
- уміння вносити суттєві новації в традиційну практику;
- уміння наполегливо навчатися творчості [1, с. 82–85].

Отже, стиль навчання й особистість викладача значною мірою впливають на студента та процес його навчання. «Специфіка педагогічної діяльності педагога вищої школи полягає у тому, що він співпрацює з тією категорією студентів, яка має різноманітні загальні та професійні інтереси і яка потребує від нього не тільки володіння системою загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для організації й ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальних знань, необхідних для підготовки спеціалістів – професіоналів» [3, с. 121]. Доречним буде змінювати стиль та методи навчання, адаптуючи їх, наскільки це можливо, до конкретної реальності та конкретної групи студентів, ураховуючи особливості й унікальність усіх і кожного студента окремо, а також ураховуючи як їхні реальні потреби й інтереси, так і їхні проблеми та труднощі в навчанні. Отже, якість процесу навчання залежить від особистості викладача, його професійної компетентності, здатності навчати, прагнення до постійного саморозвитку, його ставлення до професійної діяльності, а

також від його особистісних якостей та характеристик. Ідеальний викладач іноземної мови є гнучким, чутливим, уміє адаптуватися, здатен вирішувати проблеми, що виникають в аудиторії (професійні та емоційні), залишається чуйним, об'єктивним, уміє спостерігати за тим, що відбувається в навчальному контексті, є справжнім, щирим, не є директивним або авторитарним. Викладач не повинен втручатися в життя студентів, коли це не потрібно, не має ставити зайвих запитань. Він «повинен бути відкритим до змін та інновацій, уміти спілкуватися, мати особливе ставлення до власної професійної діяльності та таку сильну й глибоку внутрішню мотивацію, що змушує його приходити на роботу кожен день із посмішкою та передавати свою радість. Він повинен вміти так мотивувати студентів до навчання, щоб вони почували себе комфортно та невимушено в аудиторії» [6, с. 28].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що питання професійного становлення викладача іноземних мов є предметом дослідження як вітчизняних, так і закордонних

Таблиця 1

Основні компетенції викладача іноземних мов

Модель основних компетенцій викладача іноземних мов	
Основні компетенції	Спеціальні компетенції
1. Організувати навчальний процес.	<ul style="list-style-type: none"> – діагностувати та задовольняти потреби студентів; – сприяти розвитку рефлексії та використанню мови; – здійснювати дидактичне планування; – уміти керувати класом.
2. Оцінювати навчальну діяльність та продуктивність студентів.	<ul style="list-style-type: none"> – використовувати інструменти та методи оцінювання; – гарантувати позитивну практику оцінювання; – сприяти конструктивному зворотному зв'язку; – залучати студентів до оцінювання.
3. Залучати студентів до контролю власного навчання.	<ul style="list-style-type: none"> – спонукати студентів до самостійного керування доступними ресурсами та засобами навчання; – інтегрувати в процес навчання спеціальні інструменти, що сприяють розвитку рефлексивної діяльності; – спонукати студентів до визначення власного шляху навчання; – мотивувати студентів брати на себе відповідальність за власне навчання.
4. Сприяти міжкультурному спілкуванню.	<ul style="list-style-type: none"> – розвивати власну міжкультурну компетентність; – пристосовуватися до навколишніх культур; – сприяти міжкультурному діалогу; – сприяти розвитку міжкультурної компетентності студентів.
5. Розвивати професійні якості.	<ul style="list-style-type: none"> – аналізувати власну педагогічну діяльність; – визначити власний план саморозвитку; – бути учасником професійного розвитку команди викладачів; – брати активну участь у розвитку професії.
6. Уміти керувати власними почуттями й емоціями під час виконання професійної діяльності.	<ul style="list-style-type: none"> – керувати власними емоціями; – мотивувати себе на роботі; – розвивати міжособистісні стосунки; – сприяти розвитку емоційного інтелекту студента.
7. Брати активну участь в організації навчального процесу.	<ul style="list-style-type: none"> – працювати в команді; – брати участь у різноманітних проектах закладу; – сприяти та поширювати передові практики в установі; – знати установу й інтегруватися в неї.
8. Використовувати ІКТ на заняттях.	<ul style="list-style-type: none"> – розвивати власну цифрову компетентність; – розумітися на цифровому середовищі; – користуватися дидактичним потенціалом ІКТ; – сприяти використанню студентами ІКТ у навчальному процесі.

дослідників. Беручи до уваги специфіку дисципліни, що викладається, та особливості побудови навчального процесу, науковці Інституту Сервантеса виділяють такі основні компетенції викладача іноземних мов (таблиця 1) [8, с. 520].

На думку швейцарських науковців, профіль викладача іноземних мов характеризують чотири основні компетенції:

– власна компетенція – усвідомлення значущості своєї ролі вчителя, який, навчаючи, вчиться сам, який будує міцну інтелектуальну основу для педагогічної майстерності;

– соціальна компетенція – здатність утверджувати статус свого предмета в освітній концепції країни;

– фахова компетенція – володіння мовою, уміння навчати її інших, будуючи цілеспрямовано (у прогресії) спілкування з учнями відповідно до рівня їхніх фонових знань, досвіду та умінь;

– дидактико-методична – володіння сучасними принципами комунікативної дидактики [5, с. 163–164].

З огляду на все вищезазначене, можемо зробити висновок, що особистісні якості викладача іноземної мові тісно пов'язані з його професійними характеристиками та сприяють розвитку його основних компетенцій, набуття та розвиток яких варто вважати обов'язковими для успішної реалізації професійної діяльності викладача.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зеленська О. Професійно значимі якості викладача іноземної мови у ВНЗ. *Вісник Львівського університету*. 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 79–86.

2. Ортинський В. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

3. Паталаха М. Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : збірник наукових праць / за ред. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. РОМАНОВСЬКОГО. Харків : НТУ «ХПІ», 2010. Вип. 25 (29). С. 118–125.

4. Скорцова С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса : Абрикос-Компані, 2013. 290 с.

5. Kompetenz eines Fremdsprachenlehrers. *Deutsch als Fremdsprache*. 1984. № 4. S. 163–166.

6. Martín Miguel Angel. El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*. 2007. № 1. P. 17–30.

7. Martínez Agudo, Juan de Dios. Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). Vol. XLI. 2011. № 1–2. P. 103–124.

8. Perrenoud P. La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. XIV. 2001. № 3. P. 503–523.

СФОРМОВАНІСТЬ ВІЗУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЗА СУБ'ЄКТНИМ КРИТЕРІЄМFORMATION OF VISUAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS
OF FINE ARTS BY SUBJECT CRITERIA

Стаття присвячена розгляду тестів як діагностувального інструментарію визначення стану сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва за суб'єктивним критерієм із такими показниками, як наявність візуального мислення і наявність креативності. Зокрема, на констатувальному етапі в експериментальній групі використано «Прогресивні матриці Дж. Равена» (площинний підхід), просторовий тест І. Якиманської (просторовий підхід), тест «Креативність» Н. Вишнякової (самооцінка), визначення рівня креативності за фігурним тестом Е. Торренса (практична діяльність).

Ключові слова: візуальна культура, майбутні вчителі образотворчого мистецтва, візуальне мислення, креативність, суб'єктивний критерій.

Стаття посвячена рассмотрению тестов как диагностирующего инструментария для определения состояния сформированности визуальной культуры будущих учителей изобразительного искусства по субъективному критерию с такими показателями, как наличие визуального мышления и наличие креативности. В частности, на констатирующем этапе в эксперименталь-

ной группе использованы «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» (плоскостной подход), пространственный тест И. Якиманской (пространственный подход), тест «Креативность» Н. Вишняковой (самооценка), определение уровня креативности по фигурным тестам Е. Торренса (практическая деятельность).

Ключевые слова: визуальная культура, будущие учителя изобразительного искусства, визуальное мышление, креативность, субъективный критерий.

The article is dedicated to the revision of tests as diagnostic tools for determining the state of formation of visual culture of fine arts future teachers based on the subject criterion with such indicators as presence of visual thinking and presence of creativity. In particular, a number of tests was applied on the experimental group during the observation stage, such as "Progressive matrices by J. Raven" (plane approach), the spatial test by I. Yakimanskaya (spatial approach), the "Creativity" test by N. Vishnyakova (self-esteem), the determination of the level of creativity based on the figure test by E. Torrens (practical activity). **Key words:** visual culture, future teachers of fine arts, visual thinking, creativity, subjective criterion.

УДК 378:37.011.3–051:74:37.091.33–028.22

Рубель І.С.,

здобувач кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський державний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Для реалізації основних завдань культурного розвитку студентства, а надалі і суспільства, на сьогодні актуальним завданням ЗВО є багатобічна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У психолого-педагогічних дослідженнях тести як діагностувальний інструментарій використовується досить часто. Вітчизняні та закордонні психологи і педагоги приділяли увагу визначенню інтелектуального рівня особистості (IQ) та вивченню креативності (М. Акімова, Ф. Беррон, Н. Вишнякова, Р. Кеттелл, В. Моляко, Дж. Равен). За тестами дослідження інтелекту Р. Амтхауера, за шкалою виміру інтелекту Д. Векслера, тестом Медніка, а також на основі «Прогресивних матриць Дж. Равена», тесту «Креативність» Н. Вишнякової, фігурного тесту Е. Торренса дослідники оцінюють розумові та творчі здібності дітей і дорослих.

За спостереженням М. Акімової, існує зв'язок між високими результатами тестів із вимірювання інтелекту та креативності, але вони перебувають у складному взаємозв'язку. На думку вченого, високі і середні бали IQ респондента пов'язані зі значним показником креативності. Але рівень IQ вище норми заважає прояву креативності, тому що занадто критичний та логічний ум втрачає можливість довільного генерування нових ідей.

Водночас С. Берт, Ф. Верной, Н. Марш та ін. уважають креативність одним із проявів інтелекту, що не можна оцінювати тестами на вимірювання IQ. Учені пов'язують креативність із минулим досвідом респондентів, засвоєними раніше знаннями і навичками, особливостями довкілля [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на широке використання тестів у практиці ЗВО, їхнє значення для оцінювання показників за суб'єктивним критерієм сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва залишається актуальним.

Мета статті – висвітлити результати сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками суб'єктивного критерію (естетичний компонент).

Виклад основного матеріалу. На констатувальному етапі експерименту для з'ясування наявності візуального мислення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показником суб'єктивного критерію «Наявність візуального мислення» використано площинний тест, а саме: стандартні «Прогресивні матриці Дж. Равена», що є площинними за своїм візуальним рядом, а також є діагностикою рівня сформованості інтелектуальних здібностей індивіда (IQ), що ґрунтуються на наочному мисленні з використанням

аналогій площинних графічних завдань [2; 4]. Студенти художньо-графічного факультету Державного закладу «Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», які склали експериментальну групу (102 особи), упоралися з означеним тестовим матеріалом і продемонстрували такі рівні сформованості візуальної культури: творчий, продуктивний, репродуктивний. Узагальнення результатів усіх тестувальних серій засвідчило, що тільки 25% студентів розв'язали від 10 до 12 складних завдань, тобто продемонстрували творчий рівень сформованості візуального мислення, якому притаманні такі риси: 1) здатність візуально встановити взаємозв'язок у структурі матриць; 2) знаходження аналогій між парами фігур, визначення візуальних рис, за якими побудована в кожному окремому випадку фігура і, виходячи із цього, підбирання відсутнього фрагмента; 3) розуміння прогресивних змін у фігурах матриць, що збагачені новими елементами; 4) перегрупування фігур у матриці горизонтально і вертикально; 5) здатність до аналізу і синтезу площинних форм, використання інтуїції.

На продуктивному рівні сформованості візуальної культури перебувало 55% студентів, які виконали від 6 до 9 тестів. Означені студенти характеризуються здатністю до візуального встановлення взаємозв'язку в структурі матриць і вмінням успішного знаходження аналогій між парами фігур. На цьому рівні сформованості візуальної культури студенти припускаються помилок у прогресивних змінах фігур матриць, що збагачені новими елементами, у перегрупуванні фігур матриці в горизонтальному і вертикальному спрямуваннях. Завдання щодо аналізу і синтезу площинних форм виконано більш вдало.

20% досліджуваних вирішили 0–5 складних завдань, демонструючи репродуктивний рівень, проте результати виконання 3, 4, 5 серій засвідчили, що студенти відчують значні труднощі в оперуванні, перегрупуванні, аналізі та синтезі нових фігур.

Визначення стану сформованості просторового мислення, що є показником суб'єктивного критерію, здійснювалося за методикою І. Якиманської, де воно розглядалось як динамічна спільність суб'єктивних і об'єктивних чинників [5]. Водночас об'єктивним чинником уважався зміст освітнього матеріалу (його наочність, умовність, узагальненість), суб'єктивним, відповідно, пізнавальна активність особистості, її здатність до створення просторових образів та оперування ними. Студентами виконано тести, де поєднувалися завдання з малювання, креслення та геометрії на базі шкільної програми, і було продемонстровано факт, що найбільш розвинені форми просторового мислення спостерігалися саме на базі графічної підготовки індивіда, характеризували його образне мис-

лення, а також свідчили про три типи оперування просторовими образами. До I типу оперування просторовими образами віднесено зміну положення в просторі уявленого об'єкта (обертання та переміщення), II тип передбачає зміну його структури (трансформація та перегрупування), а III тип оперування об'єктами синтезує попередні два типи (зміна структури та просторового положення) [5, с. 118].

У результаті проведення просторового тесту І. Якиманської зі студентами експериментальної групи з'ясовано, що із завданнями, в яких головним було визначення величини (розмір) предметів, респонденти впоралися, творчий рівень виявили 25% опитаних (5–6 балів), продуктивний (3–4 бали) – 35%, репродуктивний (від 0 до 2 балів) – 40% студентів. Одержані результати свідчать про необхідність проведення цілеспрямованої роботи майбутніх учителів образотворчого мистецтва із креслення та малюнка для розвитку їхнього візуального мислення.

Результати виконання завдання на аналіз форми предметів виявилися такими: на творчому рівні перебувало 50% студентів, які отримали 5–6 балів, на продуктивному рівні – 50% респондентів, які отримали 3–4 бали, репродуктивний рівень не продемонстрував жоден студент (0–2 балів).

Наступний блок просторового тесту І. Якиманської був спрямований на визначення трьох різних видів оперування образами, де також було потрібно розв'язати завдання із креслення, геометрії та малюнка.

У завданнях I типу оперування образами (обертання та переміщення) виявило такі результати: 60% студентів отримали від 5–6 балів, що відповідає творчому рівню, 3–4 бали отримали 40%, що відповідає продуктивному рівню сформованості візуального мислення, тоді як 0–2 балів не отримав жоден респондент, що характеризував репродуктивний рівень.

У групі завдань II типу оперування образами (трансформація та перегрупування) визначилися такі результати: 35% студентів продемонстрували творчий рівень (5–6 балів), 55% респондентів – продуктивний рівень (3–4 бали), 10% респондентів – репродуктивний рівень (0–2 бали).

У завданнях III типу оперування образами (зміна структури та просторового положення) одержано такі результати: 0–2 бали – 15%, 3–4 бали – 45%, 5–6 балів – 40%. Інакше кажучи, результати просторового тесту І. Якиманської засвідчили, що студенти експериментальної групи тести щодо визначення величини та розміру предметів виконали на 50,5% від загальної кількості завдань; форми – на 70,83% від загальної кількості завдань; у групі I типу оперування образами загальна кількість вирішених завдань становила

70,83%; у групі завдань II типу оперування образами – 69,16%; загальна кількість розв'язаних завдань III типу оперування образами становила 68,3%. Одержані результати стану сформованості візуального мислення за показником суб'єктного критерію свідчать про доцільність використання під час формувального етапу експерименту вправ і завдань із креслення, малюнка та геометрії для розвитку сприйняття розміру предметів, форми та трьох типів оперування образами.

Для оцінки наступного показника «Наявність креативності» суб'єктного критерію використано тест «Креативність» Н. Вишнякової і фігурний тест Е. Торренса.

Діагностика креативності за методикою Н. Вишнякової мала на меті окреслення профілю особистості на основі самооцінки індивідом власного образу «Я-реального» та «Я-ідеального». За результатами відповідей на запитання щодо креативних якостей респондентів [3], такі креативні риси індивіда, як творче мислення, допитливість, оригінальність, творче ставлення до професії, віднесено до сфери свідомості респондентів, тоді як уява, інтуїція, емоційність, почуття гумору – до характеристики підсвідомості. Цікаво, що збіг відповідей респондентів щодо самооцінки «Я-реального» та «Я-ідеального» в експериментальній групі студентів свідчив про зрілу самооцінку, без завищення чи заниження власних якостей (65%).

Творчий рівень наявності креативності за тестом Н. Вишнякової виявив 25% опитаних (ідеальне та реальне ставлення до себе), які продемонстрували такі результати: високий рівень творчого мислення, допитливості, оригінальності, творчого ставлення до професії (свідомі риси, розбіг балів від 9 до 11), уява, інтуїція, емоційність, почуття гумору – до характеристики підсвідомості (8–10 балів).

Продуктивний рівень наявності креативності виявив 55% респондентів. Для таких студентів характерним було те, що їхні відповіді щодо «Я-ідеального» значно відрізнялися від значень «Я-реального». Інакше кажучи, значення відповідних якостей у списку «Я-ідеальний» мали кращі результати, ніж у списку «Я-реальний», що засвідчило неадекватність уявлень про себе. Студенти із продуктивним рівнем сформованості креативності одержали 5–7 балів із творчого мислення та допитливості, емоційності (емпатія), почуття гумору, 5–6 балів – розвиток оригінальності, уява та інтуїція – 6–9 балів, але найбільш нерозвинутою якістю було творче ставлення до професії – 4–6 балів.

Репродуктивний рівень сформованості візуальної культури продемонстрували 20% студентів з такими показниками: від 4 до 6 балів – творче мислення, 2–7 бали – допитливість та оригіналь-

ність, 5–7 балів – уява та інтуїція, емоційність та почуття гумору – 2–5 балів, творче ставлення до професії – від 1 до 5 балів.

Для з'ясування стану наявності креативності в майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показником суб'єктного критерію на практичному рівні застосовано скорочений варіант фігурної батареї тесту «Закінчи малюнок» Е. Торренса [3], що окреслює такі риси особистості, як: оригінальність, жвавність, гнучкість, розробленість у малюнку. Жвавність відповідає загальній кількості релевантних та виконаних завдань; оригінальність оцінюється, зважаючи на частоту назв та об'єктів за двома списками, у першому – менш оригінальні відповіді, у другому – рідкісні; гнучкість характеризується кількістю різних категорій відповідей (і малюнок, і назва); щодо розробленості малюнок аналізують за 8 ознаками, які потрібно врахувати.

Творчий рівень креативності за тестом Е. Торренса виявили 18% студентів з експериментальної групи; продуктивний рівень – 44% респондентів; репродуктивний – 38%. Отримані характеристики за показником «Наявність креативності» визначили такий стан: студенти творчого рівня демонстрували високу кількість релевантних відповідей («Жвавність», 8–10); оригінальність виявляється у відповідях із 2 списку (по 2 бали за відповідь); гнучкість характеризується кількістю різних категорій відповідей (і малюнок, і назва); у розробленості 8 складників малюнків, за якими нараховуються бали, мають високі результати (вище норми).

Студенти із продуктивним рівнем креативності демонстрували 5–7 балів релевантних відповідей («Жвавність»); оригінальність виявлялась відповідями з I (1 бал) та II (2 бали) списків; гнучкість характеризувалась середніми балами; розробленість – у межах норми. Інакше кажучи, таким студентам необхідний розвиток оригінальності мислення та графічного розроблення малюнків.

Студенти репродуктивного рівня мають такі показники: «Жвавність» – 1–4 бали, «Оригінальність» – 0 та 1 бал із 1 списку, гнучкість і розробленість низькі. Студенти такого рівня наявності креативності потребують розвитку жвавості, оригінальності, гнучкості мислення, графічного розроблення.

Зрозуміло, що інтелектуальний розвиток і креативність демонструються в продуктивній діяльності особистості, у процесі якої відбувається реалізація творчого потенціалу індивіда, свідомо корекція і самовиховання.

Висновки. Одержані результати діагностування стану сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва за суб'єктним критерієм засвідчили необхідність розвитку в студентів візуального мислення і креативності під час проведення експериментальної роботи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Психологическая диагностика : учебное пособие / под ред. М. Акимовой. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 304 с.
2. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 1999. 144 с.
3. Сборник психологических тестов. Ч. II : пособие / сост. Е. Миронова. Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
4. Тест Дж. Равена. Шкала прогрессивных матриц. Raven Progressiv Matrices. URL: <https://psycabi.net/testy/717-test-ravena-progressivnye-matritsy-raven-progressiv-matrices-metodiki-dlya-diaagnostiki-intellekta-vzroslykh>.
5. Якиманская И. Развитие пространственного мышления школьников. Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1980. 240 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАTRAINING FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті обґрунтовано педагогічну проблему професійної підготовки майбутніх практичних психологів у сучасних умовах. Узагальнено специфіку професії практичних психологів, які контактують із внутрішнім світом іншої людини в процесі вирішення практичних психологічних і професійних завдань. Представлено комплексний аналіз проблем процесу підготовки практичних психологів у системі вищої освіти. Окреслено нормативні, організаційні та методологічні основи завдань, що вирішуються в процесі підготовки майбутніх фахівців практичної психології. Визначено ресурси, необхідні для ефективного вирішення проблем, наявних у підготовці практичних психологів. Визначено умови забезпечення якості процесу професійної підготовки практичних психологів, які відповідають вимогам сучасних професійних стандартів.

Ключові слова: зміст професійної підготовки, майбутні практичні психологи, вища освіта, оптимізація освітнього процесу.

В статье обоснована педагогическая проблема профессиональной подготовки будущих практических психологов в современных условиях. Предложен обзор специфики профессии практических психологов, которые контактируют с внутренним миром другого человека в процессе решения практических психологических и профессиональных задач. Представлен комплексный анализ проблем процесса подготовки практических психологов в системе высшего образования. Определены нормативные, организационные и методологические основы задач, решаемых в процессе подго-

товки будущих специалистов практической психологии. Определены ресурсы, необходимые для эффективного решения проблем, существующих в подготовке практических психологов. Определены условия обеспечения качества процесса профессиональной подготовки практических психологов, которые отвечают требованиям современных профессиональных стандартов.

Ключевые слова: содержание профессиональной подготовки, будущие практические психологи, высшее образование, оптимизация образовательного процесса.

The article substantiates the pedagogical problem of vocational training of future practical psychologists in modern conditions. It has been generalized the specifics of practical psychologists' profession, who contact with inner world of another person in the process of solving practical psychological and professional tasks. The complex analysis of the problem of process of training practical psychologists in the system of higher education has been presented. The normative, organizational and methodological foundations of tasks that are solved in the process of training future specialists in practical psychology have been described. The resources, necessary for effective solution of the problems, existing in the training of practical psychologists have been determined. The conditions for ensuring the quality of the process of vocational training of practical psychologists, which meet the requirements of modern professional standards, have been defined.

Key words: content of vocational training, future practical psychologists, higher education, optimization of educational process.

УДК 378.21(045)

Синишина В.М.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Ужгородський
національний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Пошук психолого-педагогічних резервів професійної підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти свідчить про те, що в навчанні майбутніх фахівців такої спеціальності необхідно враховувати наукові досягнення у сфері психології і нові можливості практичної міжособистісної взаємодії з метою надання людині необхідної психологічної допомоги. Неможливо формувати сучасного фахівця, опираючись на усталені стереотипи і настанови. Найважливішою тенденцією сучасності є потреба в оновленні професійної підготовки майбутніх практичних психологів, здатних до узагальнення набутого досвіду і передбачення прогресивних тенденцій у сфері діяльності фахівців такої спеціальності. Професійна підготовка, на думку А. Смирнова, є процесом і результатом професійного становлення і розвитку особистості в оволодінні спеціальними знаннями, вміннями і навичками, а також компетенціями конкретних спеціальностей і професій [6, с. 95]. Професійна підготовка передбачає не лише оволодіння сукуп-

ністю спеціальних знань, умінь і навичок, які дають змогу якісно виконувати ту чи іншу професійну діяльність, а й переосмислення основних складників професійної компетентності майбутнього фахівця. Професія задає змістовні характеристики фахової діяльності, визначає особливості професійної підготовки майбутнього фахівця.

Труднощі підготовки практичних психологів певною мірою зумовлені тим, що нині відсутня чітка розробка практичної психології як науки, яка була б безпосередньою науковою основою професійної діяльності таких фахівців. Специфіку практичної психології як науки можна відобразити в її порівнянні з наукою фундаментальною і наукою прикладною: фундаментальна психологія вивчає загальні закони функціонування і розвитку психіки; прикладна психологія вивчає специфічні закони та закономірності психічної діяльності в певних умовах; практична психологія, опираючись на знання фундаментальної і прикладної психології і на свій узагальнений накопичений досвід, вивчає і вирішує проблеми, що виникають у реальному житті,

діяльності, у взаєминах і взаємодіях конкретних людей і колективів [2, с. 106]. Практична психологія, яка функціонує в системі сучасної освіти, по суті, поєднала в нерозривне ціле науку щодо закономірностей психічного й особистісного розвитку людини і практику реалізації можливостей цього розвитку в умовах сучасних закладів вищої освіти. Саме взаємодія науки і практики в діяльності психолога, де так чи інакше стикаються, переплітаються, взаємно зумовлюються психологічні явища і життєві умови, породжує складність і неоднозначність самого явища психологічної служби й основного її виконавця – практичного психолога.

Особливості професійної підготовки практичних психологів, цілі, структура навчання психології значною мірою визначаються соціальним замовленням суспільства згідно із сучасними вимогами, національною системою освіти, традиціями, рівнем розвитку і статусом психології як науки, економічними і політичними чинниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методологічним підґрунтям розбудови суб'єктно орієнтованої професійної підготовки психологів на сучасному етапі є фундаментальні концепції й оригінальні технології, розроблені і відображені в наукових розвідках низки дослідників. Так, розглянуто професійну підготовку психолога крізь призму розвитку в майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна, Д. Пенішкевич, В. Сагарда, Д. Струннікова), професійної креативності (С. Марков, В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, М. Шаплавський), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (М. Бауер, М. Іванчук, Л. Карамушка, С. Максименко, Н. Нічкало), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Іщук, О. Киричук, В. Ковальов), формування пізнавальної активності (Т. Алексеєнко), розвитку загальної та психологічної культури (В. Рибалка), підготовки до науково-дослідницької діяльності (П. Горностаї) та ін. Однак на сучасному етапі повною мірою не вирішеними залишаються питання щодо критеріїв оцінки професійної підготовки практичних психологів, які надають один з найвідповідальніших і найскладніших видів допомоги людині – «лікування» душі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Підсилюється актуальність оптимізації професійної підготовки майбутніх практичних психологів недостатністю професійної компетентності «декретних» (після дев'ятимісячної підготовки) й «абортивних» (після шестимісячної підготовки) психологів (терміни В. Зінченко [3, с. 161] – В. С.). Проблема, однак, не в кількості місяців, відведених на підготовку психолога (чинник часу не є визначальним: адже є й такі студенти,

які активно займаються самоосвітньою діяльністю, володіють психологічною обдарованістю), а, перш за все, у теоретичній базі, концептуальній та методологічній обґрунтованості прийомів і методів професійної діяльності, які використовує психолог. Базисні, фундаментальні основи професійної компетентності практичного психолога формуються в процесі усвідомлення глибинної смислової сутності психологічних шкіл, розуміння їхніх світоглядних основ і тих траєкторій психічних трансформацій, до яких приведе використання розроблених методів психологічної допомоги в межах певних концептуальних підходів.

Мета статті – визначити й обґрунтувати психолого-педагогічні проблеми процесу професійної підготовки майбутніх практичних психологів та шляхи їх вирішення в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Специфіка і складність професійної підготовки майбутніх практичних психологів полягають у тому, що майбутні фахівці повинні не лише володіти глибокими знаннями із психології та суміжних із нею наукових дисциплін, а й грамотно орієнтуватися в реальному житті людей, у витоках виникнення і способів вирішення проблем, що виникають у клієнтів. З огляду на це, студенти повинні освоїти не лише науковий аспект психології, а й способи реалізації наукових знань у конкретній роботі з конкретними людьми різного віку і колективами. Майбутні практичні психологи покликані бути одночасно науковцями, зорієнтованими на практику, та практикаками, ґрунтовно підготовленими в науковому плані.

Досліджуючи актуальні аспекти проблеми якісної професійної підготовки психологів, О. Ткачишина зазначає, що професійна освіта передбачає три послідовних і взаємопов'язаних етапи (етап допрофесійної (довузівської) підготовки; етап базової професійної освіти; етап післявузівської професійної освіти, входження в професію). Кожен з означених етапів відрізняється за змістом, методами і формами організації. Цілі і завдання етапів визначаються контекстом загальних цінностей і цілей професійної діяльності майбутніх практичних психологів. Ці етапи у своїй послідовності і змістовній ціннісно-цільовій зумовленості становлять основу неперервної професійної освіти фахівця. Однак науковці підкреслюють, що фундаментом професійної компетентності і культури практичних психологів є базовий етап професійної освіти [7, с. 200].

У роботі практичного психолога труднощі зазвичай з'являються через слабку підготовку не стільки у сфері наукових психологічних знань, володіння вміннями і навичками практико зорієнтованої діяльності, скільки в розумінні суті своєї професії, сенсу і мети професійної діяльності практичного психолога [8, с. 206]. Це підсилюється й тим, що в сучасних умовах стають актуальними

такі сфери психологічної допомоги, як: психологічна допомога вимушеним переселенцям, які втратили домівку, роботу, звичне оточення; психологічна допомога особам, які брали участь у бойових діях, зняття негативного впливу тривалої стресової ситуації (перебування в зоні бойових дій) та запобігання розвитку посттравматичного стресового розладу; психологічна робота з особами, які внаслідок бойових дій втратили близьку людину, зокрема з дітьми, які залишилися без батьків. Зазначені аспекти практичної роботи психолога особливо необхідно враховувати в наш час у процесі підготовки студентів – майбутніх психологів. Тому постає проблема формування особистісної та професійної компетентності майбутніх практичних психологів [7, с. 202].

Ведучи пошук ефективних шляхів реформування змісту, форм і методів навчання психологів, що практикують, В. Панок окреслює специфічні особливості їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти:

1) специфіка підготовки практичних психологів відрізняється від змісту, форм і методів підготовки психологів-викладачів, психологів-педагогів або психологів-дослідників;

2) не кожен може працювати психологом, тому процес професійної підготовки повинен спрямовуватися на формування професійно важливих рис особистості фахівця (психологічний світогляд, спрямованість особистості, навички саморегуляції, розвиток професійної інтуїції, специфічна Я-концепція, альтруїстичні настанови тощо);

3) форми та методи професійної підготовки в галузі психології повинні бути домірними змістові цієї підготовки, тому в освітньому процесі вони мають еволюціонувати від академічно-лекційних, на етапі теоретичного засвоєння знань, до практичних, активних та інтерактивних – семінари, тренінги, воркшопи тощо;

4) психологи-практики мають спеціалізуватися в конкретному напрямі практичної психології, тому професійна підготовка повинна базуватися на відборі та поглибленні професійної орієнтації майбутніх фахівців, певній спеціалізації в конкретному виді (техніка) роботи (дитяча психотерапія, подружнє консультування, індивідуальна психокорекція девіантної поведінки тощо);

5) центральним методом організації та викладу навчального матеріалу повинен бути випадковий (ситуаційний) підхід;

6) професійна підготовка психолога неможлива без теоретичного і практичного засвоєння етичних норм (психологічна деонтологія) [5, с. 19].

Отже, професійну підготовку майбутніх практичних психологів на оволодіння практичними вміннями та навичками під керівництвом досвідчених професіоналів-практиків (наприклад, на стажуваннях, семінарах-практикумах, майстер

класах), у межах яких у студентів є можливість навчитися в досвідчених професіоналів-психологів і ознайомитися з великою різноманітністю методик, технологій, з особливостями їх використання в психологічній практиці. Проблема професійної підготовки майбутнього практичного психолога до ефективної діяльності постійно перебуває в центрі уваги сучасної психологічної служби та суспільства загалом, оскільки з розвитком суспільства безперервно змінюються потреби людей, їхні мотиви, цілі, інтереси тощо [1, с. 33].

У процесі дослідження професійної підготовки майбутніх психологів як психолого-педагогічної проблеми О. Матвієнко й О. Затворнюк окреслюють особливості психолого-педагогічних умов та організації освітнього процесу підготовки практичних психологів:

1) проектування змісту психологічних дисциплін з орієнтацією на становлення культури мислення майбутніх психологів та конструктивне вирішення професійних завдань;

2) застосування в освітньому процесі фундаментальних, понятійних і психотехнічних знань із психології, а також ігрових та творчих методів, які активізують особистісний потенціал майбутніх практичних психологів, спрямовують і вдосконалюють процес професійної підготовки;

3) урахування в межах підготовки рівня рефлексивності, сформованості умінь самоменеджменту та творчого мислення студентів із метою саморозвитку і самовдосконалення майбутніх фахівців у галузі психології;

4) використання психологічних засобів активізації професійної підготовки студентів у формах цілеспрямованого застосування професійно важливих якостей;

5) застосування основних форм психологічного супроводу майбутніх психологів у позанавчальній діяльності (центри психологічного консультування, психологічні клуби);

6) використання соціально-психологічних тренінгів професійного й особистісного зростання, спрямованих на активізацію відповідних структур в особистості майбутнього спеціаліста;

7) участь у тренінгових групах для оволодіння сукупністю відповідних психологічних знань для самопізнання та здатності до позитивного самоставлення до себе і життя;

8) використання різноманітних тренінгових заходів, спрямованих на вирішення завдань професійної підготовки майбутніх психологів [4, с. 217].

Одним із завдань закладів вищої освіти, поруч із формуванням гармонійно розвиненої особистості, постає завдання формування професійно підготовленого практичного психолога. У такому разі особистість розглядається як суб'єкт соціальних відносин та активної діяльності. Не варто забувати, що професійна підготовка базується на

єдності навчання і виховання, значною мірою формує культуру і моральний рівень майбутніх фахівців, задає ту чи іншу спрямованість свідомості, цінностей, поведінки. Однак інколи в підготовці практичного психолога значна увага приділяється методам, технікам, прийомам роботи з людьми і меншою мірою реалізується культурно-моральний, гуманістичний потенціал наукової та практичної психології. Тоді як психологія є істотною частиною загальної культури, оскільки вносить у цю сферу розуміння унікальності, складності та цінності людини та її життя. Одна зі специфічних особливостей психологічної культури полягає в тому, що належним визнається індивідуально неповторне в людині, що становить основу позитивної діяльності практичного психолога.

Тому сучасну професійну підготовку майбутніх практичних психологів необхідно спрямовувати на розвиток духовно-моральних складників професіоналізму. Сам освітній процес повинен спрямовуватися на формування особистості студента. Це зумовлено тим, що випускник психологічного факультету професійно готовий до професійної діяльності тоді, коли він не лише вільно володіє професією, готовий до соціальної мобільності, є фахівцем, конкурентним на сучасному ринку праці, а й коли він – культурна людина, яка вирізняється загальною та психологічною культурою. Це проявляється в таких аспектах: широта його світогляду, діапазон знань та інтересів; розуміння різного роду громадських і культурних явищ; повага до людини; тактовність у поведінці та спілкуванні. Активне й зацікавлене входження людини в ці культурні світи формує і зміцнює особистісну індивідуальність студента.

Висновки. Отже, розширення сфери діяльності практичних психологів висуває високі вимоги до особистості самого фахівця. Масштаб особис-

тості випускника-психолога повинен відповідати масштабу професійних завдань, які сучасне життя і суспільство ставлять перед практичними психологами. А це водночас передбачає корекцію освітніх програм у закладі вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова Н. Ціннісні орієнтації студентів з різним типом готовності до професійної діяльності психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 2. С. 31–35.
2. Дуткевич Т., Савицька О. Практична психологія. Вступ до спеціальності. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 255 с.
3. Зинченко В. Очень субъективные заметки о психологической диагностике. *Человек*. 2001. № 1. С. 144–190.
4. Матвієнко О., Затворнюк О. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2014. Вип 1 (1). С. 215–220.
5. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 18–28.
6. Смирнов А. Особенности условий подготовки практических психологов в зависимости от их профессиональной специализации : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Нижний Новгород : РГБ, 2007. 179 с.
7. Ткачишина О. Актуальні аспекти проблеми якісної професійної підготовки психологів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. III (15). С. 200–206.
8. Усатенко О. Развитие саморефлексии будущих практических психологов. Ялта, 2013. 364 с.

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ІЗ КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇMODERN DIRECTIONS OF PREPARATION OF PROFESSIONALS
FROM COMPUTER ENGINEERING

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій. Виокремлено сучасні напрями підготовки ІТ-фахівців як у вітчизняній, так і в закордонній освіті. Розглянуто підходи до визначення професійних компетентностей фахівців даної галузі. Проаналізовано зміст класичних (базові) профілів підготовки фахівців у галузі ІТ: «Комп'ютерні науки», «Інформаційні системи», «Інформаційні технології», «Програмна інженерія». Конкретизовано зміст компетентностей майбутнього фахівця (молодшого спеціаліста) з комп'ютерної інженерії.

Ключові слова: професійна компетентність, інформаційні технології, компетенції, профілі підготовки.

Стаття посвячена проблеме профессиональной подготовки специалистов в области информационных технологий. Выделены современные направления подготовки ИТ-специалистов как в отечественном, так и в зарубежном образовании. Рассмотрены подходы к определению профессиональных компетентностей специалистов данной отрасли. Проанализировано содержание классических (базовые) профилей подготовки специалистов в области ИТ: «Ком-

пьютерные науки», «Информационные системы», «Информационные технологии», «Програмная инженерия». Конкретизировано содержание компетенций будущего младшего специалиста по компьютерной инженерии.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационные технологии, компетенции, профили подготовки.

The article is devoted to the problem of professional training of specialists in the field of information technology. The modern directions of training the IT-specialists in both native and foreign science are singled out. The approaches to the definition of professional competences of specialists in this field are considered. The content of the classical (basic) profiles of training specialists in the field of IT is analyzed: "Computer Science", "Information Systems", "Information Technologies", "Software Engineering". The content of competences of the future junior specialist in computer engineering is specified: instrumental, general professional, specialized professional, social and personal competencies.

Key words: professional competence, information technologies, competencies, training profiles.

УДК 378.600.47 (477)

Стрюк К.М.,

директор

Харківського радіотехнічного технікуму,

аспірант кафедри педагогіки

та психології

Харківського національного

університету внутрішніх справ

Аналіз світових тенденцій у галузі вищої професійної освіти засвідчує зростання вимог до майбутніх фахівців. Згідно з новою освітньою парадигмою, фахівець із комп'ютерної інженерії повинен оволодіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої і дослідницької діяльності вирішення професійних проблем, тобто він повинен бути професійно компетентним.

Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що має не тільки сформований рівень знань, умінь і навичок, а й інші професійно важливі компетенції як загально професійні, так і особистісні. Сформованість саме цих компетенцій забезпечує високий рівень професійної підготовки фахівця.

Як свідчать дослідження Т. Альшанської, Н. Духаніна, Т. Кобильник, Т. Ковалюк, О. Єфіменко, С. Лайер, Л. Матвійчук, С. Петрович, О. Прозор та ін., професійна компетентність фахівця з комп'ютерної інженерії не може бути зведена лише до знань, умінь та навичок із майбутньої професії. Професійна компетентність, будучи інтегрованою характеристикою особистості фахівця, поєднує в собі і соціально-особистісний, і інструментальний, і загальнопрофесійний, і спеціалізовано-професійний аспекти, які відображено у вигляді компетенцій.

Мета статті – розглянути сучасні тенденції і напрями підготовки фахівців із комп'ютерної інженерії.

Галузь ІТ є надзвичайно великою, має фундаментальний характер і об'єднує десятки великих наукових напрямів [1; 2]. Зокрема, далеко не вичерпний список таких наукових напрямів, прийнятих, наприклад, за кордоном як напрямки підготовки фахівців ІТ. Нині виокремлюють такі напрями:

- Інтелектуальні системи (Artificial intelligence);
- Біоінформатика (Bioinformatics);
- Когнітивні ІТ (Cognitive science);
- Обчислювальна математика (Computational science);
- Комп'ютерні науки (Computer science);
- Технології баз даних (Database engineering);
- Цифрові бібліотеки (Digital library science);
- Комп'ютерна графіка (Graphics);
- Людино-машинна взаємодія (Human-computer interaction);
- Теорія інформації (Information science);
- Відкриті інформаційні системи (Information systems);
- Архітектури ЕОМ (Instructional design);
- Інженерія знань (Knowledge engineering);
- Навчальні системи (Learning theory);
- Управлінські інформаційні системи (Management information systems);

- Технології мультимедіа (Multimedia design);
- Мережеві технології (Network engineering);
- Аналіз якості інформаційних систем (Performance analysis);
- Автоматизація наукових досліджень (Scientific computing);
- Архітектура програмного забезпечення (Software architecture);
- Інженерія програмного забезпечення (Software engineering);
- Системне адміністрування (System administration);
- Безпека ІТ (System security and privacy);
- Web-технології (Web service design).

Як свідчать наведені дані, напрям ІТ містить значну кількість дисциплін, якщо кожну з них брати за основу тієї чи іншої компетенції, то ми отримаємо систему без чітких однозначних показників, де всі компетенції перетинаються одна з одною. Чим більше буде різних компетенцій, тим складніше буде організувати процес їх формування і виміру.

Доцільним буде аналіз підходів до визначення професійних компетенцій, прийнятий організаціями з Association for Computing Machinery (ACM, Асоціація обчислювальної техніки) та Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE, Інститут інженерів електротехніки та електроніки), який відображений в документах Computing Curricula 2001 і 2005.

У міжнародній освітній практиці напрям підготовки ІТ-професіоналів із 1989 р. дістав назву "Computing" (найбільш адекватний переклад – «Обробка даних»), який спочатку об'єднував дві галузі "Computer Science" і "Computer Engineering" (у вітчизняній освіті близькими напрямками є «Прикладна математика та інформатика» і «Інформатика та обчислювальна техніка» відповідно).

За останнє десятиліття в галузі ІТ відбулися кардинальні зміни. Цей період ознаменувався феноменом лавиноподібного розвитку мережі Інтернет та її технологій; швидким розвитком технологій мобільного зв'язку та їх інтеграцією з Інтернетом; значним прогресом у технології розроблення програмного забезпечення та в індустрії інформаційних ресурсів (content industry); проривом в індустрії інтелектуальних побутових приладів і їх підключенні до глобальних систем телекомунікації; формуванням і швидким розвитком нових напрямів ІТ (електронні бібліотеки, біоінформатика, Data Mining, квантова інформатика).

Усе це призвело до нового розуміння ролі ІТ як наукової й освітньої галузі, зумовило необхідність консолідації зусиль світового співтовариства у формуванні цілісного гармонізованого підходу до підготовки кадрів найвищої кваліфікації за даним напрямом.

Ці нові оцінки і результати відображено в документі "Computing Curricula 2001" (далі – CC2001) [3], підготовленому об'єднаним комітетом, засно-

ваним Комп'ютерною спільнотою організації IEEE і Асоціацією ACM – організацій, які займаються питаннями стандартизації підготовки бакалаврів для роботи в ІТ-галузі більше 30 років.

На основі аналізу змін у галузі ІТ за останнє десятиліття і її сучасного статусу в системі університетської освіти в CC2001 констатується, що:

- по-перше, напрям "Computing" сформувався як самостійний, актуальний освітній напрям, який динамічно розвивається, призначений для забезпечення кадрами наукових і прикладних галузей, пов'язаних із розробленням і використанням комп'ютерних та інформаційних технологій;

- по-друге, даний напрям має фундаментальне значення для підготовки кадрів за всіма освітніми напрямками, виконуючи в сучасній освіті роль базової дисципліни, такої ж, як, наприклад, математика для природничо-наукових напрямів навчання.

У документах CC2001 і CC2005 ключовим є те, що ІТ визначено як інтегральну галузь, що охоплює широкий спектр дисциплін (піддисциплін), які розвинулися і виокремилися у важливі самостійні науково-прикладні напрями.

Така позиція дозволила розробити цілісний підхід до підготовки фахівців із різних напрямів ІТ. У новій редакції CC2001, у документі CC2005 поняття "computing" трактується дуже широко – як будь-яка технічна діяльність, пов'язана із застосуванням комп'ютерів. Прикладами такої діяльності є: проектування і створення апаратного забезпечення і систем програмного забезпечення; обробка, структурування й управління різними видами інформації; виконання наукових досліджень із використанням комп'ютерів; підвищення інтелектуальності комп'ютерних систем; створення і використання комунікаційних та мультимедійних середовищ; пошук і збирання релевантної для конкретних цілей інформації тощо.

Широта даної галузі знань зумовлює необхідність побудови системи підготовки ІТ-кадрів на принципах багатопрофільності, тобто включає модулі профільної підготовки за найбільш вираженими напрямками спеціалізацій.

Водночас необхідно враховувати, що динамічне розширення меж області ІТ може призводити до формування нових профілів підготовки кадрів. У зв'язку із чим уся система нормативно-методичних матеріалів дисципліни "Computing" повинна будуватися за модульним принципом, бути адаптованою до розширення, водночас враховувати інтегральний характер дисципліни загалом.

Профілі підготовки, що увійшли до складу CC2005 (а саме профілі CS, IS, SE, IT), називають базовими, або класичними.

1. «Комп'ютерні науки» ("Computer science").

Випускники за профілем «Комп'ютерні науки» ("Computer science"), скорочено CS, виконують

широкий спектр діяльності – від досліджень і розробок теоретичних і алгоритмічних основ оброблення інформації до участі в реальних розробках у таких наукоємних галузях, як робототехніка, системи штучного інтелекту, біоінформатика тощо.

Даний компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що робиться акцентування на такі види діяльності:

- розроблення та реалізація програмного забезпечення для дослідних і проектних робіт у галузі створення нових інформаційних технологій, а також керівництво наукомісткими розробками в області ІТ;

- розроблення нових методів використання комп'ютерів і оброблення інформації, зокрема в інтересах прикладних галузей;

- розроблення ефективних алгоритмів і методів реалізації функцій систем ІТ.

2. «Інформаційні системи» (“Information systems”).

Фахівці за профілем «Інформаційні системи» (“Information systems”), скорочено ІС, повинні бути компетентні в інтеграції ІТ-рішень із бізнес-процесами для досягнення кінцевих цілей підприємства (корпоративні цілі). Водночас акцент у діяльності такого роду фахівців робиться на інформації (а не на ІТ, які розглядаються як інструмент, який дозволяє виробляти, обробляти, поширювати необхідну інформацію), а також на процесах, які підприємство може здійснювати, використовуючи ІТ.

Випускники даного профілю повинні:

- розуміти технічні й організаційні чинники у своїй діяльності;

- бути здатними визначати, яким чином інформація й інформатизовані бізнес-процеси повинні забезпечити конкурентоспроможність підприємства;

- відігравати ключову роль у визначенні вимог для корпоративних інформаційних систем (далі – КІС);

- розробляти специфікації КІС;

- здійснювати проектування і реалізацію КІС;

- здійснювати тестування і комплексні випробування КІС;

- відповідати за оптимізацію бізнес-процесів тощо.

По суті, такі спеціалісти повинні забезпечувати взаємодію технічних фахівців і керівників.

3. «Інформаційні технології» (“Information technology”).

Фахівці за профілем «Інформаційні технології» (“Information technology”), скорочено ІТ, на відміну від фахівців з інформаційних систем, роблять акцент власне на системах ІТ, які становлять інформаційну інфраструктуру підприємств. Вони повинні забезпечувати необхідний рівень якості функціонування систем ІТ, їх експлуатацію, модернізацію, інформаційну безпеку, підвищення ефек-

тивності використання інформаційних і технічних ресурсів тощо. Отже, фахівці даного профілю повинні поєднувати високу академічну підготовку, що дозволяє їм швидко адаптуватися до нових технологій і стандартів, із практичними вміннями вирішувати поточні виробничі завдання.

Прикладами компетенцій фахівців за профілем системи ІТ можуть служити: інсталяція мереж; мережеве адміністрування; управління мережевою безпекою; розроблення та підтримка мультимедійних ресурсів підприємства; установка і налагодження комунікаційного обладнання комп'ютерних мереж; адміністрування поштових серверів і систем; управління життєвим циклом ІТ-сервісів; модернізація ІТ-систем та їх обладнання; адміністрування мережевих операційних систем тощо.

4. «Програмна інженерія» (“Software engineering”).

Фахівці за профілем «Програмна інженерія» (“Software engineering”) повинні бути компетентними в галузі створення і супроводу систем програмного забезпечення, що відповідають вимогам надійності, ефективності, супроводження, відкритості тощо.

Прикладами компетенцій фахівців із профілем «Програмна інженерія» можуть служити: володіння методами і засобами розроблення програмного забезпечення, що задовольняє вимогам надійності; управління процесами життєвого циклу програмних систем; розроблення комплектів тестів; розроблення та реалізація методів тестування та випробування програмних комплексів; інтеграція та супровід програмних систем; моделювання оточень функціонування програмних систем та ін.

Водночас зазначені профілі належать до одного інтегрального напрямку і передбачають загальні вимоги до випускників.

Прикладами таких вимог є такі:

1) ґрунтовна теоретична, передусім математична, підготовка, а також підготовка з теоретичних, методичних і алгоритмічних основ галузі ІТ, що дозволяє випускникам працювати із сучасною науково-технічною літературою, швидко адаптуватися до нових теоретичних наукових досягнень в області ІТ, використовувати апарат математичного й імітаційного моделювання під час вирішення прикладних і наукових завдань;

2) обґрунтованість підготовки в програмуванні як на концептуальному рівні, так і на рівні практичного застосування. Тут можлива відмінність таких рівнів компетентності:

- володіння алгоритмічним мисленням і здатністю програмної реалізації алгоритмів розв'язання задачі – володіння технологією програмної реалізації програмного забезпечення;

- володіння методами програмної інженерії для реалізації програмного забезпечення з урахуванням його надійності, працездатності, продуктивності тощо;

3) розуміння меж можливостей інформатизації й алгоритмізації. Тут можливі такі рівні компетентності:

- розуміння принципових можливостей і областей застосування технологій, наприклад, ядерних;

- розуміння теоретичних і ресурсних обмежень методів і технологій оброблення даних за допомогою комп'ютерів;

- розуміння впливу поширення технологічних рішень на людей, організації, суспільство;

4) розуміння концепції життєвого циклу і його основних фаз (планування, проектування, поширення, оцінювання, управління), а також концепції управління якістю;

5) набуття нетехнічних (соціальні) вмій, зокрема роботи в команді, планування роботи і ресурсів, безперервного контролю якості результату роботи, інтерперсонального зв'язку й ін.;

6) знання етичного професійного кодексу АСМ і дотримання його на практиці;

7) уміння представляти результати роботи, обґрунтовувати запропоновані рішення на професійному рівні;

8) постійне відстеження тенденцій і напрямів розвитку галузі ІТ, цікавість до розвитку суміжних галузей знань і галузей економіки.

У сучасній науковій полеміці в останні п'ять років на рівні різних національних систем інженерної освіти зроблений такий висновок: гнучке мислення інженера й якісна методологічна підготовка є необхідними умовами для формування соціально-професійної компетентності фахівця.

Для опису ознак прояву компетенцій фахівця з комп'ютерної інженерії використовується таксономія цільових результатів освіти: знає, вміє, володіє. Ця тріада – логічний перехід від традиційної освітньої моделі, що включає знання, вміння і навички, до практичної спрямованості сучасного навчання, посилення його діяльнісного складника, до опису володінь (замість окремих навичок) як ціннісних якостей особистості (володіє здатністю – добре знає, вміє користуватися, має досвід, є майстром). Даний спосіб формулювання опису характерних ознак компетенції дозволяє зберегти традиції фундаментальності технічної освіти.

Вивчення й аналіз освітньої професійної програми підготовки молодшого спеціаліста кваліфікації 3114 «Технік обчислювального (інформаційно-обчислювального) центру» за спеціальністю 5.05010201 «Обслуговування комп'ютерних систем і мереж» за напрямом підготовки 050102 «Комп'ютерна інженерія» з метою конкретизації їхніх професійних компетентностей свідчить про те, що зміст діяльності фахівців даної галузі поєднує профілі підготовки з «Комп'ютерних наук» та «Інформаційних систем».

Розглянемо детальніше зміст компетентності майбутнього фахівця (молодшого спеціаліста) з комп'ютерної інженерії.

Інструментальні компетенції, оволодіння якими сприяє більш якісному здійсненню професійної діяльності: здатність до дослідницької роботи; здатність до роботи в команді; здатність до аналізу та синтезу науково-технічної, природничо-наукової та загальнонаукової інформації; професійне володіння комп'ютером; здатність до письмової та усної професійної комунікації; володіння англійською або іншими мовами.

Загальнопрофесійні компетенції, які становлять наукову основу підготовки і є базовими в межах даної професії: базова підготовка з математики для використання математичного апарату під час розв'язанні прикладних і наукових завдань в області комп'ютерної інженерії; базова підготовка з фізики; базова підготовка з теорії електричних та магнітних кіл; знання сучасних методів побудови й аналізу ефективних алгоритмів, основ теорії чисельних методів, уміння їх реалізувати в конкретних застосуваннях; знання теоретичних (логічні й арифметичні) основ побудови сучасних комп'ютерів і вміння їх застосовувати під час вирішення професійних завдань; знання дискретних структур і вміння застосовувати сучасні методи дискретної математики для аналізу і синтезу складних систем; володіння сучасними системами автоматизації проектування, правилами комп'ютерного оформлення креслень.

Спеціалізовано професійні компетенції, які власне і забезпечують ефективне виконання фахівцем професійних завдань: знання принципів програмування, володіння сучасними мовами програмування, основними структурами даних; знання з комп'ютерної електроніки; знання архітектури комп'ютерів, уміння застосовувати їх у процесі побудови й експлуатації; володіння схемотехнічними основами побудови сучасних комп'ютерів; знання особливостей системного програмування, володіння методами та засобами розроблення елементів системних програм; знання особливостей побудови системного програмного забезпечення, а також загальних принципів організації та функціонування операційних систем; вміння застосовувати принципи, методи та засоби проектування, вміння здійснювати побудову й обслуговування сучасних комп'ютерних мереж різного виду та призначення; знання сучасних теорій організації баз даних, володіння методами і технологіями їх розроблення і використання; володіння сучасними технологіями й інструментальними засобами розроблення складних програмних систем (інженерії програмного забезпечення), уміння їх застосовувати на всіх етапах життєвого циклу розроблення; знання закономірностей функціонування і розвитку під-

приємств, ресурсного складу підприємства, економічних процесів, що відбуваються на вітчизняних підприємствах.

Соціально-особистісні компетенції, які є необхідними, на нашу думку, у межах даної професії: інтелігентність, дотримання етичних норм поведінки; відповідальність, турбота про якість роботи, що виконується; чесність, порядність; адаптивність і комунікабельність; організованість; працездатність, здатність до самовдосконалення; креативність, здатність до системного мислення; дисциплінованість; толерантність; екологічна грамотність.

Запропоновані в даній статті підходи до визначення змісту професійних компетенцій можуть бути використані під час розроблення освітніх програм бакалаврів напряму підготовки «Комп'ютерна інженерія» закладами вищої освіти України.

Отже, формування визначених у статті ключових компетенцій у майбутніх фахівців із комп'ютерної інженерії під час навчання в закла-

дах вищої освіти I–II рівнів акредитації сприятиме формуванню їхньої професійної компетентності загалом.

Перспективним напрямом подальших досліджень є використання сучасного закордонного досвіду та практики з формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Информология, информатика и образование : справочное учебное пособие / В. Богословский и др. Санкт-Петербург : Каро, 2004. 304 с.
2. Роберт И. О понятийном аппарате информатизации образования. *Информатика и образование*. 2003. № 2. С. 8–14.
3. Рекомендации по преподаванию информатики в университетах. *Computing Curricula 2001: Computer Science*. Пер. с англ. Ред. перевода: В. Павлов, А. Терехов. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2002. 188 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «МЕНЕДЖМЕНТ»

CONCEPTUAL APPROACHES TO TREATMENT OF THE CONCEPT OF THE CONCEPT OF "MANAGEMENT"

У статті обґрунтовано думку, що становлення та розвиток ринкових відносин неможливі без підготовки кваліфікованого управлінського персоналу, здатного ефективно працювати в нових ринкових умовах. Установлено, що вплив американського менеджменту на розвиток теорії і практики навчання менеджменту у світі незаперечний, оскільки він є найбільш потужною «управлінською цивілізацією». Вихідним положенням є припущення про те, що провідні концепції американського менеджменту, що склалися під впливом соціально-економічних змін, впливали на теорію і практику підготовки менеджерів, зокрема туристичної галузі, вимоги до професійної компетентності й особистих якостей менеджерів.

Доведено, що «менеджмент» – це вид професійної діяльності та практики управління. Менеджмент як галузь знань розвивається шляхом зміни і частково комплементарного співіснування різних підходів, концепцій управління. Тому під час розгляду менеджменту як науки ми будемо вживати термін «концепції менеджменту» або управління. Отже, змістовне наповнення поняття «менеджмент» залежить від того, на позиції якого підходу чи концепції ми стаємо.

Ключові слова: менеджмент, концепції менеджменту, ринкові умови, ринок освітніх послуг, туризм.

В статье обосновано мнение, что становление и развитие рыночных отношений невозможно без подготовки квалифицированного управленческого персонала, способного эффективно работать в новых рыночных условиях. Установлено, что влияние американского менеджмента на развитие теории и практики обучения менеджменту в мире неоспоримо, поскольку он является наиболее мощной «управленческой цивилизацией». Исходным положением является предположение о том, что ведущие концепции американского менеджмента, складываясь под влиянием социально-экономических изменений, влияли на теорию и практику подготовки менеджеров, в частности туристической отрасли, через представление о целях, содержании их образования, требова-

ний к профессиональной компетентности и личным качествам менеджеров.

Доказано, что «менеджмент» – это вид профессиональной деятельности и практики управления. Менеджмент как область знаний развивается путем изменения и частично комплементарного сосуществования различных подходов, концепций управления. Поэтому при рассмотрении менеджмента как науки мы будем пользоваться термином «концепции менеджмента» или управления. Таким образом, содержательное наполнение понятия «менеджмент» зависит от того, на позиции какого подхода или концепции мы становимся.

Ключевые слова: менеджмент, концепции менеджмента, рыночные условия, рынок образовательных услуг, туризм.

The article substantiates that the formation and development of market relations is impossible without the preparation of skilled management personnel capable of working effectively in new market conditions. It is established that the influence of American management on the development of the theory and practice of management education in the world is indisputable, since it is the most powerful "administrative civilization".

The starting point is the assumption that the leading concepts of American management, formed under the influence of socio-economic changes, in turn, influenced the theory and practice of training managers, in particular the tourism industry, through the idea of the goals, the content of their education, the requirements for professional competence and personal qualities of managers.

It is proved that "management" is a kind of professional activity and management practice. Management as a branch of knowledge develops by changing and partly complementary coexistence of different approaches, concepts of management. Therefore, when considering management as a science, we will use the term "management concept" or management. As a result, the meaningful content of the concept of "management" depends on the position of which approach or concept we become.

Key words: management, management concepts, market conditions, market of educational services, tourism.

УДК 378.4

Сушенцев А.О.,

канд. пед. наук,
докторант
Хмельницького
національного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Входження України в єдиний світовий економічний простір, становлення та розвиток ринкових відносин неможливі без підготовки кваліфікованого управлінського персоналу, здатного ефективно працювати в нових ринкових умовах. Ключова роль у цьому процесі належить менеджменту і менеджеру. Тому професіоналізм управлінців стає провідним ресурсом у соціально-економічному розвитку країни, зокрема й у галузі туризму.

В Україні в 90-ті рр. на ринку освітніх послуг стала інтенсивно розвиватися управлінська освіта.

Споживачі освітніх послуг мають для вибору різноманітні програми підготовки менеджерів, проте якість цих програм і технологій поки ще не завжди висока. Водночас західний досвід часто впроваджується без аналізу його сутнісних характеристик. Наш науковий інтерес викликала американська система підготовки менеджерів, оскільки в ній накопичено багатий досвід, вивчення та впровадження якого є досить важливим для України. Вплив американського менеджменту на розвиток теорії і практики навчання менеджменту у світі є незаперечним, оскільки він є найбільш потужною

«управлінською цивілізацією». Американська програма MBA (Магістр бізнес-адміністрування) названа ЮНЕСКО одним із найбільших світових досягнень в освіті XX ст. З огляду на це ґрунтовний аналіз американського досвіду не тільки цікавий для нас з теоретичного боку, а й має практичну цінність [14].

У Сполучених Штатах Америки (далі – США) реалізується понад тисячу триста програм у галузі менеджменту і бізнесу, зареєстрованих Американською асоціацією університетських шкіл бізнесу. Майже вісімсот шкіл бізнесу і факультетів самостійно діють у межах багатопрофільних університетів, із них приблизно шістсот мають акредитацію. Освіта, здобута в США, визнається в усьому світі, а одержання ступеня MBA є престижним. З року в рік зростає кількість іноземців, що вивчають менеджмент у США і закордонних представництвах американських університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Опису американської моделі менеджменту присвячені багато наукових праць як американських (К. Делл, П. Друкер, С. Доннел, Г. Кунц, Х. Мінцберг, Д. Шонессі, Ф. Шамхалов та ін.), так і вітчизняних авторів (А. Бондар, М. Дробноход, І. Жерносек, В. Кравченко, В. Мадзігон, В. Олійник та ін.). Для виявлення сучасного стану системи навчання менеджерів в США для нас мали велике значення роботи, присвячені вищій освіті загалом, де висвітлюються психологічні та дидактичні основи організації освітнього процесу в американській вищій школі. У наукових працях американських учених на великому фактичному матеріалі показано історію становлення основних концепцій університетської освіти в США (К. Кларк), аналізується сучасний соціальний статус і місія університетів, цілі, зміст і методи навчання, професійні та загальнокультурні вимоги до фахівців, характеризується структура вищої школи (Д. Барнес), розкривається її роль у соціальному, професійно-особистісному становленні студентів (Д. Бок), розглядаються перспективи розвитку вищої освіти у двадцять першому столітті (Дж. Елсон) тощо.

Цінними джерелами для нашого дослідження стала американська педагогічна, бізнесова й управлінська періодика, а також інтернет-ресурси. Нами проаналізовані матеріали періодичної преси, передусім журналів "Academy of Management Journal", "Business Week", "California Management Review", "Management International Review", "Harvard Business Review" та ін. Робота в інтернеті дозволила безпосередньо користуватися інформаційними, технологічними, освітніми й іншими базами даних провідних американських університетів і шкіл бізнесу (наприклад, Гарвардського та Каліфорнійського університетів) щодо навчальних планів і програм, методів і форм організації навчання тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на це, освітні підходи до підготовки менеджерів у галузі туризму залишаються малодослідженими. Це пояснюється, на нашу думку, низкою причин:

- до останнього часу ця проблема не була актуальною для української економіки і системи освіти;

- були складності в знаходженні джерел та можливостей безпосереднього вивчення об'єкта дослідження;

- існували причини власне методологічного характеру (порівняльно-педагогічні дослідження традиційно предметом свого розгляду вибирали системи шкільної та педагогічної освіти інших країн).

Сучасне розуміння предмета дослідження закордонної та порівняльної педагогіки значно розширює його межі. Як зауважують науковці (Б. Вульфсон, З. Малькова), завдання сучасної порівняльної педагогіки – аналізувати стан і перспективи розвитку всіх ланок системи освіти. Усе більшої актуальності набувають порівняльні дослідження проблем вищої освіти [3].

Мета статті – обґрунтування концептуальних підходів до трактування сутності поняття «менеджмент».

Виклад основного матеріалу. Історичний аналіз американських концепцій менеджменту, що розроблялися протягом XX ст. дозволив простежити генезис цих концепцій. Нашим вихідним положенням є припущення про те, що провідні концепції американського менеджменту, що склалися під впливом соціально-економічних змін, впливали на теорію і практику підготовки менеджерів, зокрема туристичної галузі, через уявлення про цілі, зміст їх освіти, вимоги до професійної компетентності й особистих якостей менеджерів.

Емпіричним матеріалом для нас були праці представників різних концепцій менеджменту, їх основні висновки, практичні документи, що відображають мету, зміст підготовки менеджерів у різні часові проміжки під впливом тієї чи іншої концепції.

Для проведення історичного аналізу нами обрані історико-структурний, конструктивно-генетичний і порівняльно-порівняльний (історико-компаративістський) методи аналізу. Застосування даного інструментарію дозволило розчленувати проблему на її складові структурні компоненти, простежити, які трансформації протягом даного відрізка часу відбувалися в усіх виділених структурних компонентах, потім порівняти, як відбувалося збільшення знання, тобто які зміни здійснилися у виділених структурних компонентах у різні відрізки часу. Ці завдання, поставлені перед аналізом, взяті разом із методами його здійснення, і становлять логіку проведення історичного аналізу (М. Богуславський) [2].

У контексті нашого дослідження ми виділили кілька структурних аспектів проблеми генезису концепцій менеджменту в США: 1) зміна соціально-економічної ситуації, вимог науково-технічного прогресу і виробництва до управління; 2) зміна уявлень про менеджмент, основні риси нових моделей менеджменту; 3) зміна вимог до управлінця (менеджера), його підготовки, що висувуються різними концепціями менеджменту.

Ми вважали за необхідне здійснити аналіз сутності первинного поняття «менеджмент» та окреслити межі його розуміння, у рамках яких ми будемо вести подальше дослідження.

«Менеджмент» (“management”) зазвичай перекладається з англійської як «управління». Дієслово “to manage” («управляти») походить від латинського “manus” («рука»). Спочатку цим терміном позначали вміння об’їжджати коней або правити ними. Потім цим терміном стали позначати вміння управляти колісницями. Сьогодні йдеться про управління в основному людьми, вміння домагатися поставлених цілей, використовуючи їхню працю і мотиви поведінки.

Як зазначає В. Кравченко, поняття «управління» і «менеджмент» не можна ототожнювати. Управління – це цілеспрямована дія на об’єкт із метою зміни його стану або поведінки у зв’язку зі зміною обставин. Управляти можна технічними системами, комп’ютерними мережами, автомобілем, людьми тощо. Менеджмент є різновидом управління, який стосується лише управління людьми (працівниками, колективами працівників, групами, організацією тощо). Менеджмент – цілеспрямований вплив на колектив працівників або окремих виконавців із метою виконання поставлених завдань та досягнення визначених цілей [4, с. 6]. Однак менеджмент не можна вважати тільки процесом управління людьми. В англійській мові семантика слова «менеджмент» складна. З фундаментального Оксфордського словника англійської мови можна отримати такі його тлумачення: 1) спосіб, манера спілкування з людьми; 2) влада і мистецтво управління; 3) особливого роду уміння; 4) адміністративна одиниця.

Але менеджмент – це і міждисциплінарна галузь знань, що поєднує в собі досягнення економічних, соціологічних, психологічних, правових, технічних та інших дисциплін, що використовує досвід управлінського мистецтва. Він також включає теорію і практику управління, гнучке й активне застосування яких забезпечує успіх.

Український менеджмент – це комплексна інноваційна наука, яка тільки зароджується одночасно з формуванням ринкової економіки, розвитком підприємництва, створенням конкретних умов і конкурентоспроможності, формуванням сприятливих передумов для активізації діяльності фізичних і юридичних осіб. Тому для нас особливо цінний

аналіз визначень цього поняття, наявних в американській літературі, оскільки в США менеджмент як галузь знання має свою історію.

Аналіз тлумачення цього поняття в американських джерелах [6; 7; 11; 12] дозволив виявити неоднозначність вживання цього терміна в американській літературі. Фундаментальні наукові категорії в системі менеджменту в американській літературі не мають закінчених узагальнених визначень. Поняття «менеджмент» вживається як: синонім терміна «управління організацією» безвідносно до її розмірів, видів діяльності та форм власності; еквівалент вираження «управління національною економікою» у вищих ешелонах адміністрації в державному, галузевому та регіональному розрізах економічної діяльності; аналог терміна «керівництво колективом»; як синонім терміна «апарат управління» [5].

У фундаментальній праці «Основи менеджменту» М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі розглядають менеджмент у декількох значеннях: як «вміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей», як «область людського знання, що допомагає здійснити цю функцію», тобто і в значенні «виду діяльності», і в значенні «галузі знань», і в значенні «мистецтва управління», який проявляється в нестандартності й оригінальності рішень, швидкій реакції й імпровізації дій [6, с. 5].

Ситуація, коли одним терміном позначається і галузь знань, і вид діяльності, практика, – не унікальна. Так, терміном «педагогіка» сьогодні позначають і педагогічну науку, і педагогічну практику.

Отже, поняття «менеджмент» вживається в декількох значеннях. У широкому сенсі як синонім управління і як соціальний шар тих, хто здійснює роботу з управління.

Термін «управління» застосовується зазвичай до трьох основних сфер управління:

- управління системами машин, технологічними процесами і взагалі процесами, що мають місце під час цілеспрямованого впливу людини на природу;
- управління діяльністю людських колективів, організацій, що виконують те чи інше завдання;
- управління процесами, що відбуваються в живих організмах [5, с. 31].

У США поняття «менеджмент» набагато частіше використовується у вузькому сенсі, як відмінне від управління взагалі і державного управління зокрема, будучи найбільш прийнятним для господарської й управлінської діяльності в бізнесі, виробництві, некомерційній сфері. Так, у США існують відмінності в магістерських програмах: «Державне управління», «Державна політика та управління» і «Бізнес-управління» [14].

Зазначимо, що менеджмент в останніх американських джерелах усе більше розуміється як

складне соціально-економічне, інформаційне й організаційно-технічне явище, одночасно процес діяльності і наука, які мають справу зі зміною станів, якостей об'єкта. Як і будь-яка інша наука, він має певні закономірності і принципи [9].

Менеджмент характеризується певними тенденціями, що гальмують або прискорюють його розвиток, і потенціалом, які мають відповідну динаміку. Тому необхідно своєчасно виявляти тенденції і динаміку та вміло використовувати їх у процесі управління. З позицій культурологічного підходу (Г. Хофстеде) менеджмент розглядають і як елемент культури, системи цінностей і переконань [13].

Отже, можна виділити основні варіанти трактування поняття «менеджмент», наявні в американській літературі:

- мистецтво (практика) виконання управлінських робіт;
- наука (область людського знання);
- функція (вид діяльності);
- технологія управління;
- орган або апарат управління;
- люди, що керують чимось або кимось.

У понятійному апараті американського управління поняття «менеджер» дуже часто межує з поняттям «бізнес» як діяльність, спрямована на отримання прибутку шляхом створення і реалізації якоїсь продукції і послуг. Тому з погляду американського управління менеджмент бізнесу – це управління комерційною діяльністю, господарськими організаціями. Зауважимо, що бізнесмен і менеджер – це не те самн. Бізнесмен – це людина, яка «робить гроші», власник капіталу, що обертається і приносить дохід, ділова людина, у якій немає підлеглих, або великий власник, який не обіймає жодної постійної посади в корпорації, проте є власником її акцій і може бути членом її правління. Тоді як менеджер обов'язково обіймає постійну посаду, йому підпорядковані люди. Окремим випадком бізнесу є підприємництво. Цей вид діяльності пов'язаний з особистістю людини – підприємця, який веде бізнес, реалізує нововведення, вкладає власні кошти в нову справу, приймає на себе ризик.

Висновки. Отже, «менеджмент» – це вид професійної діяльності та практики управління. Менеджмент як галузь знань розвивається шляхом зміни і частково комплементарного співіснування різних підходів, концепцій управління. Тому

під час розгляду менеджменту як науки ми будемо вживати термін «концепції менеджменту» або управління. Отже, змістовне наповнення поняття «менеджмент» залежить від того, на позиції якого підходу чи концепції ми стаємо. На позначення управлінців замість терміна «менеджмент» ми будемо вживати термін «менеджери».

Перспективи подальших наукових розвідок будуть пов'язані з дослідженням сутності діяльності менеджера галузі туризму.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ансофф І. Стратегическое управление. Пер. с англ. Москва : Экономика, 1989. 358 с.
2. Богуславский М. Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст) : монография. Москва : Научная книга, 2007. 236 с.
3. Вульфсон Б., Малькова З. Сравнительная педагогика. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
4. Кравченко В. Менеджмент : навчальний посібник. Одеса : Атлант, 2013. 165 с.
5. Менеджмент (Современный российский менеджмент) : учебник / под ред. Ф. Русинова, М. Разу. Москва : ФБК-Пресс, 1999. 504 с.
6. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Пер. с англ. Москва : Дело, 1992. 702 с.
7. Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. Пер. с англ. Москва, 1986. С. 304–305.
8. Пономарева О., Столбова Е., Бабашев А. Значение межкультурной коммуникации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. *Совершенствование лингвистической подготовки специалистов в области физической культуры и спорта* : сборник научных трудов преподавателей кафедры иностранных языков ВГАФК. Волгоград : ФГОУ ВПО «ВГАФК», 2009. С. 13–18.
9. Фалмер Роберт М. Энциклопедия современного управления. Москва, 1992. С. 16.
10. Федоренко В. Менеджмент : підручник. 2 вид., переробл. і доповн. Київ : Алерта, 2014. 344 с.
11. Bly R. Advertising Manager's Handbook. Prentice Hall Englewood Cliffs. NJ, 1993. 800 p.
12. Boyatzis R. The Competent Manager: A Model for Effective Performance. New York : John Wiley & Sons, 1982.
13. Hofstede G. Cultural Constraints in Management Theories, in Academy of Management Executive. 1993. Vol 7. P. 81–94.
14. MBA Program. California State University. Hayward. 38 p.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF THE TOURIST INDUSTRY

У статті висвітлено історичні періоди розвитку туристичної галузі. Встановлено, що необхідною умовою виникнення туризму стало досягнення суспільством певного рівня розвитку продуктивних сил. Науковцями з моменту появи туризму як галузі знань робилися спроби встановлення його точної характеристики. Доведено, що стрімке накопичення емпіричних знань про туризм приводить до все більшої різноманітності підходів до проектування методологічних, теоретичних і практичних складників професійної підготовки кадрів для сфери туризму. Це зумовлено специфікою національних освітніх систем, різними умовами і рівнем розвитку місцевих індустрій туризму та їх секторів, відмінностями в історичному розвитку та становленні програм із туризму, освітніх закладів, що готують кадри для туристичної галузі, специфікою соціокультурних середовищ, що, загалом, ускладнює соціалізацію знань і перетворення їх на оперативний інструментарій розвитку туризму.

Ключові слова: туризм, індустрія туризму, історичні періоди, досвід, міжнародний туризм.

В статье освещены исторические периоды развития туристической отрасли. Установлено, что необходимым условием возникновения туризма стало достижение обществом определенного уровня развития производительных сил. Учеными с момента появления туризма как отрасли знаний предпринимались попытки определения его точной характеристики. Доказано, что стремительное накопление эмпирических знаний о туризме приводит к большому разнообразию подходов к проектированию методологических, теоретических и практических составляющих профессиональной подготовки кадров для сферы туризма.

Это обусловлено спецификой национальных образовательных систем, различными условиями и уровнем развития местных индустрий туризма и их секторов, различиями в историческом развитии и становлении программ по туризму, образовательных учреждений, готовящих кадры для туристической отрасли, спецификой социокультурных сред, что, в общем, затрудняет социализацию знания и превращения их в оперативный инструментальный развития туризма.

Ключевые слова: туризм, индустрия туризма, исторические периоды, опыт, международный туризм.

The article highlights the historical periods in the development of the tourism industry. It was established that the achievement of a certain level of development of productive forces by society was a necessary condition for the emergence of tourism. Scientists since the advent of tourism, as a branch of knowledge, have attempted to establish its exact characteristics. It is proved that the rapid accumulation of empirical knowledge about tourism leads to a growing diversity of approaches to the design of methodological, theoretical and practical components of vocational training of personnel for the tourism industry. This is due to the specifics of national educational systems, different conditions and the level of development of local tourism industries and their sectors, differences in the historical development and establishment of tourism programs, educational institutions that train personnel for the tourism industry, and the specifics of socio-cultural environments, which in general makes it difficult to socialize knowledge and turning the min to operational tools for the development of tourism.

Key words: tourism, tourism industry, historical periods, experience, international tourism.

УДК 338.62

Сушенцева М.Є.,

аспірант

Хмельницького

національного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Вивчення історії розвитку туристичної галузі дозволяє виявити рушійні сили й об'єктивні закони її розвитку. Необхідність вивчення туризму в історичній ретроспективі зумовлена потребою в отриманні об'єктивної та достовірної інформації про основні етапи та загальні тенденції розвитку туристської сфери у світі загалом, у закордонних країнах і в Україні зокрема. Звернення педагогічної науки до практики туристичної галузі знань визначається необхідністю відбору змісту навчання для досягнення поставлених цілей і завдань професійної освіти з туризму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості функціонування закордонних систем освіти розглядаються в працях Л. Гур'є, І. Жілінська, Е. Бражник, О. Ленської, Н. Нікандровіє та інших учених. Дослідженню сучасних проблем туризму присвячені роботи А. Александрової, М. Біржакова, М. Ананьєва, В. Гуляєва,

Г. Долженко, Д. Ісмаєва, В. Квартального, В. Маркової, Г. Яковенко й ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Порівняно недавно увагу дослідників привернули соціальні, психологічні, культурологічні питання туризму, що є проявом нового етапу в розвитку галузі знання про туризм, а в освіті це супроводжується інтеграцією програм із туризму та відпочинку. Природно, що звернення до вивчення різних аспектів туризму стало основою розвитку партнерської взаємодії наукових і освітніх співтовариств країн Європи загалом та в Польщі зокрема. Водночас, як показує польський і закордонний досвід, стрімке накопичення емпіричних знань про туризм приводить до все більшої різноманітності підходів до проектування методологічних, теоретичних і практичних складників професійної підготовки кадрів для сфери туризму. Це зумовлено специфікою національних освітніх систем, різними умовами і рівнем роз-

витку місцевих індустрій туризму та їх секторів, відмінностями в історичному розвитку та становленні програм із туризму, освітніх закладів, що готують кадри для туристичної галузі, специфікою соціокультурних середовищ, що, загалом, ускладнює соціалізацію знань і перетворення їх на оперативний інструментарій розвитку туризму. Тому ми вважали за необхідне дослідити в ретроспективі розвиток цієї галузі.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз розвитку туристичної галузі в Польщі.

Виклад основного матеріалу. Засновником туризму вважається Томас Кук (Англія), який 5 липня 1841 р. організував залізничну екскурсію для робітників, які перебували у відпустці. Зауважимо, що це була перша екскурсія в історії Англії і всього світу. Відтоді цей день вважається днем народження туризму. Причиною цього стало те, що в другій половині 1840-х рр. профспілки домоглися щорічних відпусток для робітників, і ті не знали, як використовувати свій вільний час. Т. Кук був ініціатором цієї ідеї, що під час відпустки потрібно подорожувати і розважатися. Так було засновано перше у світі туристичне агентство «Томас Кук і син». Як бачимо, необхідною умовою виникнення туризму стало досягнення суспільством певного рівня розвитку продуктивних сил.

У Польщі, як і в більшості країн Європи, розвиток туризму почався в першій половині XIX ст. Процес розвитку туризму в Польщі поділяється на такі періоди:

1 період (до 1873 р.) – новаторський період, що передуює розвитку власних організаційних форм.

2 період (1873–1918 рр.) – період, в якому сформувалися ідейні й організаційні засади польського туризму і краєзнавства

3 період (1945 р. – 80-ті рр. XX ст.) – розвиток туризму в післявоєнній Польщі.

4 період (з 1989 р. по теперішній час) – сучасний етап розвитку туристичної індустрії в Польщі.

Усі етапи розвитку туризму мали свою історичну специфіку.

Про туризм першого періоду можна говорити на основі аналізу діяльності Станіслава Стагінца і Юліана-Урсіна Немцевича, які мандрували Польщею, збагачуючи знання про країну. Фундаментальні основи краєзнавства і знання про фольклор почав формувати Оскар Кольберг (1814–1890 рр.). У другій половині XIX ст. вийшов друком 15-титомний «Географічний словник Царства Польського». Під чужоземною владою польське суспільство хотіло сформувати туристичну організацію, але політична ситуація зробила це неможливим. Лише в 1873 р. утворено Галицьке Таншанське товариство, метою якого були геологічні дослідження мінеральних ресурсів польських гір. Після Першої світової війни умови розвитку туризму змінилися. У 1923 р. у Львові з'явилося перше бюро

подорожей «Орбіс». За ініціативою Міністерства транспорту в 1935 р. сформована Ліга підтримки туризму. Після Другої світової війни відбувається об'єднання польського туризму, і 17 листопада 1950 р. організовано Польське туристично-краєзнавче товариство. У 1952 р. утворений Комітет у справах туризму при раді міністрів республіки. З'являються центри обслуговування туристичного руху: «Турист», «Спорт-Турист», «Ювентур» та ін. 17 лютого 1960 р. Сейм створив комітет із фізичної культури і туризму.

Як зауважує О. Гутнік, у 1989 р. розпочався сучасний етап розвитку туристичної індустрії в Польщі [1]. Із цього періоду прискорилося руйнування старої системи. Важливою подією було заснування Польської Туристичної палати у 1990 р. (Polska Izba Turystyczna – PIT), що забезпечило можливість представляти інтереси всіх тих, хто працює в галузі туризму. Важливим чинником прискорення розвитку туристичної індустрії в Польщі стало скасування віз для громадян Польщі до окремих європейських держав. І, нарешті, у 1997 р. за сприяння експертів Європейського Союзу (далі – ЄС) розпочато перший етап реалізації Програми розвитку національного турпродукту (бізнес-туризм, міський культурний туризм, сільський туризм, спеціалізований туризм, прикордонно-транзитний туризм) [1].

У цей період розпочалася реформа системи управління туристичною індустрією Польщі. Польський сейм ухвалив Закон «Про туристичні послуги» (вересень 1997 р.). Зауважимо, що цей Закон повною мірою відповідає нормам європейського права. Далі було створено Польську туристичну організацію (1999 р.). Завданням цієї організації є створення позитивного іміджу польського туристичного продукту в державі і за її межами, розвиток інформаційної мережі, участь у розробленні програм розвитку туріндустрії та модернізації її інфраструктури. Визначальною подією для подальшого розвитку Польщі та її туристичної галузі став її вступ до ЄС [11].

Науковцями з моменту появи туризму як галузі знань робилися спроби встановлення його точної характеристики. На думку вченого К. Кохена, існує стільки ж значень терміна «туризм», скільки є досліджень з нього. Питання дефініцій, як зазначає Т. Баум, і сьогодні актуальне і є предметом «запеклих і амбітних дискусій» [4] провідних учених – теоретиків туризму. Чітке тлумачення туристських термінів і понять має велике значення для розуміння тих процесів, які відбуваються в туризмі.

Перші визначення епохи «кустарного туризму», як зазначав іспанський учений Л. Фернандес Фустер, робили акцент на зв'язку туристської діяльності і транспорту, тобто, виходячи із цих визначень, туризм вважався частиною транспортних перевезень [6].

З розвитком туризму і перетворенням його на масове явище з'явилися і нові трактування цього поняття. В історії цивілізації першооснови визначення туризму закладені греками: *torn* (тур) – грецьке слово, що означає «подорож». Адам Сміт у XVIII ст. помітив і проаналізував соціальні особливості мандрівників і був першим, хто назвав їх «tourists» («туристи»); пізніше з'явилися атрибути подорожі, які називалися прикметником «tourist» («туристський» або «туристичний»); нарешті, термін «tourism» – «туризм» – винайдений для позначення явища і теорії туризму. Аналіз становлення терміна «туризм» наводиться в статті Н. Леіпера, де він зазначає, що з відкриттям кожної нової перспективи досліджень, з вибором нового контексту розгляду проблем туризму з'являлися все нові визначення і поняття [9, с. 540]. Чим більше визначень було запропоновано, тим більше думок і суперечок виникало навколо видів і форм туризму як потужного явища в розвитку людства.

Для будь-якої людини туризм – це набуття особистого досвіду, який може бути набутий лише за умови, коли людина особисто прямує куди-небудь у пошуках цікавих вражень. Р. Мілл і А. Моррісон визначають туризм як дію, яка відбувається тоді, коли в міжнародному контексті люди перетинають кордон із метою проведення дозвілля або вчинення будь-яких дій і перебувають поза межами свого місця проживання принаймні двадцять чотири години, але не більше одного року. За визначенням СОТ, той, хто перебуває менше 24 годин далеко від свого будинку в поїздах – не турист, а екскурсант (*excursionist*). Коли люди проводять свій неробочий час, не виїжджаючи далеко від місць свого постійного проживання, їхній досвід і діяльність позначають єдиним поняттям «відновлення сил» (рекреація): відновлення фізичного здоров'я або психологічне відновлення, або будь-який тип відновлення сил.

Уперше поняття «міжнародний турист» уведено в 1937 р. Радою Ліги Націй. Згідно із цим визначенням, таким була особа, яка відповідає трьом критеріям:

- 1) пересування;
- 2) тимчасове перебування в певному місці;
- 3) відсутність зв'язку із працею і заробітком [9].

На основі цих ознак формувалася специфічна туристська термінологія.

За визначенням, ухваленим Організацією Об'єднаних Націй (далі – ООН), туризм являє собою активний відпочинок, що впливає на зміцнення здоров'я, фізичний розвиток людини і пов'язаний із пересуванням за межами постійного місця проживання [2].

Академія туризму Монте-Карло дає більш широке визначення поняттю «туризм»: «Це загальне поняття для всіх форм тимчасового виїзду людей з місця постійного проживання в

оздоровчих цілях, для задоволення пізнавальних інтересів у вільний час або професійно-ділових цілей без занять оплачуваною діяльністю в місці тимчасового перебування» [3]. Тут головний акцент робиться на характері діяльності відвідувачів у місці, відмінному від проживання.

Найбільш поширеним визначенням туризму сьогодні є визначення В. Хунцікера – К. Крапфа, відоме як «генеральна теорія туризму»: сукупність відносин і явищ, які є результатом пересування людей і перебування за межами місця їх проживання доти, доки перебування не переходить у постійне місце проживання і не пов'язане з отриманням доходу [3].

Незважаючи на те, що досі триває пошук «оптимального» визначення поняття «туризм», у системі міжнародних організацій на державному рівні склалося цілком визначене тлумачення цього терміна, а інші трактування лише виділяють або доповнюють його окремі риси.

Відповідно до одного з останніх визначень, запропонованих Статистичною комісією ООН у березні 1993 р., туризм охоплює діяльність осіб, які подорожують і перебувають у місцях за межами їхнього звичайного середовища протягом періоду, що не перевищує одного року підряд, з метою відпочинку, діловими й іншими цілями. У даному визначенні рисами туризму, відмінними від інших видів подорожей, є: нерегулярний характер подорожі; мотивація поїздки, яка не належить до пошуку постійної роботи або міграції; добровільність здійснення поїздки. Усе вищезазначене веде до якого-небудь попиту на туристичні об'єкти, зокрема на засоби розміщення. Саме це визначення використовується Всесвітньою туристичною організацією (далі – ВТО). Водночас, наприклад, у США до туристів відносять тільки тих громадян, які переміщуються від свого постійного місця проживання на відстань, що перевищує 100 миль. Подорожі на менші відстані в статистиці туризму не враховуються [10].

Офіційно визнане в міжнародній практиці визначення туризму запропоноване Всесвітньою туристичною організацією і ухвалено Статистичною комісією ООН: «Усі види діяльності людей, які подорожують або перебувають у місцях за межами їх звичайного середовища на не більш ніж один наступний рік, з метою дозвілля, бізнесу або в інших цілях» [5, с. 7]. Проте за термінологічними цілями дане визначення служить упорядкуванню статистичної інформації з туризму.

Туристське товариство Великобританії описує туризм як «тимчасове, короткострокове переміщення людей до пунктів призначення поза місцями, де вони зазвичай живуть і працюють, і їхні дії протягом перебування в цих пунктах призначення. Нідерландський інститут туризму та транспортних досліджень (НІТТ, м. Бреда) визначає туризм як

усі види діяльності людей, які подорожують або залишаються під час їхнього вільного часу далеко від їхніх постійних місць проживання [8]. Д. Джафарі пропонує таке робоче визначення туризму як галузі досліджень: «туризм як область дослідження вивчає людину, яка перебуває далеко від її звичайного місця проживання; індустрію, яка задовольняє її потреби; і вплив і людини, і індустрії на соціокультурні, економічні та фізичні середовища в місцевості, що приймає» [7, с. 15].

З розвитком світової економіки, розширенням обсягів міжнародної торгівлі, удосконаленням засобів транспорту, зв'язку, платежів зростає кількість і різноманітність контрактів, поїздок громадян, спричинених економічною необхідністю. Підвищення рівня культури, науки, освіти сприяє зростанню міжнародних поїздок не тільки в бізнесових, але й у політичних, культурних, оздоровчих та інших справах.

Протягом п'ятидесяти років туристична індустрія стала більш комплексною і складною. На теперішній час вона досягла такого етапу, на якому потрібно активізувати дослідження традиційних і нових сегментів ринку, споживчих переваг, інформаційних технологій і управлінських методик. Потужний економічний вплив туристичної індустрії, її вплив на людину, культурне середовище вимагає, щоби подальший розвиток цього сектора проходив в умовах більш глибоких досліджень, високосформованого і відповідального менеджменту на основі принципів сталого розвитку.

Висновки. Отже, маючи тривалу історію, туризм досі не має однозначного визначення і по-різному трактується не тільки окремими фахівцями, а й туристськими організаціями. Як складне соціально-економічне явище він недостатньо вивчений і важко піддається кількісній оцінці. Безперервне зростання і розвиток туристичної індустрії та пов'язане із цим загострення конкуренції

сприяють різноманітності туристських напрямів і продуктів, появі нових туристичних центрів. Водночас нині в туристів з'явився більш широкий вибір туристичних центрів, і вони виграють завдяки наявності більш точної і комплексної інформації про турпродукти, а також завдяки посиленню конкуренції. Одночасно туризм буде рости за умови розширення діалогу, співпраці і партнерства між державним та приватним секторами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гутник О. Особливості реалізації державної політики Польщі у сфері туризму. URL: <http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2010-01/10hovpst.pdf>.
2. Биржаков М., Богданов Е., Надиров А. Система туристского образования. *Туристические фирмы*. Вып. 10. Санкт-Петербург: ТОО «Олбис». С. 159–162.
3. Tourism Body of Knowledge (draft content). *ATLAS News*. 1996. December. № 11. P. 2.
4. Baum T. Managing human resources in the European tourism and hospitality industry. A strategic approach T. Baum. UK: International Thomson Business Press, 1996. P. 281.
5. Echtner C. Entrepreneurial Training in Developing Countries. *Annals of Tourism Research*. 1995. Vol. 22. № 1. P. 119–133.
6. Fleming I. The professionalization of leisure management in Western Europe. *Managing Leisure*. 1996. № 1 (4). P. 248–252.
7. Khan M., Olsen M., Var T. VNR's Encyclopedia of Hospitality and Tourism. USA, New York: Van Nostr and Reinhold, 1992. P. 860.
8. Koh K. Tourism Education for the 1990 s *Annals of Tourism Research*. 1994. Vol. 21. № 3. P. 53–54.
9. Leiper N. The Framework of Tourism: Towards a Definition of Tourism, Tourist and Tourist Industry. *Annals of Tourism Research*. 1979. Vol. VI. № 4. P. 390–407.
10. NHTV Department of Tourism and Leisure Studies. Study Guide. № 1: Breda, 1996–1997. P. 72.
11. Historia turystyki w Polsce. URL: http://pl.wikibooks.org/wiki/Podstawy_turystyki/Historia_turystyki_w_Polsce/.

РОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ПУНКТІВ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПІДРОЗДІЛІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ УКРАЇНИ

THE ROLE OF TRAINING POINTS IN THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE DIVISIONS OF THE STATE SERVICE OF UKRAINE

У статті наведено аналіз роботи вітчизняних науковців, які досліджують підготовку фахівців служби цивільного закладу в профільних навчальних закладах. Визначено мету професійно-технічної освіти в підготовці фахівців рятувальної справи. Наведено особливості навчання в навчальних пунктах Державної служби України з надзвичайних ситуацій. На підставі державного завдання конкретизовано основні види діяльності в навчальних пунктах Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Наведено додаткові джерела фінансування за проведення навчання та надання послуг працівникам сторонніх організацій за програмами пожежно-технічного мінімуму для керівників та осіб, відповідальних за пожежну безпеку. Проаналізовано матеріально-технічну базу навчальних пунктів та перспективи подальшого розвитку.

Ключові слова: слухач, фахівець, навчальний пункт, програма, навчання, матеріально-технічна база, надзвичайна ситуація.

В статье приведен анализ работ отечественных ученых, исследующих подготовку специалистов службы гражданского учреждения в профильных учебных заведениях. Определены цели профессионально-технического образования в подготовке специалистов спасательного дела. Приведены особенности обучения в учебных пунктах Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. На основании государственного задания конкретизированы основные виды деятельности в учебных

пунктах Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. Приведены дополнительные источники финансирования за проведение обучения и предоставление услуг работникам сторонних организаций по программам пожарно-технического минимума для руководителей и лиц, ответственных за пожарную безопасность. Проанализирована материально-техническая база учебных пунктов и перспективы дальнейшего развития.

Ключевые слова: слушатель, специалист, учебный пункт, программа, обучение, материально-техническая база, чрезвычайная ситуация.

The article provides an analysis of the work of domestic scientists studying the training of civil service specialists in specialized educational institutions. The objectives of vocational education in the preparation of rescue specialists are determined. The peculiarities of training in the educational centers of the State Service of the National Security of Ukraine are given. On the basis of the state assignment, the main types of activity are specified in the training points of the State Service of Ukraine. Additional sources of funding for conducting training and providing services to employees of outside organizations on fire-technical minimum programs for managers and persons responsible for fire safety are given. Analyzed the material and technical base of training points and prospects for further development.
Key words: student, specialist, training point, program, training, material and technical base, emergency.

УДК 378.147–057.36

Таймасов Ю.С.,
канд. пед. наук,
старший викладач навчального пункту аварійно-рятувального загону спеціально призначення Головного управління Державної служби України з надзвичайних ситуацій у Харківській області

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку таких вітчизняних науковців, як В. Бикова, М. Варій, Н. Вовчаста, О. Євсюков, М. Козяр, М. Коваль, В. Козлачков, П. Образцов, О. Островерх, О. Тимченко, Б. Шуневич, на підготовку висококваліфікованих фахівців служби цивільного захисту впливає низка чинників, що сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу для набуття знань, умінь та практичних навичок.

Мета статті – провести аналіз сучасного стану підготовки фахівців служби цивільного захисту в профільних навчальних закладах професійно-технічної освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Навчальні пункти аварійно-рятувальних загонів спеціального призначення Головного управління Державної служби України з питань надзвичайних ситуацій (далі – навчальні пункти ДСНС України) – це установи додаткової професійної освіти.

Відповідно до Кодексу цивільного захисту України, додаткову професійну освіту спрямовано на задоволення освітніх та професійних потреб,

професійний розвиток людини, забезпечення відповідності її кваліфікації мінливим умовам професійної діяльності і соціального середовища [1].

До освоєння додаткових професійних програм допускаються особи, які мають середню професійну та (або) вищу освіту, а також особи, які здобувають середню професійну та (або) вищу освіту.

Навчальні пункти ДСНС України призначені для підготовки фахівців у галузі пожежної безпеки, цивільної оборони і надзвичайних ситуацій.

Мета професійної освіти в них полягає в підготовці висококваліфікованих, компетентних, здатних до професійного росту співробітників і працівників державної пожежної охорони ДСНС України.

Головною особливістю навчання в навчальних пунктах ДСНС України є спрямованість на навчання в області ліквідації питань надзвичайних ситуацій природного, техногенного, соціального та воєнного характеру. Спеціальне початкове навчання в стінах навчальних пунктів проходять: командир відділення пожежно-рятувальних підрозділів, машиністи насосних установок пожежно-

рятувальних транспортних засобів, пожежників-рятувальників та радіотелефоністи [4; 5].

Навчання здійснюється з використанням дистанційних освітніх технологій, зокрема дистанційно. У зв'язку з новітніми досягненнями науки і техніки необхідне постійне оновлення навчального процесу та впровадження в нього сучасних засобів навчання і комп'ютерних технологій, що успішно здійснюється на практиці. На підставі державного завдання і бюджетним коштом у навчальних пунктах ДСНС України здійснюються основні види діяльності:

- реалізація додаткових професійних програм – підвищення кваліфікації, професійної перепідготовки;

- реалізація основних програм професійного навчання – професійної підготовки за професіями робітників, посадами службовців; програм перепідготовки робітників, службовців; програм підвищення кваліфікації робітників, службовців;

- участь у розробленні освітніх програм у галузі пожежної безпеки, цивільної оборони та захисту населення і територій у надзвичайних ситуаціях природного і техногенного характеру, безпеки людей на водних об'єктах, охорони праці й електробезпеки;

- професійна перепідготовка і підвищення кваліфікації викладачів навчальних пунктів;

- освітня діяльність за додатковими професійними програмами й основними програмами професійного навчання в галузі охорони в інтересах ДСНС України;

- здійснення редакційно-видавничої та поліграфічної діяльності, виконання копіювально-множувальних і брошуровочно-палітурних робіт;

- організація і проведення культурно-масових, спортивно-видовищних, патріотичних і виховних заходів, спортивної та фізкультурної діяльності.

Додатково проводиться навчання та надання послуг працівникам сторонніх організацій за програмами: пожежно-технічного мінімуму для керівників та осіб, відповідальних за пожежну безпеку пожежонебезпечних виробництв, дошкільних установ, загальноосвітніх шкіл, організацій побутового обслуговування, торгівлі, лікувальних й інших установ. Цілями навчання основам пожежної безпеки є здобуття основного обсягу знань, необхідного за нормативно-правовими актами, які регулюють пожежну безпеку виробництва підприємств, засвоєння прийомів і дій у разі виникнення пожежі, формування практичних навичок щодо запобігання їй, для порятунку людей і майна в надзвичайних ситуаціях [2; 3].

Підвищення кваліфікації працівників організацій, що виконують роботи в області пожежної безпеки: «Монтажник-наладчик», «Вогнезахист», «Вогнегасник», «Пожежна безпека», а також фахівців організацій, пов'язаних за родом діяль-

ності з пожежною безпекою. Це стосується практично всіх: будівельних компаній під час монтажу протипожежних систем або виконання пожежонебезпечних робіт; проектних бюро під час розроблення розділів, пов'язаних з пожежною безпекою; організацій, що експлуатують пожежонебезпечні об'єкти і діяльність яких підлягає ліцензуванню в області пожежної безпеки [8; 9], а також підготовки плавців-рятувальників (категорії: човен, катер, гідроцикл).

Навчання охоплює спільну діяльність викладача (викладання) і діяльність слухачів (навчання). Підготовка за формами організації може бути колективною (у групі) та індивідуальною. У навчальних закладах навчаються колективно, але знання засвоюються індивідуально.

Знання – це перевірений практикою і засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності. Знання набуває особистість власною працею. Для їх набуття потрібна інформація [6; 7]. Вони є основою умінь, які характеризують результат навчання. Належна підготовка рятувальників нерозривно пов'язана з навчально-матеріальною базою, яка складається з навчального, адміністративно-побутового корпусів, навчальної пожежної частини, бази ГДЗС, спортивно-тренувального комплексу, гуртожитків для слухачів, їдальні, навчальних класів, кімнати психоемоційної реабілітації, виховної роботи, актового, спортивного та тренажерного залів [10].

Спортивно-тренувальний комплекс для підготовки співробітників ДСНС України включає в себе: навчальну 4-поверхову вежу; 80-метрову смугу перешкод; вогневу підготовку з набором різних тренувальних снарядів для проведення занять із пожежно-стройової і рятувальної підготовки. Для проведення практичних тренувань із газодимозахисників у замкнутих обсягах, на території спорткомплексу розіашований підземний залізобетонний лабіринт, що заповнюється на час занять повітряно-механічною піною. Для проведення тренувальних занять зі слухачами з роботи зі штурмовою драбиною в спортзалі є вертикальна 2-поверхова стінка на два вікна.

Для навчання водіїв пожежних автодрабин є спеціалізований клас із набором устаткування в розрізах і пожежної автодрабини АЛ-30 (131).

У навчальних класах встановлено теле-, відеообладнання для трансляції фільмів. У бібліотеці представлено великий вибір спеціальної літератури.

Також у віденні навчальних пунктів є різне пожежно-технічне оснащення, пожежна техніка і допоміжні автомобілі, оргтехніка і необхідні для підготовки фахівців електронні і технічні пристрої.

Для відпрацювання навичок першої домедичної допомоги в навчальних аудиторіях широко застосовується великий набір перев'язувальних матеріалів, а для навчання серцево-легеневої

реанімації є сучасні тренажери, а також навчальний аналог автоматичного зовнішнього дефібрилятора, завдяки якому шанси запустити серце постраждалого значно збільшуються [11].

Для деблокування потерпілих унаслідок дорожньо-транспортних пригод використовуються діючі макети автомобілів. Навчальні пункти ДСНС України найчастіше укладають договори з різними підприємствами міста, на яких слухачі відпрацьовують набуті теоретичні навички на практиці.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що в навчальних пунктах ДСНС України, як і в інших установах додаткової професійної освіти, є свої особливості, пов'язані передусім з областю покладених на співробітників ДСНС України завдань у сфері гарантування пожежної безпеки, цивільної оборони, захисту населення і територій у надзвичайних ситуаціях природного і техногенного характеру, безпеки людей на водних об'єктах.

Аналізуючи останні події, на прикладі навчальних пунктів ДСНС України можна зробити висновок, що підготовка рятувальників в ньому здійснюється своєчасно, на належному рівні, оскільки в надзвичайних ситуаціях підрозділи пожежно-рятувального гарнізону показують своєчасне прибуття на пожежу, її грамотну розвідку, правильний вибір вирішального напрямку, максимально можливу кількість урятованих людей і надання їм необхідної першої домедичної допомоги.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баранников А. Содержание общего образования: компетентностный подход. Москва : ГУВШЭ, 2002. 51 с.

2. Батышев С. Задачи системы профессионально-технического образования в условиях перехода к рыночной экономике. Москва : АПО, 1993. 91 с.

3. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.

4. Бойчук Ю. Компетентнісний підхід. Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень : монографія / за заг. ред. В. Лозової. Харків : Апостроф, 2011. С. 188–216.

5. Военная педагогика / под ред. О. Ефремова. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 219 с.

6. Маркова А. Психология профессионализма. *Педагогика*. Москва : 1996. 209 с.

7. Новиков А. Профессиональное образование на смене эпох. *Специалист*. 1997. № 6. С. 2–6.

8. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.

9. Советский энциклопедический словарь. Москва, 1979. С. 1072.

10. Фрумин И. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования. *Педагогика развития, ключевые компетенции и становление* : материалы XI научно-практической конференции. Красноярск, 2003. С. 181–183.

11. Худоминский П. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.). Москва : Педагогика, 1986. С. 174–175.

IMPLEMENTING ENGAGE STUDY ACTIVATE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR FUTURE SEAFARERS

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ «ЗАЛУЧИТИ ВИВЧИТИ АКТИВУВАТИ» У ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІХ МОРЕПЛАВЦІВ

The article is devoted to the aspects of implementation Engage Study Activate elements in teaching English for specific purposes for future seafarers. To catch the students interesting in learning is the vital element of teachers' responsibility. In order to get the students' attention, teachers require having adequate teaching methods. One of the teachers' efforts to engage the students is by applying Engage Study Activate. ESA elements may go in different ways during the lesson, but it depends on language level of students, different learning objectives, learning materials. Whatever kind of patterns a teacher prefers, ESA model is one of the basic building blocks for successful language teaching and learning of future seafarers at Maritime Higher Establishments.

Key words: Engage Study Activate, implementation, teaching English, English for specific purposes, Communicative Approach.

Стаття присвячена аспектам впровадження методу «Залучити Вивчити Активувати» (далі ESA) при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням у Вищих морських навчальних закладах. Щоб залучити увагу студентів у вивченні іноземної мови, важливим елементом є відповідальність викладача. Для того, щоб стримати увагу студентів, викладачі мають використовувати потрібні викладацькі методи. Елементи ESA протягом заняття можуть йти у різних послідовностях, проте це залежить від мовного рівня студентів, різноманітних мовних цілей, викладацьких матеріалів. Але яку б послідовність викладач не

обрав, ESA модель є однією з основних блоків для успішного вивчення та навчання іноземної мови майбутніх морських фахівців.

Ключові слова: Залучити Вивчити Активувати (Engage Study Activate), впровадження, англійська мова за професійним спрямуванням, вивчення англійської мови, комунікативний підхід.

Стаття посвячена аспектам внедрения метода «Привлечь Изучить Активизировать» (далее ESA) при изучении английского языка по профессиональному направлению для будущих моряков. Чтобы привлечь внимание студентов к изучению иностранных языков, важным элементом является ответственность преподавателя. Для того чтобы удержать внимание студентов, преподаватели должны использовать определенные преподавательские методики. Элементы ESA в течении занятия могут идти в разных последовательностях, однако это зависит от языкового уровня студентов, различных языковых целей, преподавательских материалов. Но какую бы последовательность преподаватель не выбрал, модель ESA является одной из основных блоков для успешного изучения и обучения иностранному языку будущих морских специалистов.

Ключевые слова: Привлечение Задействование (Engage Study Activate), внедрение, английский язык по профессиональному направлению, изучение английского языка, коммуникативный подход.

UDC 378.477

Tymoshchuk Yu.V.,
Teacher
English Language Department
for Maritime Officers
(abridged programme)
Kherson State Maritime Academy

In order to achieve high level of training of future marine specialists, foreign language teachers of higher maritime establishments should be acquainted with new methodologies suitable for getting better knowledge. With implementation of communicative approach there have been decided to introduce ESA at lessons of English for specific purposes for future seafarers. The core of teaching process is the arrangement of the environment within which the students can interact and study how to learn. Teacher takes heavy responsibility to make them interested and involved in language learning. The teacher needs to know what to teach clearly; the learners' level and their characters; what method and techniques and what teaching aids to be used. This **problem** should be solved while implementing Engage Study Activate in teaching English for specific purposes for future seafarers.

Analysis of recent researches. Teaching methodology has always been the focus of education study. In teaching practice, such teaching methods are very popular as Situational Teaching Method, Cooperative Learning Method, Communicative

Approach and Task-based Learning. According to Jeremy Harmer, features of natural learning acquisition are equally suitable for classroom language teaching. He summed up the success of natural language acquisition extra three things in common: first of all, a continuous exposure to a language which they more or less understand. Secondly, motivation to learn the language in order to be able to communicate; the least but not the last of course, opportunities to use the foreign language. Language learning in classroom is different from natural language acquisition. Foreign language learner need to be motivated, be exposed to language and given opportunities to use the language. That's to say, to help students learn effectively, factors are supposed to be present in a classroom.

Aim of the article is to brighten aspects of implementation Engage Study Activate elements in teaching English for specific purposes for students of Maritime Higher Establishments.

Presentation of the material. The cooperation between the teacher and the students is really needed

in teaching learning process in order to make it successful. Therefore, the teacher must use variation in teaching methods like ESA so that the class became interesting and can take the students attention while teaching the process. ESA stands for engage, study, and activate. It means that a teacher needs to engage students „emotionally” if learning is to be effective. The teacher should “engage” the students with a topic by using different aids, then he or she gets students to “study” a language focus including grammar and rules and finally the student is expected to “activate” his or her knowledge by putting language elements into practice through a free practice activity [5]. Park on his research learning journal added that students who actively engage with what they are studying tend to understand more, learn more, remember more, enjoy it more and be more able to appreciate the relevance of what they have learned, than students who passively receive what we teach them [1, p. 185].

Using ESA gives teachers the flexibility to conduct a classroom in an organized and productive way. ESA is extremely important when it comes to teaching, because it keeps the students interested, motivated, and eager to learn more. That is why all teachers, especially new ones, should learn the ESA method when teaching students a new language.

The Three stages of ESA are as follows.

1) Engage

The first phase that teachers should always start the lesson with is the engage phase. In the engage phase, the teacher simply gets the students ready to participate in the lesson. Engaging the students can include showing pictures, realia, contrasts, and discoveries, discussions with the whole class, miming and acting, prompting the students to answer, and using questions to get the students thinking and speaking in English. The goal of the engage phase is to get the student's attention and to elicit the meaning of words or topics that will be covered in the lesson. This phase is extremely important because it gives the teacher a chance to include all the students in the activity. The engage phase also helps the students feel more comfortable and ready to learn. The aim is to arouse the students' interest, curiosity, and attention.

This is the point in a teaching sequence where teachers try to arouse the student's interest, thus involving their emotions. As the creator of this method, Jeremy echoes that if students are engaged, if they are genuinely interested and involved in what's going on, the chances are that they are going to learn an awful lot better because they are not just doing what they have to do because they are in school, they are also fully involved in what's going on [2, p. 84].

Engage is the point where teachers try to arouse the students' interest, thus involving their emotions. If students are amused, moved, stimulated or challenged,

lessons are not only more fun, but also better learning. It is important to engage the students. This means getting the students interested in the subject, in the class and in the language point and hopefully enjoying what they are doing [4, p. 37]. Depending on students, teachers can apply various activities and materials which can engage students such as games, discussions, short movies, stories, etc. A group discussion is one of the most important activities students can be involved in. In the discussions, students can listen to each other and share other's good ideas and experiences. At the same time interpersonal relationship with develop during the process of working together. What's more, working in small groups, between 3 and 5, students will have more opportunities to improve their listening and speaking skill that they can when the whole class works together. In addition, group work can help practice and develop four key thinking skills: problem solving, decision making, critical thinking and creative thinking. It's the teacher's responsibility to help the students to organize the group discussion with the students what they are going to talk about, keep the discussion go smoothly and efficiently. Teachers are responsible for ensuring that group discussion is well organized at a practical level. So to make students feel emotionally engaged in what is going on instead of feeling bored or switching off. But even where such activities are not presented, teachers have other sources to turn to. Like teacher's physical presence, the way the teacher moves, how he or she stands, how physically demonstrative he or she is presenting all these play a very important role in promoting the classroom effectiveness.

2) Study

After the teacher has engaged the students, then they move on to the study phase. The Study phase activities are those which focus on language (or information) and how it is constructed. Students can study in a variety of different styles: the teacher can explain grammar, they can study language evidence to discover grammar for themselves, they can work in groups studying a reading text or vocabulary. But whatever the style, study means any stage at which the construction of language is the main focus.

The study phase can consist of many activities, such as studying from texts and dialogues, example sentences, crosswords, gap-fill exercises, word searches, matching games, and drilling. The purpose of the study phase is for the teacher actually to teach the students new words or topics and show them the correct way of using them. This phase is also where any errors may be corrected and discussed in a tactful way. During this stage the teacher can help students come to a better understanding of each subject so they can learn and move forward in the best way possible.

3) Activate.

Lastly, the teacher will conclude with the activating stage. Activate describes the exercises and activities

which are designed to get students to use the language as communicatively as they can. The activate phase may include discussions that are for the whole class, small groups, or even pairs, role-play, story building, tasks such as posters or advertisements, simulations, and debates. The activating stage is where students put to work the things they learned in the study phase. By activating the students, it will help the teacher to know how well they have understood the material that was discussed in the class. It is very important to make sure you always engage the students first and activate the students last. During Activate, students do not focus on language construction or practice particular language patterns but use their full language knowledge in the selected situation or task. The objective for the students is not to focus on language construction and/or practice specific bits of language (grammar patterns, particular vocabulary items or functions) but for them to use all and any language which may be appropriate for a given situation or topic [2, p. 84].

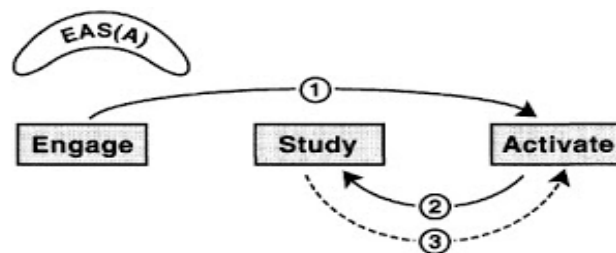
Activate factor describes exercises and activities which are designed to get students using language as freely as they can. The purpose of learning a foreign language is not only to learn grammar, vocabulary patterns but also to use the language. Activate exercises offer students chance to try out real language – a kind of rehearsal for the real world.

Teachers can offer such chances like role-play, debate and discussion in class etc. Role-play is one of effective of practicing language. For example, students can act out, as realistically as possible, an exchange between each other their own sea-going experience (maintenance and troubleshooting). When students are exposed to language whose meaning and construction they understand, it makes sense for them to practice it under controlled conditions. This offers them a chance to check that they have learned something. Students may make small presentations, solve problems concerning marine machinery or work in small group and develop some action plan etc. While they are doing this, the teacher makes a note of mistakes they make and difficulties they have. When the activity is over, the teacher works with students on the grammar or/ and vocabulary which caused the trouble during stage activate.

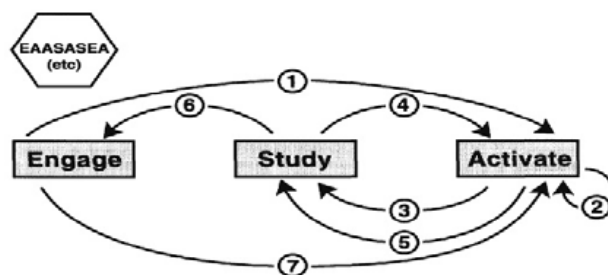
One type of teaching sequence takes in a straight line: first the teacher gets the class interested and engaged, then they study something, and then they try to activate it by putting it into production. However, in presenting the ESA elements, the teacher may take students not in a straight line. It will depend on the students' language proficiency levels, topics, lesson objectives, and lesson time. The implementation of ESA is divided into three procedures, i.e. Straight Arrow, Boomerang, and Patchwork.

1. Straight Arrow procedure. Its arrangement is Engage, Study, and Activate (ESA).

2. Boomerang procedure. Its arrangement is Engage, Activate, Study, and Activate (EASA).



3. Patchwork procedure. Its arrangement is Engage, Study, Activate repeated synchronically.



The most effective of ESA's procedure is patchwork because it has unique phases to make the good result of students' achievement. Students have different perception toward teacher teaching process using Engage Study Activate. It is expected that this study could provide some recommendations for more effective teaching English.

According to Oxford Advanced Learner's Dictionary [6], effective means "producing a successful result" Effective teaching defines as which produces beneficial and purposeful student learning through the use of appropriate procedures. While an effective procedure means how to produce and to give some positive effects on students learning process through the appropriate procedure especially on English language. Then, the most effective ESA's procedure means which one of the procedures gives a big contribution to the result and students' understanding of the lesson through this way.

In **conclusion**, it is of utmost importance that teachers learn the ESA method of teaching. By learning this method, it will help teachers to stay on top of things in an organized manner. The engage phase keeps students interested, the study phase helps students to learn, and the activate phase helps put into practice what they have learned. ESA can be structured in any way that is best for the teacher and topic she or he is teaching. The most common structure of ESA is the straight arrow method which starts with an engage stage, then a study stage, and then concludes by activating the students. Teachers can also

use a boomerang structure or patchwork structure. All that matters is that the teacher starts off by engaging the students and ends with activating the students.

For the learners, it is natural that they fear making mistakes, and they fear not knowing what to do possibly even more, especially when it comes to communication in classroom settings. Learners are likely to feel more comfortable and confident if they feel that have been given adequate chances to build up their language in small, manageable layers, ironing out mistakes as they go. ESA may actually feel like an appropriate way to go out of this language learning dilemma. These three elements of ESA need to be present in all lessons. Students always need to be engaged so that they can get the maximum out of the learning experience. In addition to interest, they need to be exposed to the language they are learning quite often. Last but not the least, they should be given more chances to use it sea-going practice. ESA elements may go in different ways during the lesson, but it depends on language level of students, different learning objectives, learning materials. Whatever

kind of patterns a teacher prefers, ESA model is one of the basic building blocks for successful language teaching and learning. It is expected that this study could provide some recommendations for more effective teaching English. ESA can be applied in any lessons and skills of English (for specific purposes) lesson for teaching future seafarers.

REFERENCES:

1. Chris Park. Engaging Students in the Learning Process: The Learning Journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 2003. 199 p.
2. Jeremy Harmer. *The Practice of English Language Teaching* 3rd edition. Longman, 2001. 384 p.
3. Jeremy Harmer. *How to Teach English* Pearson Education Limited, 2010. 289 p.
4. Robertson Callum, Acklam Richard. *Action plan for teachers: A guide to teaching English*, L.: BBC World Service, 2000. 44 p.
5. URL: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/82158.pdf>.
6. URL: www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION CULTURE OF COMMUNICATION OF FUTURE FACTORS OF HOTEL RESTAURANT

У статті на підставі проведеного аналізу сучасної науково-теоретичної бази та теоретико-практичних завдань сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у вищих навчальних закладах умовно диференційовано та визначено педагогічні умови формування культури професійного спілкування, які забезпечуватимуть системне формування культури професійного спілкування.

Ключові слова: культура професійного спілкування, майбутні фахівці, професійна підготовка, готельно-ресторанна справа, педагогічні умови.

туры профессионального общения, которые будут обеспечивать системное формирование культуры профессионального общения.

Ключевые слова: культура профессионального общения, будущие специалисты, профессиональная подготовка, гостинично-ресторанное дело, педагогические условия.

In the article on the basis of the analysis of modern scientific-theoretical basis and theoretical and practical tasks of modern professional training of future specialists of hotel and restaurant business in higher educational institutions conditionally differentiated and determined the pedagogical conditions of forming a culture of professional communication that will ensure through and systematically the formation of a culture of professional communication.

Key words: professional communication culture, future specialists, professional training, hotel and restaurant business, pedagogical conditions.

УДК 3011.3-147:81'271:640.40-21.68 (045)

Трофімук К.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри туризму

та готельно-ресторанної справи

Класичного приватного університету

В статье на основании проведенного анализа современной научно-теоретической базы и теоретико-практических задач современной профессиональной подготовки будущих специалистов гостинично-ресторанного дела в высших учебных заведениях условно дифференцированы и определены педагогические условия формирования куль-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Аналіз теоретико-практичних завдань сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах дає підстави стверджувати, що значна їх частина пов'язана з формуванням регулятивних аспектів професійної діяльності майбутніх фахівців, зокрема з їх професійним спілкуванням. Відомо, що успішність фахівців, діяльність яких пов'язана з наданням послуг, безпосередньо залежить від рівня сформованості культури професійного спілкування.

Тому завдання вдосконалення підготовки фахівців із готельно-ресторанної справи, формування професійних, ділових і комунікативних характеристик повинно посідати чільне місце в навчальному процесі зазначеної галузі. У зв'язку з цим проблема формування культури професійного спілкування потребує особливої уваги, оскільки є безпосередньою складовою частиною професіоналізму фахівців галузі гостинності всіх рівнів, діяльність яких пов'язана зі спілкуванням.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений нами аналіз стандартів, навчальних планів напряму підготовки 241 «Готельно-ресторанна справа» дає підстави стверджувати, що у структурі трьох циклів навчання (циклу соціально-гуманітарної підготовки, циклу фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, циклу професійної та практичної підготовки) відсутні спеціальні дисципліни, зміст яких безпосередньо був би спрямований на формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців цієї галузі.

Також не зазначено спеціальних форм і методів підготовки цього аспекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для організації роботи з формування культури професійного спілкування студентів вищих навчальних закладів надзвичайно важливими є положення, що впливають із теорії комунікативної діяльності, сформульовані такими дослідниками, як С.М. Амеліна, Я.В. Ведомська, Н.П. Волкова, К.В. Джеджер, В.А. Лівенцова, О.В. Литвинова, О.О. Рембач, Т.П. Рукас, Г.Л. Чайка, М.В. Черезова та ін.

Учені В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов доводять, що, які б методи в навчанні не застосовувалися, важливо для підвищення ефективності навчального процесу створити такі психолого-педагогічні умови, коли студент може зайняти активну особистісну позицію та повною мірою проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності [5, с. 67].

За визначенням С.У. Гончаренка, педагогічні умови – це «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених педагогічних завдань» [2, с. 28–29]. На думку Н.М. Костриці, психолого-педагогічні умови формування професійного мовлення майбутніх фахівців є суттєвими компонентами у процесі навчання, внутрішніми та зовнішніми обставинами, які зумовлюють, впливають і сприяють активному процесу засвоєння професійного мовлення, оскільки без відповідної спрямованості навчання не досягає поставленої мети [3, с. 123].

Мета статті – визначити та проаналізувати організаційно-педагогічні умови, які забезпечуватимуть системне формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Виклад основного матеріалу. Процес формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи забезпечується єдністю таких організаційно-педагогічних умов: 1) спрямування змісту професійної підготовки на усвідомлення сутності культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; 2) формування активного словника професійної лексики та стимулювання мовленнєвої практики в процесі навчальної взаємодії; 3) створення професійно-орієнтованого комунікативного простору в практичній діяльності.

Первинною умовою формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи є спрямованість змісту, форм і методів професійної підготовки на усвідомлення сутності культури професійного спілкування. Реалізація цієї організаційно-педагогічної умови передбачає декілька напрямів роботи:

1) введення додаткового спеціального курсу «Культура професійного спілкування»;

2) внесення змін до робочих програм дисциплін, які передбачають комунікативну підготовку до професійної діяльності: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Діловий етикет та протокол», «Діловодство в готельній індустрії»;

3) активізація самостійної роботи на основі інтерактивних засобів навчання (електронний контент) із дисциплін: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Діловий етикет та протокол», «Діловодство в готельній індустрії».

Спецкурс має бути зорієнтований на те, щоб майбутні фахівці опанували, по-перше, сутність, специфіку, структуру культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; по-друге, сутність умов формування та розвитку культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Спецкурс «Культура професійного спілкування» має забезпечити знання майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи про сутність, структуру, особливості прояву й умови розвитку культури професійного спілкування та вміння визначати власний рівень цього феномену і на його основі розробляти власну програму розвитку культури професійного спілкування. Отже, результатом впровадження у навчальний процес цього спецкурсу повинно стати моделювання студентами образу культури професійного спілкування фахівців із готельно-ресторанної справи.

Другим напрямом роботи щодо спрямованості змісту професійної підготовки на усвідомлення сутності культури професійного спілкування у май-

бутніх фахівців із готельно-ресторанної справи з метою формування у них цього феномену пропонуємо відкоригувати робочі навчальні програми з таких дисциплін, як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Діловий етикет та протокол», «Діловодство в готельній індустрії». Вибір вищезазначених навчальних дисциплін зумовлений тим, що вони мають значні змістовні можливості щодо розкриття різних аспектів культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, потенційні резерви для вдосконалення та виховання особистості для подальшої професійної діяльності.

Нововведення повинні полягати в доповненні та збагаченні змісту навчальних планів інформацією щодо: сутності спілкування; основ культури професійного спілкування; основних комунікативних умінь, якими повинні володіти майбутні фахівці з готельно-ресторанної справи; відомостей загальноосвітнього характеру про роль вищезазначених дисциплін для розвитку культури особистості; професійних характеристик майбутньої діяльності та характерних для них форм спілкування; знань та умінь, здобутих у процесі засвоєння цих дисциплін у майбутній професійній діяльності; проведення лекційних і практичних занять із використанням ігрових, інтерактивних і тренінгових технологій. Збагачення змісту навчальних дисциплін повинно відбуватися за рахунок розширення теоретичного матеріалу.

Зміст дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Діловий етикет та протокол», «Діловодство в готельній індустрії» має реалізовуватися в сукупності таких аспектів:

1) пізнавального – засвоєння знань, уявлень про особливості професійного спілкування, зокрема про культуру професійного спілкування, його відмінності від розмовно-побутового стилю спілкування;

2) розвивального – розвиток комунікативних умінь;

3) виховного – формування професійних цінностей і пріоритетів особистості;

4) навчального – навички використання професійної комунікативної культури у процесі професійної діяльності.

Третім напрямом роботи для спрямованості змісту професійної підготовки на усвідомлення сутності культури професійного спілкування у майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи пропонуємо активізацію самостійної роботи на основі інтерактивних засобів навчання (електронного контенту) з дисциплін: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Діловий етикет та протокол», «Діловодство в готельній індустрії» узгоджені з принципами модульної технології навчання, які допоможуть самостійно сформувати певні аспекти комунікативної культури в майбутніх фахівців.

Оскільки в галузі вищої освіти визначається спрямованість процесу навчання на збільшення годин самостійної роботи студентів [1, с. 91], то цей процес необхідно організувати таким чином, щоб найефективніше закріпити здобуті знання й уміння та надалі застосовувати їх на практиці. Сучасні інноваційні процеси вимагають нових підходів до організації самостійної роботи, оскільки традиційні форми навчання поступово відходять на другий план, а в практичну діяльність втілюється індивідуально-орієнтоване навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Кожен студент напряму підготовки 241 «Готельно-ресторанна справа» Інституту здоров'я, спорту та туризму Класичного приватного університету зареєстрований як користувач сайту університету та має персональний логін і пароль. Доступ до навчального забезпечення дисциплін навчального плану напряму підготовки бакалаврів 241 «Готельно-ресторанна справа» мають тільки студенти зазначеного напряму, завідувач кафедри та викладачі, котрі викладають закріплені дисципліни.

На сайті університету функціонує віртуальна аудиторія Класичного приватного університету, яка містить розділи «Інститути», «Кафедри», «Перелік дисциплін», закріплених за кафедрою, а також «Новини університету», «Корисні програми» (з цього розділу сайту студенти можуть завантажити на свій комп'ютер деякі програми, призначені для роботи з файлами різних типів), сайт Національної бібліотеки імені В.І. Вернадського, «Бібліотека корисних лінків», де користувачі сайту обмінюються повідомленнями щодо Інтернет-адреси ресурсів безкоштовних електронних підручників, словників, енциклопедій, бібліотек, журналів тощо; поради для користувачів комп'ютера, графіки навчального процесу та інші розділи.

Як зазначалося вище, професійне спілкування у підготовці майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи відіграє важливу роль і є частиною професіоналізму. Відповідно до комунікативних вимог фахівців цієї галузі та принципів сучасної вищої освіти у студентів повинні формуватися активний словник професійної лексики та вдосконалюватися екстралінгвістичні засоби мовлення (дикція, темп, тембр, тон та ін.).

Як зауважує Н. Тоцька, для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати певний активний лексичний запас із фахової термінології [6, с. 62].

Як підтверджує досвід, майбутні фахівці з готельно-ресторанної справи знають загальні мовні норми, але майже зовсім не володіють активним словником професійного спілкування. Звичайно, під час вивчення спеціальних дисциплін відбувається ознайомлення не тільки з особливостями майбутнього фаху, а й частково з

його мовленнєвим забезпеченням. Цьому сприяє читання підручників, статей із фахової періодики, прослуховування лекцій, підготовка до практичних занять, самостійна робота студентів.

Тому окремим аспектом, який простежується впродовж усього навчання майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи, є формування словника активної лексики. Як зазначалося вище, поповнення активного словника студентів має відбуватися на лекціях під час засвоєння знань, на практичних заняттях і під час самостійного засвоєння теоретичного матеріалу.

На практичних заняттях із дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» ряд завдань, що в кінці заняття повинні аналізуватися, обговорюватися й оцінюватися, потрібно спрямувати на збагачення активного словника, покращення усного спілкування та мовлення студентів.

Однією з форм організації навчального процесу, яка максимально сприятиме закріпленню здобутих знань із культури професійного спілкування, формуванню умінь і переведенню їх у навички, є практична підготовка до професійної діяльності, що, спільно з теоретичною, створюватиме підґрунтя для дійсно професійної освіти.

Тому виникає необхідність у пошуку й обґрунтуванні найбільш ефективних із можливих методів, які інтегруватимуть теоретичні знання з культури професійного спілкування на етапі виробничої практики. Адже виробнича практика може стати для майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи однією з важливих форм для удосконалення навичок культури професійного спілкування.

На думку авторів «Педагогічного енциклопедичного словника», виробнича практика – це «вид навчальних занять, у процесі яких студент самостійно виконує в умовах діючого виробництва реальні виробничі завдання, визначені навчальною програмою» [4, с. 212].

Студенти напряму підготовки 241 «Готельно-ресторанна справа» проходять практику на робочих місцях як помічники адміністратора СПІР, помічники менеджера з обслуговування приміщень, помічники адміністратора, помічники менеджера, відповідального за роботу ресторану, помічники порт'є, офіціанти.

На нашу думку, перш ніж майбутні фахівці з готельно-ресторанної справи розпочнуть професійну діяльність, студенти мають відпрацювати певні навички професійного спілкування заздалегідь, а саме в умовах виробничої практики. Тому з метою формування діяльнісного рівня культури професійного спілкування майбутніх фахівців у процес їх підготовки варто впровадити метод ігрового імітаційного моделювання їх майбутньої професійної діяльності відповідно до вимог комунікативної культури. Таке ігрове імітаційне моделювання сприятиме екстеріоризації, тобто

переведенню з внутрішнього в зовнішній план особливостей усвідомленості культури професійного спілкування.

На практиці пропонуємо проводити організаційно-комунікативні ігри (розігрування професійних ситуацій за ролями, де студенти виступають працівниками готельно-ресторанного комплексу, а фахівці, котрі працюють на цьому підприємстві – в ролі клієнтів). Під час таких ігор потрібно вирішувати різні професійні питання, проблеми, конфлікти, які можуть виникати у процесі обслуговування гостей.

Висновки. Таким чином, на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, результатів перевірки рівня мовних знань і мовленнєвих умінь студентів обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи. Реалізація в процесі фахової підготовки вищезазначених організаційно-педагогічних умов забезпечуватиметься системою методів, спрямованих на формування всіх рівнів культури професійного спілкування, що передбачає застосування як традиційних для вищої школи форм і методів навчання, так і нетрадиційних, активних.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми та не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, але закладає основу для подальшого дослідження феномену культури професійного спілкування у майбутніх фахівців різних сфер діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. *Педагогика*. 2002. № 7. С. 5–12.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Костиця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 231 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол. : М.М. Безрукий, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
5. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка : навчальний посібник. Вінниця : «Книга-Вега», 2003. 416 с.
6. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 62–65.

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

EXPERIENCE OF TRAINING OF MILITARY PERSONNEL IN FOREIGN MILITARY FORCES TO PROFESSIONAL INTERACTION

У статті порушено проблему формування готовності майбутніх фахівців збройних сил і правоохоронних формувань до професійної взаємодії. Проаналізовано досвід формування зазначеної готовності в арміях країн Західної Європи та США. Представлено результати досліджень виховної та навчальної систем у професійній підготовці військовослужбовців армії зарубіжних країн щодо формування готовності до професійної взаємодії. Здійснено порівняльний аналіз особливостей процесу формування готовності до професійної взаємодії у збройних силах розвинутих країн.

Ключові слова: професійна взаємодія, збройні сили, військовослужбовці, зарубіжні країни.

армій зарубіжних стран по формированию готовности к профессиональному взаимодействию. Осуществлен сравнительный анализ особенностей процесса формирования готовности к профессиональному взаимодействию в вооруженных силах развитых стран.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, вооруженные силы, военнослужащие, зарубежные страны.

The article raises the problem of forming the readiness of future specialists of the armed forces and law enforcement units for professional interaction. The experience of formation of the specified readiness in the armies of the countries of Western Europe and the USA has been analysed. The results of researches of educational and educational systems in the training of military servicemen of foreign countries' armies regarding the formation of readiness for professional interaction are presented. A comparative analysis of the peculiarities of the process of formation of readiness for professional interaction in the armed forces of developed countries was carried out.

Key words: professional interaction, armed forces, servicemen, foreign countries.

УДК 378:141:371.134(043.3):355

Тушко К.Ю.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та соціально-економічних дисциплін
Національної академії
Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

В статье затронута проблема формирования готовности будущих специалистов вооруженных сил и правоохранительных формирований к профессиональному взаимодействию. Проанализирован опыт формирования указанной готовности в армиях стран Западной Европы и США. Представлены результаты исследований воспитательной и учебной систем в профессиональной подготовке военнослужащих

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Масштабна розбудова суверенної української держави, позитивна динаміка соціально-економічних і культурних трансформацій, що відбуваються за умов активної реалізації Україною західної цивілізаційної моделі, актуалізують проблему забезпечення високого рівня професійної взаємодії в усіх її соціальних інститутах. Водночас євроінтеграційні процеси у сфері сектору оборони та безпеки вимагають аналізу якості професійної підготовки фахівців правоохоронних структур.

Зазначені вище фактори спонукають до формування нового розуміння сутності компетентних майбутніх фахівців, зокрема фахівців прикордонного відомства України.

Ефективність функціонування прикордонної служби залежить від того, наскільки компетентно та професійно її представники вміють встановлювати професійні відносини з колегами по службі, з мешканцями прикордоння, з громадянами різних країн світу тощо.

Метою запропонованої доповіді є аналіз зарубіжного досвіду підготовки військовослужбовців розвинених країн світу до професійної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнений аналіз запропонованої проблеми засвідчив наявність наукових публікацій, монографій, дисертаційних досліджень, присвячених її значущості та багатогранності. Проблема підго-

товки майбутніх фахівців до професійної взаємодії як необхідної умови їх результативної професійної діяльності та професійного розвитку досліджувалася таким науковцями, як С. Амеліна [1], О. Балан [2], С. Барсукова [3], А. Большакова [4], С. Дмитриченко [5], В. Семиченко [8] та ін.

Виклад основного матеріалу. Проблема удосконалення змісту професійної підготовки військовослужбовців є нині надзвичайно актуальною. Для України ця актуальність зумовлена проведенням воєнних дій на її східних територіях.

Зважаючи на сучасні ризики у військовій сфері не лише в Україні, а й у всьому світі, визначення змісту і завдань процесу підготовки військового фахівця вимагає комплексного та системного підходів.

Світова практика щодо вирішення зазначеної вище проблеми враховує певні фактори:

- воєнно-політичні інтереси держави;
- сучасні вимоги воєнної практики та громадськості до фахівців;
- досягнення у педагогічній і психологічній науковій галузях;
- різновиди способів комплектування збройних сил особовим складом;
- зміст та особливості воєнно-професійної підготовки особового складу тощо.

Перераховані фактори тісно взаємопов'язані зі змінами, що мають місце у глобальній воєнній

сфері, геополітичній ситуації, геостратегічному середовищі, у сучасному секторі національної безпеки, у підготовці військових спеціалістів.

Українській системі професійної підготовки майбутніх фахівців збройних сил і правоохоронних структур притаманні консервативність і традиційність, що полягають у формуванні умінь організовувати бойові дії усіх різновидів, усестороннє забезпечення військовослужбовців, повсякденну діяльність тощо.

Водночас недостатня увага приділяється таким проблемам, як емоційний стан особового складу, сприйняття особливостей особистості військовослужбовця, налагодження професійної взаємодії.

Досвід збройних сил зарубіжних країн свідчить про те, що відповідні військові організації усвідомлюють проблеми демографічного характеру, високий рівень конкуренції з цивільними організаціями та намагаються використовувати досягнення в інформаційних технологіях. Все це провокує зміну ролі збройних сил і правоохоронних формувань за сучасних умов і формулює нові вимоги до професійної підготовки особового складу [10].

Слід зауважити, що з-поміж вимог до особистості військовослужбовця у збройних силах зарубіжних країн, як-то: підпорядкування та дотримання субординації, вміння працювати в команді, аналітичний склад розуму, вміння брати на себе роль лідера тощо, простежуються вимоги до професійної взаємодії.

Професійна взаємодія виступає як покращення й адаптація військовослужбовців до професійної діяльності. Таким чином, професійна підготовка майбутніх фахівців збройних сил або правоохоронних формувань повинна передбачати систему організаційно-педагогічних заходів щодо формування в них готовності до професійної взаємодії.

У Західній Європі гарантом безпеки виступає нині Північноатлантичний альянс, а тому виховання та морально-психологічна підготовки військовослужбовців у закладах вищої освіти відбувається за єдиним зразком. Водночас армії країн-учасниць блоку НАТО особливості такої підготовки реалізують за власними нормативно-правовими актами [10].

Загалом професійна підготовка воєнних кадрів у збройних силах Великої Британії, Німеччини та Франції характеризується цілеспрямованістю й організованістю, у ній виділяють навчальну та виховну підсистеми.

Виховна система передбачає мету та завдання виховання, суб'єкт-об'єктну структуру, зміст, форми, методи та засоби виховання, результат, контроль і коригування виховного процесу. Термін «виховна система» в збройних силах Західної Європи є тотожним таким категоріям, як «формування воєнних цінностей», «формування морального духу» тощо. У змісті цієї системи виокрем-

люють релігійне, патріотичне, правове, фізичне, духовне виховання. Специфіка згаданого вище змісту зумовлюється відмінностями історичних традицій, місцем армії у суспільстві тощо.

До прикладу, у Франції збройні сили мають назву «інституту демократичного виховання». За результатами соціологічних досліджень, служба у збройних силах є престижною, оскільки вони забезпечують стабільність стану суспільства [6].

Щодо формування готовності до професійної взаємодії, то у французькій армії величезна увага приділяється формуванню професійної та особистої відповідальності, вмінню приймати рішення та відповідати за них.

Змістом основних виховних і навчальних ідей збройних сил Великої Британії є налагодження партнерських зв'язків із союзниками, виконання «особливої місії» у Західній Європі, миротворча роль збройних сил, формування корпоративного духу. Особливістю професійної підготовки військовослужбовців у Великій Британії є наявність програми «реалістичного навчання» [7].

Щодо навчальної системи, то в армії Франції практикується курсова підготовка навчання військовослужбовців за активної участі фахівців цивільної сфери. Армія Німеччини активно практикує впровадження технологій адаптації майбутніх військовослужбовців до умов сучасних збройних конфліктів.

Щодо Сполучених Штатів Америки, то серед сучасних вимог до виховання майбутніх військовослужбовців введено технологію підготовки «воєнного лідера». У здійсненні підготовки фахівців армії США перебачено реалізацією таких цілей, як формування воїна-громадянина, воїна-професіонала, готового постійно самовдосконалюватися. Велика увага приділяється етичному кодексу та нормам поведінки у військових колективах. У збройних силах США існує багаторівнева система навчальної підготовки, заочне навчання військовослужбовців, ротація викладацького складу тощо [9].

Узагальнено особливості формування готовності військовослужбовців в арміях зарубіжних країн до професійної взаємодії полягають у такому:

- формування твердження щодо виконання лідерських функцій лише професіоналами;
- підготовка до самостійної діяльності у формуванні професійно-особистісних якостей;
- наявність суворої послідовності в організації вивчення певних навчальних дисциплін;
- наявність взаємодії між військовою й університетською програмами навчання;
- визначення здібностей особистості та надання допомоги щодо їх удосконалення;
- навчання взаємодії з підрозділами та частинами армії тощо.

Таким чином, глобалізаційні проблеми та процеси регіоналізації вимагають переосмислення завдань військової сфери у кожній країні світу. Це впливає на зміну поглядів на професійну підготовку військовослужбовців, на штатно-організаційну структуру армій, врахування системного та комплексного підходів у розв'язанні пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

Висновки. Отже, налагодження професійної взаємодії або адекватна на таку пропозицію реакція дає змогу майбутнім офіцерам-прикордонникам інтенсифікувати та полегшено адаптуватися до професійної діяльності. У зв'язку з цим існує потреба формувати вміння та навички налагодження професійної взаємодії.

Таким чином, перспективним будуть дослідження, зміст яких розкриватиме педагогічні та психологічні аспекти формування професійної взаємодії майбутніх фахівців різних галузей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... док. пед. наук. Харків, 2008. 40 с.
2. Балан Е.Л. Дидактическое взаимодействие преподавателей и студентов как фактор оптимизации процесса обучения : дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1994. 173 с.
3. Барсукова С.А. Формирование опыта коммуникативного взаимодействия старших подростков средствами специального учебного предмета : дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2002. 178 с.
4. Большакова А.С. Формирование профессионального интереса у студентов-филологов к мультикультурному взаимодействию : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов : Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2012. 22 с.
5. Дмитриченкова С.В. Формирование компетентности будущего специалиста в профессиональном взаимодействии : дис. ... канд. пед. наук. Саратов : Гос. ун-т имени Н.Г. Чернышевского, 2006. 234 с.
6. Дякин В. Всеобщая воинская повинность во Франции. *Зарубежное военное обозрение*. 1990. № 7. С. 10–12.
7. Мерзликин А.А. Система комплектования вооруженных сил Великобритании. Изд. ЗГВ. 1990. С. 6–7.
8. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модуль «Направленность». Киев : Миллениум, 2004. 521 с.
9. Система воспитания ВС США: современные тенденции ее развития. *Информационно-педагогический сборник*. Москва : ВЦСПЛИ, 1993. № 4 (7). С. 88–96.
10. Фильков С. Подготовка офицеров запаса в странах Западной Европы. *Зарубежное военное обозрение*. 1996. № 6.

ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ТА ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА, ЕТИКИ ТА ЕСТЕТИКИ

THE PROBLEM OF RAISING THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF ART, MUSIC, ETHICS AND AESTHETICS

У статті визначається проблема професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та майбутнього вчителя музичного мистецтва, етики та естетики, його інтегральна характеристика особистості майбутнього фахівця, що поєднує рівень необхідних художньо-естетичних, музично-педагогічних знань, умінь, навичок, здібностей, професійно важливих якостей для ефективного виконання професійної діяльності, які за достатньої мотивації забезпечують самореалізацію та самовдосконалення особистості вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики в процесі професійної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, вчитель художньої культури, етика, естетика, вчитель музичного мистецтва, компетенції, професійна діяльність.

В статті затронута проблема професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, етики та естетики, його інтегральна характеристика особистості майбутнього фахівця, що поєднує рівень необхідних художньо-естетичних, музично-педагогічних знань, умінь, навичок, здібностей, професійно важливих якостей для ефективного виконання професійної діяльності, які за достатньої мотивації забезпечують самореалізацію та самовдосконалення особистості вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики в процесі професійної діяльності.

своей профессиональной деятельности, с достаточной мотивацией для обеспечения самореализации и самосовершенствования личности преподавателя художественной культуры, и преподавателя музыкального искусства, этики, эстетики в процесс профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель художественной культуры, этика, эстетика, учитель музыкального искусства, компетенции, профессиональная деятельность.

The article defines the problem of professional competence of the future teacher of artistic culture and the future teacher of musical art, ethics and aesthetics, its integral characteristic of the personality of the future specialist, which combines the level of necessary artistic and aesthetic, musical and pedagogical knowledge, skills, abilities, professional qualities for effective performance of professional activity, which, on sufficient motivation, ensure self-actualization and self-improvement of the personality of the teacher of artistic culture and teach For music art, ethics and aesthetics in the process of professional activity.

Key words: professional competence, teacher of art, ethics, aesthetics, teacher of music, competencies, professional activity.

УДК 37.014.623

Ульянова В.С.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри
музично-інструментальної
підготовки вчителя
Харківської гуманітарно-педагогічної
академії

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики, здатного вільно і активно мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати, втілювати нові ідеї і технології навчання і виховання є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах [5, с. 31]. По-перше, професійно компетентний учитель позитивно впливає на формування творчих дітей у процесі навчально-виховної роботи; по-друге, зможе добитися кращих результатів у своїй професійній діяльності; по-третє, сприяє реалізації власних професійних можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми компетентностей і компетенцій присвячено роботи вітчизняних (В. Байденко, Г. Єльнікової, Э. Зеєра, І. Зимної, Н. Кузьміної, А. Маркової, Р. Мільруда, Є. Пассова, Ю. Татура, Ю. Фролова, А. Хуторського, В. Шадрікова та ін.) і зарубіжних (Л. Бахмана, Ч. Вельде, Б. Оскарссона, Д. Равена, Д. Хаймса та ін.) учених і дослідників

Мета статті полягає у визначенні, що таке професійно-педагогічна компетентність, її струк-

тура та компоненти. Зазначимо, що однозначного визначення поняття професійної компетентності сьогодні немає. Огляд психолого-педагогічної літератури та інших інформаційних джерел, присвячених цій проблемі, свідчить про те, що можна виділити декілька підходів до визначення поняття «професійна компетентність».

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентності тісно пов'язане з поняттям «компетенція». Визначення поняття «компетенція» вміщує два загальних аспекти:

- 1) коло питань;
- 2) знання й досвід у тій або іншій галузі.

До поняття компетентності вміщується, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень уміння й досвід практичного використання знань. У самому загальному наближенні компетентність можна розглядати як здатність суб'єкта діяти адекватно, згідно з умовами ситуації, у напрямі одержання значимих, що мають певну цінність, результатів. Термін «компетентність» указує на відповідність реального і необхідного в особистості фахівця, на ступінь привласнення особистістю змісту компетенцій, тобто це якісний показник. При цьому компетентність може характеризувати

оволодіння особистістю не однієї, а декількох компетенцій, зокрема, професійна компетентність може визначатися як оволодіння фахівцем всіма професійними компетенціями.

Підсумовуючи вищезазначене, під компетенцією ми розуміємо сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності. Компетенції – це складні професійно-індивідуальні новоутворення, що на основі інтеграції соціального, професійного та особистого досвіду, набутих знань, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей, які зумовлюють готовність та здатність спеціаліста до успішного виконання ним професійної діяльності. Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями. За «Новим тлумачним словником української мови» поняття «компетентність» трактується як обізнаність із чим-небудь [4, с. 30].

Подальший аналіз першоджерел дозволив виявити відсутність у педагогіці загальноприйнятої дефініції цього терміна. Так, А. Маркова вважає, що компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції. Дослідниця наголошує, що поняття «компетентність» конкретної особи вужче, ніж професіоналізм. Людина може бути професійною у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні професійних питань [2, с. 50]. С. Гончаренко таким чином визначає цю категорію: «Компетентність (від лат. *Competens* – належний, відповідний) – сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [1, с. 49]. Отже, більшість дослідників під терміном «компетентність» розуміють складну інтегровану якість особистості, що зумовлює можливість здійснювати деяку діяльність, причому йдеться саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність в цілому. Британський психолог Дж. Кондр запропонував таке тлумачення поняття «компетентність»: це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, що охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [5, с. 71].

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень сутності компетентності привело до такого розуміння цього терміна: компетентність – інтегрована якість особистості, що зумовлює можливість здійснювати деяку діяльність, у цьому разі йдеться не про окремі знання чи вміння, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність в цілому.

Питання професійної компетентності у вітчизняній психолого-педагогічній науці розглядалися такими фахівцями, як В. Безрукова, В. Веснін, В. Горчакова, Г. Єльнікова, І. Зимня, Н. Крилова, А. Леонтьєв, М. Розенова, Д. Чернільовський та ін.

В енциклопедії професійної освіти визначено, що професійна компетентність – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, що відображає рівень знань, умінь і досвід, які достатні для досягнення мети даного роду діяльності, а також його моральна позиція [2, с. 38]. Аналіз першоджерел показав, що більшість авторів розглядають професійну компетентність у двох аспектах: як мету професійної підготовки; а також як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність. Основними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності є результат навчання, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм. Професійна компетентність педагога може розглядатись як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню учнями. Зміст професійної компетентності вчителя характеризується процесуальними та результативними показниками та визначається як його здатність і готовність здійснювати особисту професійну діяльність [2, с. 51].

Подальшу дослідницьку роботу було спрямовано на визначенні структури професійної компетентності майбутнього вчителя. Проведений аналіз наукових праць дозволив виявити, що це питання є предметом активного обговорення науковців. Відповідно до поділу змісту освіти на загальну (до якої належать інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та музичні здатності); міжособистісні (соціальна взаємодія та співпраця); системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань), що поширюється на всі предмети; міжпредметну (для циклу предметів або освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального предмета виділяють надпредметні, загальнопредметні, спеціально предметні компетентності).

Надпредметні компетентності визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Одночасно з означеним терміном як зарубіжні, так і українські науковці також застосовують поняття «ключові компетентності». Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є суб'єктивною категорією, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосову-

вати в широкій сфері діяльності людини. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння студентом не окремих непов'язаних один з одним елементів знань, умінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного визначеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [4, с. 81]. Загальнопредметні компетентності належать до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей. Спеціальнопредметні компетентності – частини стосовно двох попередніх рівнів компетентності, що мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів.

Таким чином, ключові освітні компетентності конкретизуються кожного разу на рівні освітніх галузей і навчальних предметів для кожного ступеня навчання, а спеціальнопредметні – упродовж вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах навчального закладу [4, с. 24].

Професійна компетентність учителя художньої культури та учителя музичного мистецтва етики та естетики має свою специфіку визначається метою і змістом художньо-освітньої діяльності в школі і є якістю реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання фахових художньо-естетичних компетенцій, визначення яких є важливою методологічною позицією для аналізу цього феномена і керування процесом його формування.

Визначення фахових компетенцій та структури ґрунтується на виділенні основних видів діяльності на уроках предметів художньо-естетичного циклу. Аналіз педагогічної літератури показав, що низка авторів виділяє такі основні види художньо-естетичної діяльності: художньо-теоретичну, художньо-історичну; діяльність композитора, виконавця, слухача; музичне сприймання, хоролий спів, виконання музично-ритмічних рухів, засвоєння необхідних художніх понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічну й пластичну імпровізацію тощо.

Аналіз видів фахової діяльності, а також розгляд галузевих стандартів щодо підготовки вчителя художньої культури, вчителя музичного мистецтва етики та естетики дозволяють виокремити найактуальніші базові різновиди діяльності: сприймання художньо-естетичних елементів; виконання музики; створення власних художньо-естетичних проєктів; оцінювання художньо-естетичних явищ. Вони мають стати основою для розробки моделі фахових компетенцій майбутніх учителів художньої культури та учителів музичного мистецтва, етики та естетики.

Чотирьом базовим видам фахової діяльності відповідають чотири види компетенцій:

– когнітивно-перцептивні (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних,

методичних), які є теоретичною і методичною основою ефективної діяльності вчителя музики;

– практично-виконавські (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь: вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання;

– творчі (інтерпретаційні, імпровізаційні, проєктувальні вміння, творча самостійність);

– ціннісно-орієнтаційні (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів).

Тому за основу нами були узяті професійно важливі якості особистості вчителя і адаптовані до особливостей професійної діяльності вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики. Із цією метою був проведений порівняльний аналіз педагогічної діяльності вчителя і вчителя художньої культури, результати якого дозволили виявити такі особливості професійної діяльності вчителя художньої культури, як проведення музичної, музично-освітньої, музично-виховної, організаційної, комунікативної діяльності; уміння здійснювати аналіз, контроль музичної діяльності; здійснювати самоосвітню діяльність як музикант-виконавець. Розглянувши в аспекті цих особливостей професійно важливі якості особистості вчителя, виділили і структурували провідні якості особистості вчителя художньої культури, що визначають ефективність його професійної діяльності. Таким чином, професійні якості вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики є такими: музикальність, любов до дітей, емпатія, артистизм, художньо-педагогічна інтуїція, професійне та художнє мислення, самосвідомість, здатність до самовиховання до самовдосконалення, особистісна професійна позиція, толерантність, володіння технікою педагогічного спілкування; гнучкість, креативність. Аналіз наукової літератури показав, що поняття «професійна компетентність вчителя художньої культури» не знайшло достатнього вивчення у наукових дослідженнях. Професійна компетентність вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається осмислення розмаїття естетичних, музичних, культурологічних, психолого-педагогічних проблем.

Вищевикладені наукові позиції розкривають різні аспекти поняття «професійна компетентність вчителя» і можуть бути враховані для розгляду поняття «професійна компетентність вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики». Для визначення цього поняття необхідно, на нашу думку, враховувати те, що майбутній учитель художньої культури та вчитель музичного мистецтва, етики та естетики мусить мати глибокі та ґрунтовні знання з історії

та теорії музики; методики музичного виховання, педагогіки, психології та естетики; основ вокалу, диригування, методики роботи з хором, основ хореографії. Обов'язковими є сформовані вміння щодо використання спеціальних музичних знань, володіння музичним інструментом, співочим голосом, хором, інструментальним та вокальним дитячим колективом, методикою музично-естетичної роботи з дітьми, зокрема в процесі позакласних заходів у школі. Учителів мають бути притаманні такі особистісні якості, як музичний смак, висока загальна культура, здатність до самоосвіти, любов до дітей, гуманізм, толерантність, мораль, любов до народної музичної культури.

Таким чином, аналіз наукової літератури [2; 3; 6; 5; 4] дає нам підстави для уточнення сутності професійної компетентності учителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики, яка, на відміну від інших, передбачає сформованість художньо-естетичної компетентності. До професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики входять такі складники, як музичний смак, музичні здібності, володіння методикою музично-естетичної роботи з дітьми, володіння навичками гри на музичних інструментах, наявності співочого голосу, уміння керувати хором та вокальним дитячим колективами. Аналізуючи підходи різних учених до дослідження поняття «професійна компетентність» і зважаючи на специфіку музичної діяльності як науки і як навчального предмета, в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та майбутнього вчителя музичного мистецтва, етики та естетики можливо визначити такі компоненти, кожному з яких відповідають певні компетентності: навчально-пізнавальні (загальнопрофесійні, загальнопедагогічні та загальнопсихологічні компетентності, мотиваційна та комунікативна компетентності); фахові (музично-практичні компетентності, загальні та спеціальні здібності, професійно важливі якості), професійно-особистісний (художньо-естетична компетентність, педагогічна майстерність, особистісні якості, що необхідні для викладання предметів художньо-естетичного циклу).

Висновки. З наведеного вище можна зробити такі висновки, що під професійною компетентністю майбутнього вчителя художньої культури та майбутнього вчителя музичного мистецтва, етики та естетики ми розуміємо інтегральну характеристику особистості майбутнього фахівця, що поєднує рівень необхідних художньо-естетичних, музично-педагогічних знань, умінь, навичок, здібностей, професійно важливих якостей для ефективного виконання професійної діяльності, які за достатньої мотивації забезпечують самореалізацію та самовдосконалення особистості вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики в процесі професійної діяльності. Це визначення дає можливість визначити в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та майбутнього вчителя музичного мистецтва, етики та естетики такі компоненти: навчально-пізнавальний (загальнопрофесійні, загальнопедагогічні та загальнопсихологічні компетентності, мотиваційна та комунікативна компетентності); фаховий (музично-практичні компетентності, загальні та спеціальні здібності, професійно важливі якості), професійно-особистісний (художньо-естетична компетентність, педагогічна майстерність, особистісні якості, що необхідні для викладання предметів художньо-естетичного циклу).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика*. 1998. № 1. С. 72–75.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Єльнікова Г.В. Управлінська компетентність. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
4. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.
5. Тализін М. Проблеми якості освіти. Київ: Наукова думка, 2006. 112 с.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ETWINNING

THE USE OF PROJECT METHOD IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE ON THE EXAMPLE OF A LEARNING PROGRAM ETWINNING

У статті розглянуто питання впровадження проектних технологій у формування іншомовної комунікативної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл. Проаналізовано теоретичний аспект методу проектів як педагогічної технології; наведено аналіз досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених, котрі обґрунтували дидактичні основи методу навчальних проектів. Розглянуто методику роботи, направлені на розвиток навичок іншомовного спілкування учнів загальноосвітніх шкіл. Представлено результати роботи навчальної програми Європейської Комісії eTwinning, яка є майданчиком для спілкування й обміну досвідом зі створення проектів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Наведено приклади створених учнями проектів, що сприяють розвитку їх іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: метод проектів, проектна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, інтегровані знання, дослідницька робота.

В статье рассмотрены вопросы внедрения проектных технологий в формировании иноязычной коммуникативной компетентности учащихся общеобразовательных школ. Проанализирован теоретический аспект метода проектов как педагогической технологии; проведен анализ исследований зарубежных и отечественных ученых, которые обосновали дидактические основы метода учебных проектов. Рассмотрены методики работы, направленные на развитие навыков иноязычного

общения учащихся общеобразовательных школ. Представлены результаты работы учебной программы Европейской Комиссии eTwinning, являющейся площадкой для общения и обмена опытом по созданию проектов с помощью информационно-коммуникационных технологий. Приведены примеры созданных учениками проектов, способствующих развитию их иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, интегрированные знания, исследовательская работа.

The article is devoted to implementation of project technologies in the development of foreign language communicative competence of secondary school pupils. The theoretical aspect of project method as a pedagogical technology is analysed; the research work of foreign and home scientists, who proved the didactic basics of educational projects, is given. The teaching methods, directed to the development of secondary school pupils' skills in formation of foreign language communicative competence, are pointed out. The results of the work of the European Commission's program eTwinning, which is a platform for communication and exchange of experience in creation of projects with the help of information and communication technologies, are presented. The examples of pupils' projects that contribute to the development of their foreign language communicative competence are given.

Key words: project method, project activity, information and communication technologies, integrated knowledge, research work.

УДК 371.314.6:372.881.1

Федоренко Ю.О.,
вчитель вищої категорії,
вчитель англійської мови
Сумської спеціалізованої школи
I–III ступенів № 1
імені В. Стрельченка

Щербина Ю.М.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Сумського національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зміна соціальних вимог до людини веде до зміни змісту, методів, форм освітнього процесу, який готує майбутніх випускників шкіл до дорослого життя. У XXI ст. відбувається глобалізація світу та стрімкий розвиток інноваційно-комунікаційних технологій. У зв'язку з цим гостро постає проблема впровадження таких технологій у навчання, що були б спрямовані на підвищення мотивації учнів загальноосвітніх шкіл до вивчення іноземної мови. Відбувається постійний пошук технологій, які водночас розкривали б потенціал учнів, їх творчі, інтелектуальні здібності, а також спонукали б до самостійності й автономії у навчанні, оскільки від сучасного випускника школи вимагають розвинене продуктивне мислення і відносну сформованість ключових компетентностей.

Одним із найперспективніших методів навчання, який допомагає вирішити проблему формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, є

метод проектів. Ця педагогічна технологія сприяє розвитку конструктивного критичного мислення школярів, розвиває навички самопрезентації й активізує їх уміння моделювати у навчальному процесі типові ситуації реального спілкування, що виникають у різних сферах життя і стосуються різних тем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Набуваючи дедалі більшої популярності, проектні технології широко застосовуються в педагогіці ХХ ст., були і продовжують залишатися предметом досліджень багатьох вчених, котрі висвітлюють різні аспекти цього методу. Розробку методу проектів і теоретичних основ здійснювали як зарубіжні дослідники (Дж. Дьюї, Д. Каттерік, В. Кіппатрик, Є. Коллінгс, В. Монда, А. Папандреу, Д. Снезден, Д. Фрід та ін.), так і вітчизняні (Н. Абишева, В. Аїтов, К. Баханов, Ф. Бегьом, В. Беспалько, В. Гузеєв, О. Дьоміна, Т. Душеїна, М. Запрудський, Н. Кисельова, Г. Китайгородська, Т. Кручиніна, О. Пехота та ін.). Провідна ідея цієї наукової школи полягає

в необхідності організації навчання таким чином, щоб виконувана дитиною навчальна діяльність будувалася за принципом «Все із життя, все для життя» [3, с. 337]. Дж. Дьюї та його послідовники У. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхер розробили й обґрунтували дидактичні основи методу навчальних проектів. Дж. Дьюї підкреслював необхідність опори на особистий досвід дитини і корисність діяльності для реального життя. Саме Дж. Дьюї висунув гасло, що є однією з основних тез сучасного розуміння проектного навчання: «Навчання у вигляді діяльності» [4].

Так, Є. Бехтенова розглядає у своєму дослідженні умови формування проектною діяльністю учнів, вплив методу проектів на формування мотивації до навчання. Підвищенню пізнавального інтересу школярів присвячені роботи Є. Євдокимова, Т. Березиної, О. Гребеннікова. У дослідженнях Є. Полат велику увагу приділено використанню інформаційних технологій у реалізації методу проектів. Вчена визначає «метод проектів» як спосіб досягнення дидактичної мети на основі детальної розробки технології, яка мусить завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом [8, с. 58]. Значна кількість досліджень присвячена використанню методу проектів у навчанні іноземних мов. Серед них – наукові роботи Н. Абишевої, Т. Березиної, Є. Полат та інших дослідників [1].

Порівняльний аналіз історії становлення методу проектів показує, що підходи до розуміння його сутності вітчизняними й американськими педагогами були різними. Принципова відмінність полягала в тому, що вітчизняні педагоги основну цінність методу проектів бачили у розвитку соціально значущих якостей особистості (колективізму, суспільно-політичної активності, працьовитості, наполегливості у досягненні мети тощо), а їхні американські колеги акцентували на виробленні індивідуальної пристосувальної реакції школяра на ситуацію або середовище. Цінність методу проектів, з погляду американських педагогів, полягала в можливості індивідуалізації навчання за рахунок опори на суб'єктний досвід і пізнавальні інтереси учнів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчить аналіз педагогічної практики та методичної літератури, яка розглядає загальну проблему використання методу проектів, досі не висвітлені в повному обсязі питання теорії й практики цілеспрямованого, спеціально організованого й керованого процесу використання методу проектів у процесі формування комунікативних вмінь школярів і виховання особистості засобами іноземної мови. Все вищезазначене свідчить про те, що, не дивлячись на часте використання завдань із розробки проектів як у підручниках для середніх шкіл, так і в різних додаткових посібниках, не можна стверджувати,

що всі аспекти використання цього методу достатньо проаналізовані в навчальній літературі.

Мета статті – обґрунтування доцільності застосування методу проектів на заняттях з іноземної мови як засобу формування іншомовної компетентності учнів на прикладі роботи навчальної програми Європейської Комісії eTwinning.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів широко застосовується в багатьох країнах світу, головним чином тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання учнів із різних сфер навколо вирішення однієї проблеми; дає можливість застосовувати отримані вміння на практиці, генеруючи нові ідеї та використовуючи нові інформаційно-комунікаційні технології. Слід акцентувати на тому, що саме проектна діяльність, орієнтована на самостійну роботу учнів (індивідуальну, групову або колективну), яку виконують упродовж певного часу, покликана сприяти ефективності у навчанні іноземним мовам. Основне завдання цієї технології полягає у створенні умов для активної спільної діяльності учнів у різних навчальних ситуаціях, у яких кожен відповідає не лише за результат своєї роботи, але й за результат роботи всієї групи.

Англійські вчені в галузі методики викладання мов Т. Блур і М.Дж. Сент-Джон розрізняють такі види проектів:

1) груповий проект, у якому дослідження або робота виконується групою учнів, але кожен учень окремо вивчає відповідний аспект обраної теми;

2) міні-дослідження, у якому учень виконує індивідуальне соціальне опитування (анкетування або співбесіду);

3) проект, що базується на роботі з літературними джерелами, де учень вибірково читає матеріал на тему, яка його цікавить [11, с. 17].

Проектні технології реалізуються за чітким алгоритмом і складаються з чотирьох етапів: підготовчого, виконавчого, презентаційного й підсумкового.

Підготовчий етап проекту включає формування теми, систематизацію та виділення головної інформації. На цьому етапі учні обговорюють завдання, виявляють проблеми, висувають пропозиції щодо розв'язання завдання, розподіляють ролі та визначають джерело інформації.

На виконавчому етапі учні готуються до виконання проекту, а саме: обговорюють етапи презентації результатів, обирають оптимальний шлях до реалізації проекту, працюють з інформацією, проводять дослідження, синтезують та аналізують ідеї, оформлюють проект.

Презентаційний етап передбачає підготовку учнів до виступу. У процесі цієї підготовки відбувається остаточне оформлення проектів (створення мультимедійних презентацій у програмі PowerPoint, відео в цифровому варіанті, створення електронної книги за допомогою Calameo,

StoryJumper, ISSUI тощо), після чого відбувається власне презентація проектів. Тут варто зазначити, що є певні вимоги до створення презентацій проектів: дотримання єдиного стилю оформлення слайдів; використання для фону і тексту контрастних кольорів; використання можливостей комп'ютерної анімації для представлення інформації, проте не варто зловживати анімаційними ефектами; використання коротких слів, речень; не змішувати різні варіанти шрифтів; використовувати жирний шрифт, курсив і підкреслення для акцентування уваги на головних моментах тексту; заповнення одного слайду невеликим обсягом інформації (не більше 8 рядків).

За характером кінцевого продукту проектної діяльності виділяють такі види проектів:

1) конструктивно-практичні проекти (Construction and Practical Projects) – колаж, щоденник спостережень, створення гри та її опис;

2) ігрові та рольові проекти (Role and Games Projects) – розігрування гри, вигадування власної п'єси, концерт;

3) інформаційні та дослідницькі проекти (Information and Research Projects) – вивчення регіону або якої-небудь країни; англійська мова і її використання як мови міжнародного спілкування; іноземні мови в житті людей;

4) проекти конкретного соціологічного обстеження (Survey Projects). Це проекти на теми: «Вплив американської і британської культур на спосіб життя в нашій країні», «Ставлення іноземців до моєї країни» тощо;

5) видавничі проекти (Production Projects);

6) сценарні проекти (Performance and Organizational Projects) – вечори, струм-шоу;

7) творчі проекти (Creative Works) – у формі вільного літературного вигадування (розповідь, рольова гра) [6].

Головною метою підсумкового етапу є аналіз та оцінювання проектів. Учні обговорюють результати проектної діяльності в малій групі та дають оцінку проекту загалом. На етапі оцінювання здійснюються не тільки контроль засвоєння мовного матеріалу, але й розвиток мовної та комунікативної компетенції. У процесі оцінювання вчитель повинен дати загальну оцінку проекту, яка стосується змісту, теми, кінцевого результату, активності учнів у проекті.

Проектна діяльність не тільки підвищує мотивацію учнів щодо вивчення іноземної мови, але й сприяє їхній участі у міжнародних проектах і колаборації з країнами – партнерами.

Популярним серед учнів є проект eTwinning – це навчальна програма Європейської Комісії, започаткована в 2005 р. з метою розвитку співпраці європейських шкіл. Вчителі й учні, зареєстровані в мережі eTwinning, отримують можливість реалізації спільних проектів з іншими європейськими

партнерами, мають змогу дізнатися про культуру, традиції та звичаї інших країн. Працюючи разом над спільними проектами, учні та вчителі з країн-партнерів постійно обмінюються інформацією, проводять відеоконференції, листуються англійською мовою, обговорюють спільний план дій, етапи реалізації проекту та кінцевий спільний продукт, обговорюють інформаційно-комунікаційні технології, які необхідно використовувати на кожному етапі реалізації проекту.

У межах програми eTwinning було реалізовано декілька проектів: «Successful people», «I'm taking pictures under the rainbow», «With bare feet on Mother Land», «My hobbies», «National Clothing of My Country» тощо. Такі проекти, як «Successful people» та «I'm taking pictures under the rainbow» були опубліковані на сайті онлайн-мережі eTwinning [10; 12].

Основа ідея проекту «Successful people» – дослідити, як досягти успіху та поставленої мети. Для цього учасники проекту вивчають досвід відомих людей. Учні необхідно поставити перед собою досяжні цілі, повірити в себе й у власний успіх; ретельно спланувати свої дії для досягнення мети; наблизитися до неї маленькими кроками; ділитися своїми результатами з учнями, вчителями та батьками. Кожен учасник проекту розповідає, що, на його думку, є успіхом, які кроки він робив, щоб досягти своєї мети; після чого демонструє свої результати у вигляді власного відео. Кожне таке індивідуальне відео стає частиною великого спільного фільму.

У нашому спільному проекті взяли участь 12 шкіл із 6 країн (України, Грузії, Вірменії, Румунії, Греції, Італії). Цей проект був визнаний найцікавішим та опублікований на сайті eTwinning [9]. Було видано сертифікат за реалізацію проекту, а також спеціальну відзнаку National Quality Label (національний знак якості). Кожен учасник нагороджений сертифікатом якості за успішну участь у проекті [7].

Під час реалізації проекту разом з учнями було створено власне відео про нашу країну, місто, школу з метою ознайомлення з країнами-учасниками нашого проекту. На кожному етапі проекту учні створювали відео та презентації про успішних і відомих людей; подано до розгляду 22 презентації про кроки досягнення власної мети та відзнято 22 відеофільми про власні досягнення, які об'єднали в єдиний фільм. Було використано такі інструменти: фото, відео, аудіо, електронну пошту, сервіси для створення та розміщення відео онлайн, онлайн-дошки, TwinSpace, PowerPoint, MovieMaker, AdobePhotoshop, YouTube, Voki.

Основна ідея проекту «I'm taking pictures under the rainbow» – дослідити ідею родинності виховання як важливий чинник у становленні юної особистості, її соціального зростання [10]. Дитина

засвоює певні моральні норми поведінки (чесність, справедливість, доброзичливість, доброту, щирість, любов) від своїх батьків. Батьківщина починається з сім'ї, мир у світі також починається з кожної родини. Тому учням було запропоновано дослідити символи миру, любові та братерства у своїй країні та світі; написати есе про стосунки у родині та згадати найкращі моменти у родинному колі; знайти фото з історії родини та прокоментувати зображену подію; об'єднати всі фото у спільний альбом, що поєднає всі нації, тому що родина є частинкою великого світу, в якому повинні панувати любов і мир.

У цьому проекті взяли участь школи із 14 країн Європи (України, Італії, Туреччини, Болгарії, Албанії, Великої Британії, Нідерландів, Іспанії, Греції, Португалії, Польщі, Румунії, Сербії, Німеччини). Загальна кількість учасників – 123.

Під час реалізації проекту було застосовано такі інформаційно-комунікаційні засоби, як: PowerPoint, YouTube, MovieMaker, Prezi, Calameo, Storyjumper, Issuu та ін. Учні знайшли нових друзів із різних країн Європи. Сьогодні вони активно спілкуються, пишуть електронні листи, проводять онлайн-конференції.

Програма eTwinning – це чудова можливість реалізувати креативний підхід у навчанні та нагадати вчителям та учням, що навчатися й навчати – не лише потрібно, але й цікаво.

Висновки. Таким чином, цінність і роль проектно-методики полягає в тому, що вона відкриває багато можливостей для навчання учнів іншомовної комунікації, для надбання учнями функціональних навичок дослідження як універсального способу засвоєння дійсності, надає можливості для розвитку мислення високого рівня, активізації особистісної позиції учня в навчальному процесі на основі опанування суб'єктивно нових знань. Метод проектів надає навчальному процесу творчої направленості. Він також є ефективним для розвитку самостійності учнів, ініціативи, навичок до планової роботи, вміння зважувати обставини і враховувати труднощі для розширення творчого і дослідницького потенціалу та креативного мислення. Він є найбільш органічним варіантом

подолання відстані між вивченням мови та її використанням і тому є цінним для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів на заняттях з іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абишева Н.Ю. Ефективність застосування методу проектів під час уроків іноземної мови в загальноосвітній школі. URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/abyшева_102_116_121.pdf (дата звернення: 06.04.2019).
2. Бех П.І. 3 позиції комунікативної орієнтації. *Іноземні мови в начальних закладах*. 2002. № 1–2. С. 34–40.
3. Ващенко Г.О. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. Київ, 1997. 415 с.
4. Витлин Ж.Л. Еволюція методів навчання мови в ХХ столітті. *Іноземні мови в школі*. 2001. № 2. С. 23–29.
5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. Москва, 1997. 208 с.
6. Каліта В.В. Застосування методу проектів у викладанні іноземної мови як засіб створення навчального середовища формування та розвитку життєвих компетентностей учнів : навчально-методичний збірник. Харцизьк, 2010. 61 с.
7. Наша школа в eTwinning. *Комуніальна установа Сумська спеціалізована школа I – III ступенів № 1 ім. В. Стрельченка*: веб-сайт. URL: <https://sites.google.com/site/sumskaskola1/nasa-skola-v-etwinning/vitaemo-1?overridemobile=true> (дата звернення: 07.04.2019).
8. Полат Е.С. Как рождается проект. Москва : ИСО РАО, 1995. 87 с.
9. Що таке eTwinning Plus? *eTwinning*. URL: <http://www.etwinning.com.ua/pro-etwinning-plus/showtake-etwinning-plus/> (дата звернення 05.04.2019).
10. I'm taking pictures under the rainbow. *eTwinning*. URL: <http://www.etwinning.com.ua/ukrajina-v-etwinning-plus/naycikavishi-proekti/108/#ad-image-0> (дата звернення: 06.04.2019).
11. Bloor M., St. John M.J. Project writing. The marriage of process and product. *ELT Documents*, 1988.129 p.
12. Successful people. *eTwinning*. URL: <http://www.etwinning.com.ua/ukrajina-v-etwinning-plus/naycikavishi-proekti/96/#ad-image-0> (дата звернення: 06.04.2019).

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ)

PREPARING STUDENTS OF AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION (IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDY)

У статті розглянуто особливості процесу підготовки студентів аграрних вишів до міжкультурної комунікації. З'ясовано, що вивчення іноземної мови неможливе без навчання міжкультурного спілкування та вивчення іншомовної культури. Визначено завдання, які необхідно вирішувати в процесі вивчення іноземної мови, щоб досягти ефективних результатів у підготовці студентів до міжкультурної комунікації. Виокремлено уміння та навички міжкультурного ділового спілкування майбутніх аграріїв. Проаналізовано інноваційні методи, а також ефективні прийоми та засоби навчання, що сприяють засвоєнню іншомовної культури, формуванню міжкультурних умінь і навичок студентів аграрних вишів.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, іноземна мова, іншомовна культура, майбутні фахівці аграрної галузі, аграрний виш, міжкультурні вміння.

В статье рассмотрены особенности процесса подготовки студентов к межкультурной коммуникации. Выяснено, что изучение иностранного языка невозможно без обучения межкультурному общению и изучения иноязычной культуры. Определены задачи, которые необходимо решать в процессе изучения иностранного языка, чтобы достичь эффективных результатов в подготовке студентов к межкультурной коммуникации. Выделены умения и навыки

межкультурного делового общения будущих аграриев. Проанализированы инновационные методы, а также эффективные приемы и средства обучения, способствующие усвоению иноязычной культуры, формированию межкультурных умений и навыков студентов аграрных вузов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, иностранный язык, иноязычная культура, будущие специалисты аграрной сферы, аграрный вуз, межкультурные умения.

The article deals with the peculiarities of the process of preparing students of agrarian higher education institutions for intercultural communication. It is noted that for effective intercultural communication future specialists of the agrarian sector, besides knowing a foreign language, must know a foreign language culture. The tasks to be solved in the process of foreign language study to achieve effective results in preparing students for intercultural communication are singled out. The skills and abilities of intercultural business communication of future agrarians are highlighted. The innovative methods, effective ways and means of training that promote foreign language culture study, formation of intercultural skills and abilities of students of agrarian higher education institutions are determined as well.

Key words: intercultural communication, foreign language, foreign language culture, future specialists of the agrarian sector, agrarian higher education institution, intercultural skills.

УДК 378.147:81'243:303.446.2

Фоменко Т.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Сумського національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У процесі євроінтеграції, а також змін вимог ринку праці до майбутніх фахівців вища аграрна освіта повинна реагувати відповідним оновленням змістової складової частини професійної підготовки майбутніх аграріїв. На сучасному етапі встановлення міжкультурних зв'язків, в умовах обміну науковими, культурними та духовними цінностями збільшується попит на фахівця, котрий не лише володіє необхідними професійними компетенціями, але й має якісну іншомовну підготовку, володіє знаннями особливостей рідної та іншомовної культур, норм комунікативної поведінки, етикету; здатний до комунікації на різних рівнях ділового й міжособистісного спілкування. Отже, міжкультурне спілкування стає істотним компонентом професійної діяльності фахівців.

Відбуваються зміни в контексті вивчення іноземних мов. Концепція іншомовної освіти ґрунтується на інтегрованому навчанні мови й культури країни, мова якої вивчається, на діалозі рідної та іншомовної культур. Таким чином, навчання сту-

дентів аграрних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) іноземної мови доцільно розглядати як підготовку до міжкультурного спілкування, діалогу культур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значна кількість розвідок пов'язана з вивченням окремих аспектів визначеної проблеми. Питаннями теорії міжкультурної комунікації, діалогу культур займалися Н. Алмазова, О. Садохін, О. Тарнопольський [7], С. Тер-Мінасова [8], А. Щукін та ін. Вивчення мов у зв'язку з вивченням культур у своїх працях розглядали Є. Верещакін, В. Костомаров, Р. Мільруд, Ю. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоєв, М. Байрам (М. Byram), К. Крамш (С. Kramersch), Г. Нойнер (G. Neuner), С. Савіньон (S. Savignon) та ін.

Дослідженню проблеми професійної підготовки студентів аграрних вишів останнім часом приділено належну увагу, зокрема в студіях Н. Костриці (культурологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі), О. Кунашенко (формування культури спілкування майбутніх менеджерів аграрного профілю), І. Ляшенко (формування готовності май-

бутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм) [1], Ю. Ніколаєнко (підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі) [3], О. Резунової (формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців) [5] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на зазначені роботи вчених, питання підготовки студентів аграрних вишів до міжкультурної комунікації не було досі предметом окремого дослідження. Недостатньо розроблено прийоми та методи навчання, що забезпечать ефективність засвоєння іншомовної культури, сприятимуть формуванню міжкультурних умінь і навичок студентів аграрних вишів.

Метою статті є аналіз особливостей процесу підготовки студентів аграрних вишів до міжкультурної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої аграрної освіти України є підвищення конкурентоспроможності випускників аграрних ЗВО на міжнародному ринку праці. Зростання зв'язків зі світом праці, розвиток соціального діалогу, розширення культурних меж зумовлює підвищення ролі комунікації у професійній діяльності аграріїв. Особистісний і професійний розвиток фахівця-аграрія, ефективно входження його у сферу професійної соціалізації значно залежить від рівня сформованості комунікативних умінь. Сучасний фахівець аграрної галузі має володіти культурою професійного, іншомовного та міжкультурного спілкування, вміти правильно й виразно висловлюватися, використовуючи різні стилістичні засоби. Цьому сприяє вивчення студентами гуманітарних дисциплін, зокрема іноземної мови.

В аграрних вишах вивченню іноземних мов надається особливе значення. Вивчення іноземної мови є невід'ємною складовою частиною системи професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, оскільки володіння іноземною мовою підвищує конкурентоспроможність і мобільність фахівців-аграріїв на міжнародному ринку праці, сприяє їхньому кар'єрному зростанню тощо.

Розвиток співпраці з іноземними партнерами, участь у міжнародних бізнес-проектах, різноманітних міжнародних конференціях сприяють підвищенню практичної значущості іноземної мови в аграрних вишах. Крім того, в процесі євроінтеграції системи вищої освіти України актуалізується міжнародна академічна мобільність студентів, яка надає їм можливість отримати сучасні знання чи практичний досвід у закладах вищої освіти Канади, Німеччини, Польщі, США та ін.

До студентів аграрних ЗВО, котрі проходять практику чи стажування за кордоном, висувуються додаткові вимоги щодо володіння іноземною

мовою. Так, «до участі в конкурсному відборі на міжнародні програми практичного навчання допускаються студенти, що володіють іноземною мовою країни, у якій проходить практика» [2].

Ми погоджуємося з думкою дослідниці І. Ляшенко, що студенти, які беруть участь в інтеграційних процесах, повинні мати не лише мовну підготовку, але й володіти знаннями культури інших країн, зокрема суспільних норм, достатніми соціокультурними фоновими знаннями, національними усвідомленнями; мати сформовану соціально важливу спрямованість особистості; уміти пристосовуватися до нового середовища тощо [1].

Проте для тимчасових культурних контактів, таких як навчання, стажування, участь у міжнародних програмах тощо майбутньому аграрію немає необхідності адаптуватися до всіх аспектів іншомовної культури. Студенти аграрних вишів знайомляться «лише з найбільш значущими аспектами культури, що впливають на поведінку та міжособистісну комунікацію, та набувають практичних навичок, які лежать в основі культурно детермінованої поведінки людей відмінної культури; набувають розуміння правил, якими керуються в суспільних відносинах і обмінах у цій культурі, й гнучкість у виконанні своєї ролі в суспільстві згідно з цими правилами» [6].

Безумовно, оволодіння іноземною мовою передбачає не лише навчання іншомовної комунікації, але й формування особистості майбутнього фахівця, здатного до міжкультурного спілкування. Так, зростає роль засвоєння студентами не лише мовленнєвих умінь і навичок, але й країнознавчої інформації про іншомовну країну; норм і способу життя, системи понять, кодексу поведінки, загальноприйнятих форм діяльності, правил, законів, принципів і цінностей суспільства, в якому функціонує мова.

Відповідно до концепції співвивчення мови та культури «мова має вивчатися не тільки як засіб комунікації, але також як засіб занурення в культуру суспільства, мова якого вивчається» [7, с. 12]. Таким чином, вивчення іноземної мови в аграрному виші необхідно розглядати як навчання засобу міжкультурного спілкування.

Варто зазначити, що міжкультурна комунікація є особливим видом спілкування; її визначають як спілкування між представниками різних культур. Під міжкультурним спілкуванням розуміють специфічну форму взаємодії людей із передачі інформації, цінностей, норм і традицій від людини до людини, що здійснюється за допомогою мови й інших мовних систем [4, с. 103]. Таким чином, формування міжкультурної комунікації необхідно здійснювати на основі міжкультурної взаємодії.

Останнім часом збільшується кількість іноземних студентів в аграрних вишах, що підвищує актуальність проблеми взаємодії представників

різних культур. Сучасна аграрна вища освіта стає полікультурною, етнічно різноманітною та багатомовною. Безперечно, подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Для цього потрібно подолати бар'єр культурний.

Осягаючи культурні реалії іншомовної країни в процесі вивчення іноземної мови, майбутні аграрії не лише долучаються до іншої культури, але й порівнюють дві культури – рідну та іншомовну, виходячи за межі культурної орієнтації, долучаються до рідної культури. Сприйняття елементів іншомовної культури відбувається інтенсивніше, коли здійснюється процес свідомого порівняння іноземної та рідної мов. Лише виходячи за межі своєї культури, тобто маючи справу з іншим світоглядом, світосприйняттям, можна зрозуміти специфіку власної суспільної свідомості, можна побачити різницю або конфлікт культур. Усвідомити різницю між культурами й уникнути культурного шоку в реальному спілкуванні можна лише на основі отриманих знань і уявлень про взаємодію культур і мов [8].

Усвідомлення себе учасником міжкультурного спілкування та досвід міжкультурної взаємодії є позитивними передумовами, що налаштовують співрозмовників на ефективне спілкування. У процесі взаємопроникнення культур студенти застосовують пізнавальні способи рідної культури та використовують набутий досвід для усвідомлення іншомовної культури, починають орієнтуватися під час міжкультурного спілкування та діяти відповідно до загальноприйнятих норм цієї культури. Культурологічна обізнаність сприяє правильній інтерпретації подій, що відбуваються в конкретній ситуації в іншомовному середовищі, а також запобіганню непорозуміння в процесі міжкультурного спілкування.

На нашу думку, основне завдання процесу підготовки студентів до міжкультурної комунікації полягає у формуванні готовності до засвоєння особливостей національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки носіїв мови, системи культурних цінностей, зразків мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, прийнятих у іншомовному середовищі. Знання й дотримання правил і норм мовленнєвої поведінки сприяє досягненню взаєморозуміння у процесі ділового спілкування з представниками іншомовної культури.

Серед умінь і навичок міжкультурного ділового спілкування майбутніх аграріїв виокремлюють: уміння поводитися доброзичливо, толерантно, з повагою до людської гідності й поведінкових традицій людей інших культур (розвиток поведінкової культури); уміння правильно, стисло, логічно висловлювати свої думки; уміння логічно, точно й доречно висловлюватися з огляду на традиції іншокультурних партнерів; ставити запитання;

реагувати на відповіді співрозмовника тощо (розвиток комунікативної культури); уміння правильно використовувати та розуміти невербальні засоби спілкування, правильно використовувати інтонації, гнучкість, темп мовлення, прояви емоцій, міміки, пантоміміки з огляду на іншокультурних партнерів (розвиток культури використання мовних засобів) [5].

Дослідниця Ю. Ніколаєнко зазначає, що формування готовності студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі має ґрунтуватися на принципах, які відображають специфіку професійної взаємодії аграріїв у іншомовному середовищі, як-от:

1) принцип професійної спрямованості навчальної діяльності студентів (процес підготовки має бути організований як моделювання комунікативних ситуацій, максимально наближених до реального професійного спілкування аграріїв);

2) принцип міжпредметних зв'язків іноземної мови зі спеціальними дисциплінами, що передбачає отримання знань зі своєї майбутньої спеціальності й оволодіння вміннями та навичками іншомовного спілкування для здійснення майбутньої професійної діяльності;

3) принцип культурологічності, який передбачає не лише ознайомлення з іншомовною культурою (оволодіння соціокультурними знаннями), але й через відповідну систему вправ – формування вмінь і навичок стандартизованої комунікативної поведінки, характерної для професійної взаємодії в тих країнах, мова яких вивчається [3, с. 97–99].

На наш погляд, для того, щоб досягти ефективних результатів у формуванні готовності студентів до міжкультурного спілкування у процесі вивчення іноземної мови, серед завдань, які необхідно вирішувати, можна виокремити такі:

- насиченість змісту навчальної програми дисципліни «Іноземна мова» країнознавчими та культурологічними матеріалами;
- розробку та впровадження завдань (ситуацій) актуальної соціокультурної спрямованості;
- удосконалення різноманітних форм, методів, прийомів і засобів навчання;
- використання інноваційних методів навчання;
- надання переваги нетрадиційним формам організації занять.

Мовленнєві ситуації, що створюються на занятті викладачем, мають моделювати умови реального використання іноземної мови у спілкуванні з представниками іншомовної культури. Так, на практичних заняттях з іноземної мови студенти відпрацьовують вживання етикетних форм вітання, звертання, знайомства, прощання, вибачення, подяки тощо у процесі застосування таких комунікативних вправ, як рольові ігри. Беручи

участь у рольовій грі, студенти засвоюють норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки.

На наш погляд, зростанню ефективності процесу підготовки студентів аграрних вишів до міжкультурної комунікації сприяє використання сучасних інноваційних технологій, зокрема технологій інтерактивного навчання. Інтерактивні форми та методи навчання допомагають зробити кожного студента не лише слухачем чи спостерігачем, але й активним учасником освітнього процесу. Засвоєння країнознавчої інформації буде більш ефективним, якщо воно здійснюється у співробітництві, коли кожний студент стає активним учасником освітнього процесу. Організаційні форми, засновані на спілкуванні, діалозі, зіставленні різних поглядів, сприяють формуванню толерантності, поваги до іншої думки, розумінню важливості існування різних підходів.

Для вирішення навчальних завдань викладач може використовувати такі інтерактивні методи: «мозковий штурм»; навчальні групові дискусії; рольові й ділові ігри; кейс-метод. Залучення студентів до міжкультурної комунікативної діяльності на основі інтерактивних методів навчання сприяє розвитку рефлексивних здібностей, емпатії та толерантності; розвитку навичок міжкультурного спілкування.

Використання сучасних аудіовізуальних засобів навчання сприяє пізнанню іншомовної культури; створює умови для «занурення» в іншомовне середовище. На основі перегляду відеосюжетів за допомогою навчальних та інформаційних сайтів студенти знайомляться з етикетними формами; вивчають особливості культури, традицій іншомовної країни, особливості мовленнєвої поведінки носіїв мови в умовах спілкування. Комунікативні вправи, мовленнєві ситуації та використання навчальних відеосюжетів допомагають студентам оволодіти іншомовним мовленнєвим етикетом, навчають виокремлювати загальне й специфічне у мовленнєвій поведінці носіїв мови, сприяють включенню у процес міжкультурного спілкування.

Висновки. Успішне навчання іноземної мови неможливе без навчання міжкультурного спілку-

вання та вивчення іншомовної культури. Питання підготовки студентів аграрних ЗВО до міжкультурної комунікації особливо актуальне в полікультурному освітньому просторі вишу. Організація та реалізація запропонованих видів освітньої діяльності сприяє ефективній підготовці студентів до міжкультурної комунікації. Перспективами подальших досліджень може бути створення моделі підготовки майбутніх аграріїв до міжкультурної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ляшенко І.В. Формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2007. 20 с.
2. Наказ Міністерства аграрної політики України від 15 червня 2005 р. № 264 «Про затвердження Положення про проведення практики студентів аграрних вищих навчальних закладів України за кордоном». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0855-05>.
3. Ніколаєнко Ю.О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. 260 с.
4. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. Москва : Гардарики, 2003. 615 с.
5. Резунова О.С. Формування крос-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв шляхом підвищення професійної компетентності викладача вищого аграрного навчального закладу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2014. Вип. 199. Ч. 1. С. 305–310.
6. Солодка А.К. Соціокультурні трансформації особистості у процесі кроскультурної взаємодії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Київ. 2013. Вип. 17 (2). С. 303–312.
7. Тарнопольський О.Б., Склярєнко Н.К. Стандарти комунікативної поведінки у США : посібник для студентів. Київ : ІНКООС, 2003. 208 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово, 2000. 264 с.

ДИДАКТИЧНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

DIDACTIC COMPONENT OF FORMING LEADERSHIP QUALITIES OF FUTURE SPECIALISTS

У статті досліджено дидактичну складову частину визначення змісту лідерських якостей майбутніх фахівців та особистості студента зокрема. Уточнено поняття «лідерські якості». Формування лідерських якостей – це складний процес і результат розвитку внутрішньої структури. Підготовка майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти спрямована на підвищення рівня їх не тільки професійної, але й соціальної компетентності, розвиток лідерських рис фахівця. Лідерські якості студентів зазнають змін у процесі навчання у вищому навчальному закладі під впливом певних обставин та індивідуальних особливостей.

Ключові слова: якості особистості, лідерські якості особистості, лідерські якості студента, розвиток лідерських якостей студента, лідерство, студент, фахівець, комунікативні здібності, організаторські здібності.

В статье исследована дидактическая составляющая определения содержания лидерских качеств будущих специалистов и личности студента в частности. Уточнено понятие «лидерские качества». Формирование лидерских качеств – это сложный процесс и результат развития внутренней структуры. Подготовка будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения направлена на повышение уровня их не только профессиональной, но и социаль-

ной компетентности, развитие лидерских качеств специалиста. Лидерские качества студентов изменяются в процессе обучения в высшем учебном заведении под влиянием определенных обстоятельств и индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: качества личности, лидерские качества личности, лидерские качества студента, развитие лидерских качеств студента, лидерство, студент, специалист, коммуникативные способности, организаторские способности.

The article deals with the didactic component of the definition of the content of the leadership qualities of future specialists and the personality of a student in particular. The concept of “leadership qualities” is specified. Formation of leadership qualities is a complex process and the result of the development of the internal structure. The training of future specialists in higher educational establishment is aimed at raising their level of not only professional but also social competence, development of leadership skills of a specialist. Leadership skills of students undergo changes in the process of studying at a higher educational establishment under the influence of certain circumstances and individual characteristics.

Key words: personality qualities, personality leadership qualities, student leadership skills, student leadership development, leadership, student, specialist, communicative skills, organizational skills.

УДК 37.035.91

Цимбрило С.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У соціально-історичному та культурологічному аспектах лідерство розглядається як механізм задоволення соціальної потреби суспільства в управлінні; у філософському – як процес домінування особистості та її впливу на спільноту; у політологічному – як найвища форма влади; у психологічному – як інструмент, що дозволяє задовольнити безліч потреб, як феномен суб'єктивної компенсації фізичної або духовної неповноцінності; у соціально-психологічному – як елемент організації й управління суспільними процесами в малій групі.

Умови для формування та стимулювання лідерських рис характеру в людях повинні створюватися вже з дитинства. Необхідно давати дітям і молоді можливість брати на себе відповідальність, діяти творчо та незалежно, але в межах певних правил. Для цього доцільно розробити програми щодо послідовного розвитку позитивних управлінських якостей у них, адже лідерські якості включають у себе повсякденну культуру спілкування з оточенням, а це буде в пригоді для будь-якої людини. Встановлено, що у разі застосування тренінгових та ігрових технологій створю-

ються сприятливі умови для розвитку лідерських здібностей особистості, для вивчення на практиці закономірностей і механізмів соціального впливу, для оволодіння лідерськими вміннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові ідеї про людину як найвищу цінність, єдність особистісного і соціального, індивідуального і колективного; про роль практики в пізнанні та перетворенні дійсності; суттєві положення системного, акмеологічного, аксіологічного, суб'єктно-діяльнісного підходів до формування особистості досліджувалися у працях таких науковців, як: Г. Данилова, В. Доманський, С. Єлізаров, О. Ігумнов, В. Максимова, О. Пехота, Л. Рибалко та ін.; ідеї впровадження гуманізації та гуманітаризації в процес навчання студентів вищої школи вивчали Г. Балл, І. Бех, С. Богданов, М. Лорінг, А. Сущенко, Є. Патаркін та ін.; психолого-педагогічні основи процесу розвитку лідерства розглядали Г. Андреева, В. Большаков, Н. Жеребова, Р. Кричевський, Б. Паригін, Л. Уманський та ін.; положення про підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів, аналізували М. Васильєва, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Нічкало, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська,

Г. Троцько та ін.; закономірності організації та функціонування педагогічного процесу у ЗВО досліджували М. Буланова-Топорнова, С. Вітвицька, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський та ін.; технологічні основи забезпечення процесу навчання студентів ЗВО описали П. Бавіна, Л. Дьяконова, Т. Махіна, Т. Макаренко, О. Полат, Т. Румянцева.

Всебічний аналіз сучасних досліджень дозволив виокремити основні положення, які полягають у тому, що лідерська компетенція фахівця виражається у «здатності передбачати, тобто помічати найменші ознаки змін, тенденцій, які зароджуються; швидко реагувати на зміни і проявляти гнучкість із метою блискавичного реагування на нові вимоги середовища; вирівнювати, тобто узгоджувати власні цінності та потреби з цінностями і потребами інших людей з метою формування команди та її ефективної та злагодженої діяльності; діяти, тобто створювати умови для досягнення мети і наполегливо рухатися до неї» [2, с. 38].

Мета статті полягає у визначенні дидактичних умов, необхідних для ефективного розвитку лідерських якостей студентів; забезпеченні формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу для підвищення якості професійної підготовки студентів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до фахівця не обмежуються тільки уміннями працювати в команді, вибудовувати систему соціальної взаємодії, а й визначають необхідність знань про особливості комунікативних ситуацій і засоби комунікативного впливу. Соціально-комунікативна компетентність нині необхідна для ефективної соціальної та професійної взаємодії, успішної професійної діяльності. Прояви й характер лідерства залежать від багатьох факторів. Серед них головну роль відіграють особисті якості людини, не тільки менеджера, а кожного із членів групи. У лідерстві важлива роль належить психологічним особливостям людини. Часто причиною виникнення відносин лідерства виступають такі риси характеру, як чесність, впевненість, оптимізм, ентузіазм, порядність, переконаність, настирливість тощо. Але було б недоцільним пов'язувати лідерство тільки з індивідуальними особливостями людини. Це явище групової діяльності й прояву відносин, що виникають у процесі цієї діяльності.

Однією з найскладніших проблем, яку намагаються розв'язати науковці й практики, котрі досліджують лідерство, є визначення підходів для опису лідерського феномену, оскільки в реальному житті та в історії ми можемо зустріти лідерів, які водночас відрізняються один від одного і мають спільні риси. Однак саме це спільне видається чимось невловимим і невизначеним, і навіть якщо вдається з'ясувати відповідні закономірності, складно

знайти інструментарій, який дозволяє їх визначити, описати, а потім сформулювати прості, чіткі рекомендації, що могли б допомогти розвивати в особистості лідерський потенціал.

Можна побачити значимий зв'язок між комунікативними та лідерськими здібностями. Це свідчить про те, що студенти впевнені у тому, що лідер повинен добре володіти комунікативними навичками. Чим вищий рівень комунікативної культури та здібностей, тим вищий рівень лідерських здібностей, адже мовлення є однією з основних і головних візитних карток лідера. Також прямий взаємозв'язок спостерігається між лідерством і натхненням. Тобто з підвищенням у респондентів рівня лідерських якостей спостерігається підвищення такої здатності як надихання інших людей до здійснення мрії. Лідерські якості також пов'язані з управлінням, тобто чим вищі лідерські здібності, тим більше людина володіє прийомами та способами управління, оцінює те, як людина управляє процесом досягнення мети: задовольняється формальними показниками чи прагне зробити роботу максимально ефективною.

Лідерська діяльність виступає як можливість особистісної самореалізації на цьому віковому етапі, як каталізатор розвитку особистості майбутнього професіонала. Принципово важливим є те, яким саме буде лідер – стихійним, ситуативним, нездатним взяти всю повноту відповідальності чи відповідальним, авторитетним, таким, що здатний до самовдосконалення і до розвитку групи, колективу. Отже, процес розвитку лідерських якостей студентів повинен виступати частиною цілісного педагогічного процесу ЗВО й базуватися на особливих умовах, що забезпечують його ефективність.

Професійна компетентність – формування на базі загальної освіти таких професійно значущих для особи і суспільства якостей, які дозволяють людині якнайповніше реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному розподілу праці та ринковим механізмам стимулювання [4, с. 12]. Ю.П. Адлер і В.В. Ліпкіна також надають особливого значення відповідальності лідера поряд із системним мисленням і ціннісним базисом: «Відповідальність – це те, без чого в принципі не буває справжнього лідерства» [1]. Основні інтелектуальні здібності лідера: прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до прийняття нових ідей; панорамність мислення, професійна придатність; здатність до самоаналізу тощо.

У психології часто говорять не про якості, а про риси чи властивості особистості, що визначаються як «стійкі особливості поведінки індивіда, які повторюються в різних життєвих ситуаціях» [6, с. 302]. У динамічній структурі особистості К. Платонов [5, с. 187] ці поняття розрізняє, надаючи їм свій

особливий зміст. «Властивість – це найширше поняття, це щось властиве особистості, її риса <...>, що зумовлює її подібність або розбіжності з іншими особистостями. Особливість – це така властивість, що відрізняє цю особистість або певний тип особистостей від інших. Можна сказати й так: особливість особистості – це її індивідуальна властивість або їхня сукупність. Якість – це найбільш істотна властивість, що дає особистості визначеності».

Формування лідерських якостей майбутніх фахівців залежить від певних умов. Зміст дисциплін гуманітарного циклу сприяє формуванню позитивної мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців, тому що ці дисципліни передбачають розкриття природи людини та її зв'язку із суспільством, сенсу людського буття, норм соціальної взаємодії, надбань світової та української культур, закономірностей історичного розвитку світового товариства й батьківщини. Першою педагогічною умовою формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу визначено спрямування мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього професіонала на лідерство в процесі навчання. Доведено, що в процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу відбувається здобуття майбутніми фахівцями системи знань про лідерство, яка є складовою частиною загальної системи знань гуманітарних дисциплін. Тому другим дидактичним складником формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу визначено здобуття майбутнім працівником сукупності інтегрованих знань про лідерство в професійній діяльності.

Встановлено, що важливе значення для формування лідерських якостей особистості має харизма. У психолого-педагогічній літературі харизма лідера розглядається як його особлива обдарованість (теорія «видатної людини»), здатність примушувати звичайних людей діяти неординарно в екстремальній ситуації, а також створювати особливий тип відносин між лідером і послідовниками.

Існують групи лідерських умінь: організаторські (уміння згуртовувати колектив), комунікативні (уміння звертатися до іншої людини, привертати її увагу, ініціювати взаємодію в процесі спілкування), перцептивні (уміння сприймати, розуміти й оцінювати себе та інших), прогностичні (уміння передбачати поведінку іншої людини в процесі діалогу та визначати способи впливу на неї), креативні (уміння виявляти оригінальні ідеї, які ініціюють діалогічні форми взаємодії з іншою людиною), саморегуляції (уміння зберігати рівновагу між внутрішнім станом і зовнішніми обставинами). Суб'єктом лідерства є лідер, тобто особа, котра має потенціал, цінний для групи, і завдяки цьому може впли-

вати на інших людей. Лідерські якості (мотиви, знання, лідерські вміння, стійка лідерська позиція) вирізняють фахівця як лідера та сприяють якісній реалізації ним професійної діяльності. Головну роль у формуванні лідерських якостей фахівця відіграє здатність впливати на працівників (колеги) і вести їх за собою.

Виявлено особливості формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, а саме: збагачення мотиваційно-ціннісної сфери мотивами лідерства, здобуття знань про лідерство за рахунок розкриття змісту цих дисциплін, який відбиває інформацію про людину, її особистісні якості, зокрема лідерські; формування лідерських умінь і дотримання стійкої лідерської позиції студентами в процесі діалогічної взаємодії, що є характерною ознакою гуманітарних дисциплін. Водночас цілі навчання лідерів реалізуються в їх конкретній, проектно-орієнтованій активності, покликаний здійснювати вплив на більш широке молодіжне середовище.

Науковець О.О. Савельєва пропонує розглядати лідерство як здатність підняти людське бачення на рівень вищого кругозору, вивести поточну діяльність людини на рівень вищих соціальних стандартів, а також формування особистості, виходячи за звичайні рамки, які її обмежують. Лідерство розглядається як динамічна модель поведінки з певною кількістю вагомих чинників, що впливають на відносини, які виникають у макро- та мікроколективі [7, с. 81]. Дидактичні умови формування лідерських якостей майбутніх фахівців: спрямування мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього фахівця на лідерство в процесі навчання з метою збереження ним стійкого інтересу до розкриття лідерського потенціалу, мотивації на досягнення успіху в професійній діяльності; здобуття сукупності інтегрованих знань про лідерство для їх якісного засвоєння; забезпечення розвитку лідерських умінь у процесі навчання з метою засвоєння ним операцій (дій) лідерства та якісного здійснення професійної діяльності; набуття практичного досвіду лідерства під час виробничої практики для збереження стійкої лідерської позиції в професійній діяльності.

Лідерство – це досягнення мети через діяльність людей. Воно полягає в підтримці та натхненні працівників і груп людей на те, щоб вони досягали успіху оптимальним шляхом. Ефективні лідери концентруються на невеликій кількості основних проблем, можуть примусити людей добровільно їх вирішувати та мають чітке уявлення про те, що намагаються зробити. Лідерство є запорукою успішної діяльності організації. Лідери – носії головного господарського мислення, орієнтованого на нововведення. Як вказує А. Хуторський, рефлексія є головною ознакою самоусвідомлення, самоаналізу, критичного мислення, його «продук-

том і інструментом», бо спрямована на усвідомлення й оцінку діяльності особистості. Завдяки рефлексії людина аналізує власні дії, зважає, з погляду відповідності умовам завдання, способи, що використовуються. Характерною особливістю навчально-пізнавальної діяльності студентів є переважання активного спостереження і практичних дій над слуханням і механічним запам'ятовуванням, тобто пасивним сприйняттям навчального матеріалу [8, с. 16].

Сам процес удосконалення можливий за умов внутрішньої саморегуляції особистості на основі етичних ідеалів як вищої цінності, досконалого стану того або іншого явища; зразка особистих якостей. Особливістю ідеалів є їх велика індивідуалізованість порівняно з іншими формами цінностей. Моральні норми, принципи особистості становлять ту чи іншу міру засвоєння нею вже сформованих суспільних вимог. Ідеали особисті завжди визначає сама, спираючись на ціннісні уявлення панівної системи моралі. До суспільно-гуманітарних навчальних предметів належать предмети з галузей філософії, історії, педагогіки, психології, філології, економіки, права, різних видів мистецтва, культури. Наприклад, С. Король характеризує професійну спрямованість як форму специфічного міжпредметного зв'язку, що характеризується спеціалізованим взаємозв'язком загальноосвітніх знань із професійними [3, с. 39].

Висновки. Таким чином, процес навчання дисциплін гуманітарного циклу дозволяє формувати студента не як «вузького» спеціаліста, а як багатогранну особистість, здатну розкрити і реалізувати власний потенціал, зокрема лідерський. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх фахівців є взаємопов'язаними та вимагають

комплексної реалізації в процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу. Визначені тенденції, які мають реалізовуватися в освітньому середовищі ЗВО, форми й механізми роботи зі студентами, взаємодія процесів сукупно зумовлюють розв'язання важливого соціального завдання – підготовки ініціативних, самостійних, відповідальних фахівців, здатних до ефективної управлінської діяльності в якісно інших умовах суспільного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адлер Ю.П., Липкина В.В. Лидерство как механизм постоянного обеспечения конкурентоспособности. *Стандарты и качество*. Электронная версия журнала. URL: <http://www.stq.ru/stq/adetail.php?ID=5820>.
2. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2006. Вип. 21. Ч. 2. 312 с.
3. Король С.В. Професійна спрямованість навчання як принцип дидактики вищої школи. *Сучасні інформаційні технології та 188 інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / ред. кол. : І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. Вип. 20. С. 36–40.
4. Матренина Л.Ф. Качество образования как императив современности. *Философия образования*. 2014. № 1. С. 11–19.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 254 с.
6. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
7. Савельєва О.О. Оцінка лідерського потенціалу студентів як майбутніх управлінців. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія : Економічні науки*. 2010. № 4. Т. 4. С. 81–84.
8. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования. *Педагогика*. 1999. № 7. С. 15–22.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS TO COMMUNICATIVE INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Стаття присвячена актуальній проблемі готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності. Обґрунтовано доцільність високого рівня готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності. Розглянуто визначення понять «готовність» і «взаємодія». На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено структуру готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії й охарактеризовано її компоненти: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, емоційно-оцінний.

Ключові слова: молодші спеціалісти фізичної культури і спорту, готовність, взаємодія, готовність до комунікативної взаємодії, структура, компоненти.

Стаття посвящена актуальной проблеме готовности будущих младших специалистов физической культуры и спорта к коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности. Обоснована целесообразность высокого уровня готовности будущих младших специалистов физической культуры и спорта к коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности. Рассмотрено определение понятий «готовность» и «взаимодействие». На основе анализа научно-

педагогической литературы определена структура готовности будущих младших специалистов физической культуры и спорта к коммуникативному взаимодействию и охарактеризованы ее компоненты: мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный, эмоционально-оценочный.

Ключевые слова: младшие специалисты физической культуры и спорта, готовность, взаимодействие, готовность к коммуникативному взаимодействию, структура, компоненты.

The article is devoted to the actual problem of the readiness of future junior specialists in physical culture and sports for communicative interaction in professional activities. The expediency of the formation of a high level of readiness of future junior specialists in physical education and sports for communicative interaction in professional activities. The definition of the concepts of "readiness" and "interaction". Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the structure of readiness of future junior specialists in physical culture and sports for communicative interaction is defined and its components are characterized: motivational, cognitive, communicative, activity, emotional and evaluative.

Key words: junior specialists of physical culture and sports, readiness, interaction, readiness for communicative interaction, structure, components.

УДК 377:005.336.2+39606

Чапідзе К.О.,

аспірант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна потреба в компетентних фахівцях галузі фізичної культури і спорту зумовлена незадовільним станом здоров'я населення України, недостатньою фізкультурно-оздоровчою, спортивно-масовою, реабілітаційною роботою усіх ланок соціальної й освітньої сфер суспільства. Основною умовою успішної професійної діяльності працівника у сфері фізичної культури і спорту є готовність до взаємодії. Саме спілкування виступає основним інструментом цієї взаємодії. Формування готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності є актуальною проблемою сучасної педагогіки. Зокрема, виникає необхідність визначення структури готовності як результату підготовки майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблемам підготовки майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту до профе-

сійної діяльності приділяється значна увага з боку науковців, зокрема розглядалися: підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах (О. Ажиппо), формування інтегрованих знань і вмій у процесі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання (А. Бабенко), формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури (М. Данилко), формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури (Н. Зубанова), педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності (М. Карченкова) та ін.

Але, незважаючи, на достатньо широку розробленість цієї наукової проблеми, питання готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності залишається недостатньо дослідженим.

Все це наголошує на необхідності подальшої наукової розробки зазначеної проблеми, зокрема

на важливості визначення не тільки концептуальних аспектів понять «готовність» і «взаємодія», але й на визначенні структури готовності молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності.

Мета статті – визначити структуру готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури та спорту до комунікативної взаємодії й охарактеризувати її компоненти.

Виклад основного матеріалу. Необхідність підготовки майбутнього молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності зумовлена тим фактом, що його професійна діяльність має свої особливості, оскільки є не тільки фізкультурно-оздоровчою, але й освітньою і виховною. Ефективність цих процесів залежить саме від рівня фахівця фізичної культури і спорту, рівня його комунікативної компетентності. На думку В. Кан-Калік, такий рівень декларує: а) спілкування на засадах високих професійних установок педагога, його ставлення до педагогічної діяльності; б) спілкування на основі дружнього ставлення; в) спілкування-дистанцію, яке базується на авторитеті та професіоналізмі [3, с. 29]. Завдяки такому спілкуванню створюється оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування.

Для ефективного виконання професійних обов'язків майбутні молодші спеціалісти фізичної культури і спорту в процесі навчання мають оволодіти певними комунікативними вміннями та навичками, набути комунікативної компетентності: встановлювати контакт із вихованцями, їх батьками, колегами; формулювати тему та проблему спілкування; попереджати конфліктні ситуації та грамотно їх вирішувати; професійно реагувати на сказане співрозмовником, вживаючи правильні інтонації та висловлювання, тощо. Комунікативна компетентність включає знання норм і правил, які регулюють дії партнерів, і включає своєрідні сценарії комунікативної взаємодії. Невід'ємною частиною майбутньої ефективної роботи молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту за фахом є готовність до комунікативної взаємодії як важливого аспекту професійної діяльності.

Для визначення структури готовності молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії звернемося до досліджень понять «готовність» і «взаємодія». Поняття «взаємодії» в соціально-психологічній літературі є неоднозначним. З одного боку, деякі дослідники використовували поняття взаємодії для пояснення сутності «спілкування» (О. Бодальов, Я. Коломінський), з іншого – «взаємодію» прийнято розглядати як одну зі сторін спілкування (Г. Андреева). В останньому випадку «взаємодія» розглядається як взаємозалежний обмін діями, організація

людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети [2, с. 187].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що поняття «готовність», незважаючи на широку вживаність, не має однозначного визначення. Так, А. Ліненко трактує її як особливий психологічний стан, який виникає на етапі підготовки людини до включення в діяльність [4, с. 52]; Н. Самикіна – як актуалізацію та пристосування можливостей для успішних дій у певних умовах; М. Д'яченко та Л. Кандибович – як якісне психологічне новоутворення у структурі особистості майбутнього спеціаліста на певному рівні його розвитку, що виявляється як вибіркова активність на стадіях підготовки, включення і виконання професійної діяльності [1, с. 82]. На думку В. Слатьоніна, готовність – це внутрішній стан, здатність цілісної особистості, ознака професійної кваліфікації, а також результат цілеспрямованої підготовки [7, с. 32]. Н. Мойсеюк наголошує, що термін «готовність» уживається у двох значеннях: навченість, підготовленість до виконання майбутніх завдань; наявність компетентності, знань і умінь, потрібних для виконання поставлених завдань [5, с. 367].

Отже, аналіз понять «готовність» і «взаємодія», особливостей професійної діяльності працівників фізичної культури і спорту дозволяє визначити сутність готовності молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії як його інтегративну якість, яка ґрунтується на системі комунікативних знань, умінь, здібностей і досвіду й спрямована на налагодження, підтримку та розвиток взаємодії в професійній діяльності. Вона повинна визначатися його комунікативною компетентністю та відображати ціннісну, когнітивну, комунікативну, практично-дієву й особистісну сферу студентів.

Науковці визнають, що готовність як цілісна система має свою структуру і повинна визначатися відповідно до структурних компонентів, взаємопов'язаних і взаємозалежних. У психолого-педагогічній літературі така цілісність подається як сукупність якостей, властивостей і станів людини, що допомагають їй виконувати професійну діяльність. Різноманітні підходи до розуміння поняття «готовність» породжують різноманітність поглядів на її складові компоненти: як невід'ємна якість особистості, інтегрує мотиваційні, змістовні й операційні компоненти; як складний психологічний утвір – це набір пізнавальних (розуміння професійних завдань, їх оцінки), мотиваційних (інтересу до професії, прагнення досягти успіху) і вольових (подолання сумнівів, вміння мобілізувати свої сили) компонентів [10, с. 71].

Узагальнюючи результати наукових пошуків із проблеми структурування готовності до комуні-

кативної взаємодії, базуючись на особливостях комунікативної взаємодії майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту в професійній діяльності, можна визначити такі структурні компоненти: мотиваційний (комунікативні потреби, цінності, інтереси), когнітивний (знання основ комунікації й основ професійного спілкування), комунікативно-діяльнісний (комунікативне мислення, комунікативну діяльність), емоційно-оцінний (самоконтроль, саморегуляцію). Ефективність процесу формування готовності майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в процесі підготовки забезпечується поетапністю і взаємозв'язком основних структурних елементів досліджуваного феномену.

Мотиваційний компонент, на нашу думку, відіграє домінуючу роль у структурі готовності майбутнього молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії, адже від мотиваційної налаштованості, усвідомлення значущості комунікативних знань і умінь залежатиме результат. У процесі підготовки майбутнього молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту важливо забезпечити мотиваційне спрямування на усвідомлення значущості комунікативної взаємодії під час спортивно-оздоровчого, освітнього та виховного процесів.

Мотиваційний компонент передбачає наявність мотивації до ефективної комунікативної взаємодії, прагнення до активної навчальної та професійної діяльності, орієнтацію на формування професійної та комунікативної компетентності, усвідомлення мотивів професійної комунікативної діяльності та прийняття їх як стимулів; спонукає майбутніх молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до формування та розвитку професійних і комунікативних якостей, серед яких відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямованість, оперативність (швидке реагування на різноманітні ситуації), наполегливість, педантичність, ерудованість, впевненість у собі та прийнятих рішеннях, врівноваженість, прагнення до постійного особистісного зростання, прагнення опанувати нові форми комунікативної взаємодії та вдосконалювати форми спілкування. Цей компонент розглядається нами як важливий психологічний чинник організації пізнавальної діяльності студентів і є основною передумовою осмисленого засвоєння знань і розвитку комунікативних умінь, необхідних для виконання посадових обов'язків.

Когнітивний компонент передбачає знання основ комунікації (комунікативних процесів, вербальних і невербальних засобів комунікації, видів і особливостей комунікації) і вміння спілкуватися на людях, вміти створювати й організувати цілеспрямоване спілкування та управляти ним у своїй майбутній професійній діяльності; знання з психології спілкування; знання способів розуміння

соціальних об'єктів: самого себе, інших людей, груп тощо; знання основних правил організації спілкування; знання ситуативних норм – привітання, звертання, привертання уваги тощо; досвід спілкування (комунікативні вміння); позитивні особистісно-комунікативні настановлення (спрямованість на комунікативну взаємодію для реалізації завдань професійної діяльності); знання щодо комунікативних процесів, які мають бути зорієнтовані на формування уявлень про процес комунікативної взаємодії в спортивно-оздоровчому та виховному процесах.

Комунікативно-діяльнісний компонент передбачає вміння застосовувати знання з різних галузей наук і практики для ефективної комунікативної взаємодії в професійній діяльності; включає в себе: вміння говорити; вміння слухати; невербальні засоби спілкування: а) володіння міміко-пантомімічним супроводом, адекватним висловлюванням, – такими паралінгвістичними засобами, як інтонація, паузи, темп, голосність, мелодика; кінетичні засоби: жестикуляція, міміка; проксемічні засоби: пози, рухи, дистанція спілкування; б) вміння контролювати рухи тіла (уникати зайвих рухів); в) володіння інтонацією, вміння тримати паузу, здатність управляти гучністю. Цей компонент передбачає володіння особистістю вербальними і невербальними засобами комунікації, культурою мови, правильність, виразність й естетичність мовлення.

Емоційно-оцінний компонент передбачає вміння керувати собою на основі сприймання й усвідомлення своєї поведінки та внутрішньої психічної діяльності; здатність до емпатії (вміння співчуття, співпереживання); здатність до регулювання емоційного стану в процесі комунікативної взаємодії; здатність до адекватного міжособистісного сприймання (вміння «читати» за обличчям, розуміння психологічного стану партнера по спілкуванню); здатність до діалогічного стилю комунікативної взаємодії в професійно-комунікативних ситуаціях; здійснення цілеспрямованої професійної діяльності та психологічна установка на роботу в певних умовах; оцінювання настрою співрозмовника; оцінювання емоційного стану партнерів під час спілкування, оцінювання власної комунікативної компетентності та інших учасників спілкування; прогнозування реакції партнера під час комунікативної взаємодії; аналізування своїх помилок і помилок співрозмовника для подальшого конструювання комунікативної взаємодії.

Ще не менш важливою вимогою до готовності особистості молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту є наявність умінь спостерігати й аналізувати свою професійну діяльність і роботу колег за визначеними компонентами. Неповторність кожної особистості, індивідуальні особливості, потреби та інтереси вихованців спонукають

молодшого спеціаліста фізичної культури і спорту до пошуку індивідуального, нешаблонного, особливого підходу до них у процесі комунікативної взаємодії.

Висновки. Готовність майбутніх спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії визначається як інтегративна якість, яка ґрунтується на системі комунікативних знань, умінь, здібностей і досвіду і реалізується через мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний та емоційно-оцінний компоненти. Готовність до комунікативної взаємодії є складовою частиною загальної готовності молодших спеціалістів фізичної культури і спорту до професійної діяльності. Необхідність високого рівня готовності майбутніх спеціалістів фізичної культури і спорту до комунікативної взаємодії в професійній діяльності зумовлена об'єктивними потребами суспільства у підвищенні рівня здоров'я населення країни та необхідністю розвитку галузі фізичної культури і спорту відповідно до вимог сучасності. До подальших напрямів дослідження відносимо розробку критеріїв, показників і рівнів сформованості виділених компонентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дьяченко М.Л. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
2. Вердербер Р. Психология общения. Полный курс. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. 412 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
4. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1996. 403 с.
5. Мойсеюк Н.Є. Готовність до професійної діяльності: суть і шляхи формування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця, 2006. Вип. 12. С. 364–368.
6. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : науково-методичний збірник / Г. О. Балл та ін. ; за ред. В.В. Рибалки. Київ : Освіта, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. 388 с.
7. Слостенін В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2006. № 1. С. 32–37.
8. Слостенін В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. Москва : Школьная пресса, 2002. 512 с.
9. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки учителів фізичного виховання : монографія. Львів : Піраміда, 2016. 652 с.
10. Хрущ О.В. Проблема готовності у психологічній науці. *Науковий вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника*. 2000. № 4. С. 73–81.

ОСНОВНІ МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ

MAIN MECHANISMS OF REALIZATION OF PREPARATION OF PRIMARY CLASSES OF TEACHERS TO THE CHOREOGRAPHY

У статті актуалізовано проблему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії. Визначено основні механізми її реалізації, зокрема методи, що використовуються під час вивчення дисциплін хореографічного циклу. В основу систематизації методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії покладено теоретичну та практичну складові частини. Виділено три групи методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії. Встановлено, що взаємозв'язок названих груп методів забезпечує цілісний акт професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів до викладання хореографії, хореографія, дисципліни хореографічного циклу, методи навчання, методи професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів до викладання хореографії.

В статье актуализирована проблема профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию хореографии. Определены основные механизмы ее реализации, в т. ч. методы, используемые при изучении дисциплин хореографического цикла. В основу систематизации методов профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию хореографии положено теоретическую и практическую составляющие. Выделены три группы методов профессионально-педагогической подготовки будущих учи-

телей начальных классов к преподаванию хореографии. Установлено, что взаимосвязь названных групп методов обеспечивает целостный акт профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию хореографии.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка учителей начальных классов к преподаванию хореографии, хореография, дисциплины хореографического цикла, методы обучения, методы профессионально-педагогической подготовки учителей начальных классов к преподаванию хореографии.

The article actualized the problem of vocational and pedagogical training of future teachers of elementary school to the teaching of choreography. The basic mechanisms of its realization are determined, in particular methods used during the study of choreographic cycle disciplines. The basis of the systematization of methods of vocational and pedagogical training of future teachers of elementary school to the teaching of choreography is based on theoretical and practical components. Three groups of methods of vocational-pedagogical preparation of future teachers of elementary school for teaching choreography are distinguished. It is established that the interrelation of the named groups of methods provides a holistic act of vocational and pedagogical preparation of future teachers of elementary school to the teaching of choreography.

Key words: vocational and pedagogical training of primary school teachers for teaching choreography, choreography, choreographic cycle discipline, teaching methods, methods of vocational and pedagogical preparation of primary school teachers for teaching choreography.

УДК 378:373.3:792.8

Чернишова А.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри мистецьких
дисциплін і методик навчання
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із найважливіших завдань школи та педагогічної науки, про що йдеться в «Державному стандарті початкової загальної освіти» (2011 р.), «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» (2004 р.) і «Державній комплексній програмі художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» (2004 р.), визначено естетичне виховання дитини. Важливим засобом його реалізації є залучення підростаючого покоління до хореографічного мистецтва. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі у багатьох загальноосвітніх закладах зміст навчання розширюється шляхом запровадження хореографії як навчального предмету з метою естетизації та забезпечення фізичного розвитку дитини [9, с. 3–4].

Окреслена проблема актуалізується нині у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів для забезпечення формування морального, фізичного та психічного здоров'я у молодших школярів. Вивчення практики роботи загальноосвітніх навчальних закладів засвідчило, що на етапі трансформації системи освіти наявний рівень готовності вчителя початкових класів до викладання хореографії не відповідає його реальному потенціалу в розв'язанні актуалізованої проблеми.

Одним із механізмів удосконалення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є впровадження в систему діяльності вищих навчальних закладів ефективних моделей, технологій оволодіння знаннями та вміннями, орієнтованих на викладання хореографії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі розробка проблем хорео-

графічного мистецтва здійснюється в історико-аналітичному (С.Д. Безклубенко, П.М. Білаш, Т.О. Благова, Г.В. Боримська, А.І. Гуменюк, С.А. Легка, М.М. Максимова, Т.С. Павлюк, В.В. Пастух, Ю.О. Станішевський, В.О. Шкоріненко та ін.), проблемно-теоретичному (К.Ю. Василенко, М.П. Загайкевич, О.П. Колосок, А.М. Кривохижа, В.М. Пасютинська, Т.С. Ткаченко, Т.М. Чурпіта, Л.Ю. Цветкова та ін.), фольклорно-етнографічному (В.К. Авраменко, В.М. Верховинець, Р.В. Герасимчук, В.М. Гнатюк, А.І. Гуменюк, М.В. Лисенко, П.П. Чубинський, Ю.М. Чурко, В.О. Шухевич, Д.І. Яворницький та ін.) та освітньо-методичному (Т.К. Барішнікова, О.І. Бочаров, А.Я. Ваганова, О.В. Лопухов, О.В. Ширяєв та ін.) напрямках.

Загальнотеоретичні основи професійної підготовки педагога-хореографа досліджувалися у працях Г.О. Березової, Л.А. Бондаренко, О.А. Бурля, А.Я. Ваганової, Є.П. Валукіна, С.Г. Забрєдовського, Є.В. Зайцева, Р.В. Захарова, С.Л. Зубатова, Ф.В. Лопухова, А.М. Мессерера, А.П. Тараканової, Т.С. Ткаченко, В.І. Уральської та ін.

Проте теорія та практика професійної підготовки педагога, зокрема вчителя початкових класів, до викладання хореографії як навчального предмету є практично не розробленою та потребує всебічного комплексного вивчення, що вимагає створення якісно нової моделі та її реалізації у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування.

Метою статті є визначення основних механізмів реалізації підготовки вчителів початкових класів до викладання хореографії, зокрема методів, що використовуються під час вивчення дисциплін хореографічного циклу.

Метод (від. *methodos* – шлях до мети) це: спосіб пізнання явищ природи та суспільства [7, с. 135]; спосіб діяльності, спрямованої на досягнення певної мети [5, с. 46].

Загальними ознаками методу є: відображення ним цілеспрямованої діяльності; метод є своєрідною системою дій [7, с. 135].

Зазначене дозволяє розглядати методи як певні способи цілеспрямованої діяльності під час навчання. Метод навчання – це певний спосіб цілеспрямованої реалізації процесу навчання, досягнення поставленої мети.

Як один із механізмів реалізації досліджуваної проблеми методи навчання – багатомірне утворення (багатомірне педагогічні явище), яке потребує класифікації.

Відомий цілий ряд класифікацій методів навчання за різними ознаками: за джерелом передачі та сприймання інформації (С. Петровський, Є. Голант); за характером пізнавальної діяльності (І.Я. Лернер, М.М. Скаткін); за дидактичною метою і завданнями (М.О. Данилов, Б.П. Єсіпов); за цілісним діяльнісним підходом (Ю.К. Бабанський)

[1]; за характером взаємодії того, хто навчається, і того, хто навчає, та відношенням того, хто навчається, до змісту, джерел і засобів, форм і методів навчання (С.І. Змієв) тощо.

Процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії потребує використання теоретичних і практичних методів щодо набуття та застосування на практиці знань, перетворення їх в уміння та навички [4, с. 13].

Зважаючи на те, що у хореографічній діяльності, крім теоретичної, яскраво виражена її практична спрямованість, для урівноваження акцентів між теорією і практикою в основу систематизації методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії покладено теоретичну та практичну складові частини.

У зв'язку з цим ми виділяємо три групи методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії:

I. Методи стимулювання і мотивації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

II. Організаційні методи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

III. Методи контролю і самоконтролю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

Наявність і взаємозв'язок названих груп методів забезпечує цілісний акт професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

Розглянемо їх детальніше.

I. Методи стимулювання і мотивації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії забезпечують пізнавальну, вольову, емоційну активізацію студентів у процесі фахової підготовки, сприяють формуванню професійних інтересів із позиції особистісної та соціальної значущості.

Стимулюючий вплив педагога призводить до розвитку мотивації хореографічної діяльності, тобто до внутрішнього стимулювання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії [2].

За характером діяльності усі методи стимулювання та мотивації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії поділимо на дві групи: теоретичні та практичні. Оскільки досить часто майбутні учителі початкових класів і хореографії не усвідомлюють важливості теоретичної підготовки для здійснення професійно-хореографічної діяльності, важливого значення у контексті нашого дослідження набувають методи навчання, які сти-

мулюють їх до отримання знань теоретичного характеру.

У цьому разі, крім роз'яснення професійної й особистої значущості теоретичної підготовки, до хореографічної діяльності доцільно використовувати методи, які створюють ситуації інтересу, зацікавляють, емоційно впливають на студента і таким чином стимулюють його до оволодіння необхідними знаннями [3].

Методи навчання, що стимулюють майбутніх учителів початкових класів і хореографії до практичної діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки до викладання хореографії, направлені на удосконалення їх технічної майстерності й емоційної виразності під час виконання хореографічного тексту. Серед них важливими є: створення ситуації пізнавальної новизни, проведення майстер-класів, перегляд і відвідування виступів відомих колективів та ін.

II. Організаційні методи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії забезпечують процес опрацювання студентами змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

Серед теоретичних методів організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії важливими у контексті нашого дослідження є лекція, розповідь, бесіда та пояснення, які широко використовуються у процесі вивчення усіх дисциплін хореографічного циклу.

Оскільки для якісної фундаментальної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що викладатимуть хореографію, крім міцного засвоєння знань, умінь і навичок важливе становлення творчого потенціалу особистості фахівця, то практичні методи організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії умовно поділимо за рівнем прояву творчого потенціалу на дві групи: 1) репродуктивні; 2) активні.

Репродуктивні методи, до яких належать: переказ, виконання вправ, виконання комбінацій, етюдів, хореографічних композицій. Вони мають суто відтворюючий характер і виконують навчальну функцію.

Для нашого дослідження особливий інтерес представляють активні методи, що застосовуються педагогом у процесі практичних форм професійної підготовки учителів початкових класів, за допомогою застосування яких здійснюється динамічний і якісний процес формування індивідуального хореографічного почерку [8].

Активні методи навчання спонукають студентів до інтенсивної розумової та практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Активне навчання припускає застосування

системи методів, направленої не на виклад викладачем готових знань, їх запам'ятовування і відтворення, а на самостійну роботу студентів з оволодіння практичними і теоретичними знаннями, вміннями та навичками [6, с. 168]. До активних методів професійної підготовки вчителя початкових класів і хореографії належать: метод показу, репетиторство, імпровізаційний метод, ігровий метод, концентричний метод, метод аналізу педагогічних ситуацій, моделювання фрагментів хореографічних занять, метод мікророзповіді, метод музичного супроводу.

III. Методи контролю і самоконтролю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії забезпечують функцію контролю та самоконтролю під час вивчення хореографічних дисциплін. Їх також поділимо на дві групи: теоретичні та практичні.

Теоретичні методи контролю та самоконтролю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії слугують для перевірки знань студентів теоретичного характеру у процесі навчання (поточний контроль) і після завершення вивчення курсу (підсумковий контроль). Ці методи поділимо на основі прийомів (дій та операцій) отримання зворотного зв'язку у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії:

1. Методи усного контролю (опитування, залік, іспит).

2. Методи письмового контролю (контрольна робота, підсумкова контрольна робота, тестові завдання).

3. Методи самоконтролю.

За допомогою практичних методів контролю та самоконтролю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії педагог оцінює знання й уміння студентів щодо техніки виконання рухів, комбінацій та етюдів, методики створення власних комбінацій на основі вивчених рухів (поточний контроль); техніки виконання та методики постановки комбінацій, етюдів, хореографічних композицій (підсумковий контроль).

Важливе місце серед практичних методів контролю та самоконтролю у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії належить методу самоконтролю, який спрямований на формування у студентів вміння усвідомлено регулювати власну навчально-хореографічну діяльність, удосконалювати її, попереджати помилки і неточності.

Висновки. Системне застосування вищезазначених груп методів, що використовуються під час вивчення дисциплін хореографічного циклу,

забезпечить цілісність процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії та покращить її результативність.

Перспективами подальших розвідок є визначення педагогічного інструментарію, зокрема форм і засобів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 558 с.
2. Благова Т.О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2010. Вип. 50. С. 72–76.
3. Бондаренко Л.А., Корнієнко О.Ф. Хореографічна робота в дитячих гуртках художньої самодіяльності. Київ : Рад. школа, 1960. 267 с.
4. Ершова Е.В. Педагогические пути формирования танцевальной культуры студента-актера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2011. 21 с.
5. Єремєєва В.М. Технологія вивчення основ дидактики : методичні рекомендації. Житомир : Житом. держ. універ., 2000. 52 с.
6. Кившенко Ю.А. Средства профессиональной подготовки педагогов-хореографов в ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Самара, 2011. 196 с.
7. Практикум з педагогіки : навчальний посібник / за ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2002. 483 с.
8. Чернишова А.М. Змістова характеристика поняття «Індивідуальний почерк» у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії в ЗОШ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін. Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. Вип. 6. Ч. 2. С. 81–85.
9. Чернишова А.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.

INCLUSIVE EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND UKRAINIAN REALITIES

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

UDC 378.012.11.234

Chernukha N.M.,
Dr.Sc. (Pedagogic), Professor,
Professor of the Department of Social
Rehabilitation and Social Pedagogy
Taras Shevchenko
National University of Kyiv

Tokaruk L.S.,
PhD (Pedagogic),
Associate Professor of the Department
of Social Rehabilitation
and Social Pedagogy
Taras Shevchenko
National University of Kyiv

Vasylieva-Khalatnykova M.O.,
PhD (Pedagogic),
Assistant of the Department of Social
Rehabilitation and Social Pedagogy
Taras Shevchenko
National University of Kyiv

The article presents the results of leading international experience and Ukrainian realities on inclusive education. The analysis of educational systems of different countries in the aspect of the implementation of inclusive practices shows that the mandatory basis for the implementation of inclusive education is the system of legislative acts, which provide for the declaration of the necessary rights and freedoms, as well as mechanisms for their provision. At the same time, national education systems should have a clear concept and strategy for the implementation of inclusive education, including a training system. The children involved in the general education process create special additional conditions, provide assistance and support that facilitates learning. Own models of inclusion are being implemented, which testifies to the impossibility of creating universal inclusive education models.
Key words: inclusive education, inclusion model, child with disability.

У статті представлено результати провідного міжнародного досвіду й українські реалії щодо інклюзивної освіти. Аналіз освітніх систем різних країн в аспекті реалізації інклюзивних практик показує, що обов'язковою базою для здійснення інклюзивної освіти є система законодавчих актів, які передбачають як декларацію необхідних прав і свобод, так і механізми їх забезпечення. Національні освітні системи повинні мати чітку концепцію і стратегію реалізації інклюзивної освіти, що включає систему підготовки кадрів. Залученим до загально-

освітнього процесу дітям створюють спеціальні додаткові умови, надають допомогу і підтримку, які полегшують навчання. Реалізуються власні моделі інклюзії, що свідчить про неможливість створення універсальних інклюзивних моделей освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, модель інклюзії, дитина з інвалідністю.

В статье представлены результаты ведущего международного опыта и украинские реалии по инклюзивному образованию. Анализ образовательных систем разных стран в аспекте реализации инклюзивных практик показывает, что обязательной базой для осуществления инклюзивного образования является система законодательных актов, предусматривающих как декларацию необходимых прав и свобод, так и механизмы их обеспечения. Национальные образовательные системы должны иметь четкую концепцию и стратегию реализации инклюзивного образования, включая систему подготовки кадров. Вовлеченным в общеобразовательный процесс детям создают специальные дополнительные условия, оказывают помощь и поддержку, облегчающие обучение. Реализуются собственные модели инклюзии, что свидетельствует о невозможности создания универсальных инклюзивных моделей образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, модель инклюзии, ребенок с инвалидностью.

The problem statement in general. A recent trend in the development of modern education in Ukraine is the transition to an accessible education system for everyone in educational institutions. Nowadays, the formation of learning processes with the setting of adequate goals for all students, the process of eliminating the various barriers for the greatest support to each and maximizing the disclosure of its potential for creation an effective inclusive environment – the most important task of educational institutions. Inclusion is considered as the full inclusion of a child with disabilities in all positive aspects of the life of an educational institution that is accessible to the students at the same age.

Analysis of recent research and publications. Ukrainian scientists V. Bondar, M. Vasylieva-Khalatnykova, T. Yevtukhova, A. Kolupaieva, Y. Naida, N. Sophii, V. Sinov, L. Tokaruk, A. Shevchuk, N. Chernukha emphasize the relevance of the scientific research.

Stressing of previously unresolved parts of the general problem. It should be noted that the emergence of ideas of accessible education leads to deliberate and objective changes in the relationships within the educational systems, resulting in a new object

branch of research; theory and practice –inclusive education. Thus, there is a new social phenomenon of development of the Ukrainian educational system.

In the narrow sense, inclusive education is the inclusion of a child with a disability in the educational process, along with other children, for the acquisition of social experience and the existing system of social relations.

In the broad sense, inclusive education is viewed on the basis of the meaning of the term in French (from French. inclusive – includes itself). Accordingly, to the definition of professor at the University of Manchester, Peter Mittler, “inclusive education is the first step towards achieving the ultimate goal of creating an inclusive society that will enable all children and adults, regardless of gender, age, ethnicity, ability to fully participate in society and make a contribution” [1, p. 23].

The ideas of inclusive education are developing in the Ukrainian society, testifies to its democratization. The processes of democratization, humanization of social life are widely supported in a number of international legal acts, which laid the basic principles and approaches to the implementation of the ideas of inclusive education in the world of educational space.

Organizers of inclusive education should note that state members of the UN were recommended: 1. Recognize that inclusive education is a continuous process aimed at providing quality education for all, while respecting the diversity and diverse needs and abilities of students and society in education, eliminating all forms of discrimination; 2. Give priority attention to the problems of social inequality and poverty, as they are the main obstacles to the implementation of inclusive education policies and strategies, solving these problems within the policy of cross-sectoral interaction; 3. Promote the formation of a school culture and climate favorable to the child, promote effective learning and ensure inclusive of all children, support children's health and protect them, have gender sensitivity, encourage active participation and participation of students themselves, their families and local communities [7, p. 68].

The mentioned normative acts laid the foundation for innovations in the education system of many countries of the world. In the Netherlands, for example, children with Down syndrome are enrolled in elementary schools. The most radical changes are observed in the poorest countries of the world (Uganda, Lesotho, Vietnam). In the Arab countries, the process of girls' integration into mass schools is underway [8, p. 29].

Formulating the goals of the article. Today, there are tremendous changes in the views on the education system of children with disabilities. In the restructuring of the system of special education reflects the values of modernity, the most important trend in the organization of education of children with disabilities is the integration into the space of mass education. Therefore, we accumulate attention on the main segments of inclusion. The inclusive approach in education shows the transition to a "social" model, which states: the cause of disability is not in the disease itself; the cause of disability – in the existing barriers in society, stereotypes and prejudices [9, p. 44].

Presentation of the main research material. Inclusive education is subject to specific principles: the value of a person depends not only on his abilities and achievements; every person is unique; every person is able to feel and reason; every person has the right to communicate and to be heard; real educational activity can be carried out only in the context of real relationships: all people need each other, all people need support and friendship of peers and mentors; achieving progress for all students may be faster in what they can do than they cannot; diversity enhances all aspects of human life [20, p. 34].

The right of a child with disability to inclusive education is provided for internationally by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the Salamanca Declaration on Principles, Policy and Practice in the Education of Persons with Disabilities, the Standard Rules for Equal Opportunities for Per-

sons with Disabilities and a number of other documents [15, p. 48–50].

Productive is the experience of Sweden, where socio-pedagogical work was carried out for the processing and assimilation of teachers, parents, and the whole population of inclusion. Here, as in the United States, inclusiveness gradually grew "from below", initiated and supported by the Social-Democratic movement, positive social and economic development of the country [12, p. 6–7].

In particular, in Finland, inclusive education is enshrined at the legislative level and understood as a process of development and continuous improvement of general education, which should be accessible to all, without exception, children [11, p. 101–105].

In Sweden, the right of children with disabilities to study in a general secondary education institution is legally enshrined. In this case, the state provides social and financial support to such institutions of general secondary education [9, p. 70].

In Norway, there is the Law "On the Accessibility of Education for Children with Disabilities". At the same time for children with disabilities there are state centers, which specialize in providing assistance to certain categories (children with early childhood autism syndrome, with hearing impairment, vision) [11, p. 56].

At present, at the municipal level, inclusive education is presented in France in two forms: children with disabilities study in the normal class together with other children under the guidance of a non-specialized teacher (a class of so-called "school inclination"); children with disabilities study in a special class for children with disabilities under the guidance of a special teacher ("class of pedagogical inclusion") [4, p. 65].

In Germany, there are various types of institutions of general secondary education functioning on a legislative basis: primary, basic, real, gymnasium, comprehensive and special – which are intended to give students knowledge, depending on their abilities, abilities and natural talent. Also, the law regulates the transition of students from one type of school to another, while defining the status and opportunities for further education of graduates of these schools [11, p. 79].

Inclusive education in Denmark is not only enshrined in legislation, but also a national strategy for the implementation of inclusive education, which consists in the fact that the national resource center manages the process of inclusive education. There is an operational team of representatives from different universities in the country who conduct inclusive education studies, monitor the work of municipalities in the field of inclusive education [9, p. 106].

In Bolivia, there are several approaches to the concept of "inclusive education". Initially, in Bolivia, inclusive education was seen as a special education

for children with disabilities. First of all, inclusive education, is meant as social inclusion at present Bolivia. The state seeks to contribute to the construction of a more equitable society by addressing the problem of poverty, social, economic and cultural isolation, and promoting the full realization of the rights of citizens of the country [11, p. 89].

In Brazil, there are also different approaches to the concept of “inclusive education”. One of them is the educational integration of children with disabilities into the general education system. The second approach is to ensure the right of all children to free and compulsory education [11, p. 43].

Inclusive education in Peru means, in principle, equal access to opportunities, including the creation of appropriate material conditions for learning and equal development [11, p. 98].

The following strategies in the field of inclusive education have been identified in the preparation of UNESCO’s report on inclusive education in the countries of the Asia-Pacific region: conditions must be created for the inclusion of official, national and international languages alongside their mother tongue; in order to avoid discrimination against other children, teachers and parents, adequate education and training on forced migration must be conducted at schools; the illegal status of children should not affect their right to education; it is necessary to introduce the practice of teaching in the native language at the beginning of the year; access to quality education for children affected by wars, civil disturbances, and natural disasters must be ensured; the education system should be built on intercultural and interreligious dialogue [11, p. 97].

Today, in institutions of general secondary education in Japan, the education of an active and healthy child is one of the main goals of education. In Japan, children with disabilities study together [11, p. 107].

In South Korea, the topic of special education for children with disabilities is a subject of special attention. The most important merit of the South Korean government is not only the creation of the regulatory framework, but also the adoption of adequate and timely measures for the successful implementation of the laws in practice [11, p. 109].

At present, the introduction of inclusive education in Ukraine is a logical process, which is why the actual problem of inclusive education should be given maximum attention so that it can successfully deal with its special pupils.

The experience of European countries demonstrates the positive impact of inclusive education not only on children with disabilities, but also on all participants in the educational process.

Teaching students with disabilities in the institution of general secondary education is a significant stage of socialization, since it is here that their worldview position and value orientations are formed, an indi-

vidual model of relationships with peers and teachers is established. It is the students who are normatively developed to learn to perceive the differences between themselves and their friend, a classmate as a normal phenomenon, respect human honor and dignity, be responsible for others, sympathetic and attentive to the needs of others [4, p. 56–57].

It should be noted that in Ukraine, the development of inclusive education – social and pedagogical innovation, which is in the stage of implementation and adaptation, respectively, meets a lot of difficulties.

Actual problems of the development of inclusive education in Ukraine are in the format of the following segments:

Professional non-training of teachers of institutions of general secondary education to work with students with disabilities in comparison with teachers of special schools.

Architectural inappropriateness of educational institutions to work with children with disabilities.

Underdevelopment of normative and legal base of Ukraine, concerning the successful development of inclusive education.

The need for additional funding for inclusive education institutions to improve the quality of educational services provided to students with disabilities.

Academic overload of curricula that are difficult to adapt to the psychological and physical requirements of children with disabilities [7, p. 67].

Conclusions. Thus, the analysis of educational systems of different countries in the aspect of the implementation of inclusive practices shows that the mandatory basis for the implementation of inclusive education is the system of legislative acts, which provide for the declaration of necessary rights and freedoms, as well as mechanisms for their provision. At the same time, national education systems should have a clear concept and strategy for the implementation of inclusive education, including a training system. At the regional level, effective scientific and methodological support for inclusive practices should be provided.

REFERENCES:

1. Baida L.Yu., Krasiukova-Enns O.V. Training module “Interagency approach in the implementation of inclusive education” / Canadian-Ukrainian project “Include. Education for children with special needs in Ukraine”. Kyiv, 2013. 47 p.
2. Vasylieva-Khalatnykova, M.O. Criteria and indicators of the formation of professional reflection of future specialists in social pedagogy. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Social work.* 2017. № 2 (2). P. 56–61.
3. Index of Inclusion: a general educational institution: an educational method. manual / Allukr. Foundation “Step by Step”, International Renaissance Foundation; Order : O.O. Patrickieva et al. ; under the edit V.I. Shynkarenko. Kyiv : Pleiady, 2011. 95 p.

4. Inclusive education: organizational, content and methodological support: teaching method. manual / S.P. Mironov et al. ; for community edit Mironova S.P. ; Kamianets-Podilskyi National University named by Ivan Ohienko. Kamyanets-Podilskyi : K-PNU named by I. Ohienko, 2015. 235 p.
5. Inclusive education: theory and practice: teaching method. manual / S.P. Mironov et al. ; for community edit S.P. Mironova ; Kamianets-Podilskyi National University named by Ivan Ohienko. Kamyanets-Podilsky, 2012. 191 p.
6. Inclusive education: essence, concept, terminology. URL: <http://doshkillab.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>.
7. Inclusive school: peculiarities of organization and management / Teaching methodical manual / A.A. Kolupaieva et al. ; Per edition of L.I. Danylenko. Kyiv : P. Parashyn I.S., 2010. 128 p.
8. Kolupaeva A., Taranchenko O. Children with special needs in the general educational space: an initial link. Guide for teachers / Institute of Special Pedagogics of National Acad. of Ped Sciences of Ukraine. Kyiv : Atopol, 2010. 91 p.
9. Organization of inclusive education at school: practice. Materials / V. Nochovka, V. Holovko, O. Tymoshchuk ; order Zh. Stashko. Kyiv : Schkilnyi Svit, 2014. 126 p.
10. Family and child in inclusive education: method. advice to parents about the family. Accompanying the training of children with abnormal functions of support. apparatus: method. manual / A.G. Shevtsov et al. ; for edition of A.G. Shevtsov / All ukr. communities. org' Scientific community of disabled "Institute of Social. Policy" / Department of Orthopedagogy and Rehabilitation Institute of Correction. Pedagogics and Psychology of the National Academy of Sciences of Drahomanov National Pedagogical University. Kyiv : Slovo, 2013. 106 p.
11. Contemporary trends in the development of special education (Ukrainian-Canadian experience) : materials International. conf. / ed. V.I. Bondar, R. Petrishina. Kyiv : Nauk. svit, 2004. 200 p.
12. Sinov V., Shevtsov A. New strategy for the development of correctional pedagogy in Ukraine. *Defectology*. 2004. № 2. P. 6–11.
13. Plakhotnik O.V., Vasylieva-Khalatnykova M.O. Professional reflection in the activity of a social teacher: an instructional manual. Kyiv, 2013. 248 p.
14. Tokaruk L.S. Development of inclusion in Ukraine on the principle of European educational space (Italian experience). *Bulletin of the Taras Shevchenko National Taras Shevchenko University. Pedagogy*. 2015. Issue 1. P. 77–81.
15. Tokaruk L.S. Trends in the development of the system of inclusive education in post-Soviet countries. *Professional education: problems and perspectives*. 2013. Issue 4. P. 48–54.
16. Furman O. Actual problems of introduction of inclusive education in Ukraine. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Furman.pdf.
17. Shaparenko G.V. Introduction to inclusive education: curriculum. manual. Kyiv : University named after B. Grinchenko, 2013. 39 p.
18. Chernukha N.M., Aslanov G. Social Communication in the Intercultural Space: The Answer to the Challenges of the Present. *Innovative processes in education* : collective monograph. AMEET Sp.zoo, Lodz, Poland, 2017. P. 23–25.
19. Chernukha N.M., Vasylieva-Khalatnykova M.O., Tokaruk L.S. Technology of formation of professional reflection of future social pedagogues at the institution of higher education. *Intellectual archive*. 2018. Vol. 7. № 6. P. 99–108.
20. How to make school inclusive. Experience of the project activity: method. manual / Canadian-Ukr. Project "Inclusive education for children with special needs in Ukraine" / form. Svitlana Yefimova. Kyiv : Pleiady, 2012. 151 p.

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

THE ROLE OF MOTIVATION TO STUDENTS PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF HEALTHY LIFE

Виявлено зв'язок можливостей самореалізації в професійному і сімейному житті та бажання укріплення здоров'я за допомогою постійних занять фізичними вправами. З'ясовано, що формування мотивації до занять фізичним вихованням є невід'ємною частиною і важливою умовою розвитку особистості студента, яка лежить в основі загальнокультурної професійної компетентності майбутнього фахівця. Досліджені теоретичні основи зв'язку теоретичних знань і практичного досвіду, отриманих під час занять фізичною культурою і спортом, з формуванням світогляду особистості в цій галузі та потреби в ній. Доведена актуальність пошуків методів і вивчення структури мотиваційного комплексу до занять фізичними вправами, які є невід'ємним компонентом успішної фізкультурно-спортивної діяльності студента. З'ясовано інтереси й уподобання сучасної молоді у різних напрямках фізичного виховання залежно від статі. Виявлена значущість для сучасної молоді усвідомлення впливу фізичних вправ на організм і їх зв'язок із можливостями самореалізації в майбутньому, що формує мотивацію усвідомленої потреби до занять фізичним вихованням.

Ключові слова: фізичне виховання, здоровий спосіб життя, мотивація до фізкультурних занять, студенти, освітній процес.

Виявлена зв'язок можливостей самореалізації в професійному і сімейному житті та бажання укріплення здоров'я за допомогою постійних занять фізичними вправами. З'ясовано, що формування мотивації до занять фізичним вихованням є невід'ємною частиною і важливою умовою розвитку особистості студента, яка лежить в основі загальнокультурної професійної компетентності майбутнього фахівця. Досліджені теоретичні основи зв'язку теоретичних знань і практичного досвіду, отриманих під час занять фізичною культурою і спортом, з формуванням світогляду особистості в цій галузі та потреби в ній. Доведена актуальність пошуків методів і вивчення структури мотиваційного комплексу до занять фізичними вправами, які є невід'ємним компонентом успішної фізкультурно-спортивної діяльності студента. З'ясовано інтереси й уподобання сучасної молоді у різних напрямках фізичного виховання залежно від статі. Виявлена значущість для сучасної молоді усвідомлення впливу фізичних вправ на організм і їх зв'язок із можливостями самореалізації в майбутньому, що формує мотивацію усвідомленої потреби до занять фізичним вихованням.

Ключові слова: фізичне виховання, здоровий спосіб життя, мотивація до фізкультурних занять, студенти, освітній процес.

структури мотиваційного комплексу к заняттям фізичними упражнениями, что является неотъемлемым компонентом успешной физкультурно-спортивной деятельности студента. Выявлены интересы и предпочтения современной молодежи в различных направлениях физического воспитания в зависимости от пола. Обнаружена значимость для современной молодежи осознания влияния физических упражнений на организм и их связь с возможностями самореализации в будущем, что формирует мотивацию осознанной потребности к занятиям физическим воспитанием.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровый образ жизни, мотивация к физкультурным занятиям, студенты, образовательный процесс.

The connection between the possibilities of self-realization in professional and family life and the desire to strengthen health by means of constant physical activity exercises are revealed. It is found out that the formation of motivation to the studies by physical education is an integral part and an important condition for the development of the student's personality, which forms the basis of the general cultural professional competence of the future specialist. The theoretical bases of connection of theoretical knowledge and practical experience, obtained during physical education and sports, with the formation of the outlook of the personality in this side and needs in it are researched. Actuality of search of methods and studying the structure of the motivational complex for exercises, which are an integral part of the student's successful physical education and sport activity, are proved. The research was conducted to find out the interests and preferences of modern youth in different directions of physical education, depending on gender. The significance for the modern youth of realizing the influence of physical exercises on the organism and their connection with the possibilities of self-realization in the future is revealed, which in turn forms the motivation of the conscious need for physical education.

Key words: physical education, healthy lifestyle, motivation to physical education classes, students, educational process.

УДК 378:37.015.13:005.32

Щекотиліна Н.Ф.,

викладач кафедри фізичного виховання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині стала абсолютно явною проблема фізичної деградації нових поколінь. Це є головною загрозою всьому суспільству, тож життєво необхідно якомога швидше знайти вихід із цього становища. Збереження і покращення здоров'я студентів, формування у них потреби у здоровому способі життя розглядаються як цілісний педагогічний процес, заснований на принципах системності, комплексності, єдності науки і практики. Гармонійне поєднання оздоровчої, фізкультурної та спортивної діяльності у фізичному, духовно-

моральному і творчому розвитку особистості, безсумнівно, сприяє становленню мобільності, здатності до творчості й активної діяльності студентської молоді. Особливістю діяльності закладу вищої освіти щодо збереження і розвитку здоров'я студентів є формування у них здорового способу життя в процесі фізичного виховання.

Утвердження здорового способу життя на сучасному етапі розвитку українського суспільства розглядається як одне з пріоритетних завдань. Система фізичного розвитку в установах вищої професійної освіти повинна сприяти формуванню

особистої фізичної культури студента, виступаючи його інтегральною якістю, як умова і передумова ефективної навчально-професійної діяльності, як узагальнений показник професійної культури майбутнього фахівця і як мета самовдосконалення та саморозвитку. Відсутність усвідомленого сприйняття фізичної культури веде до обмеженості формування особистості, оскільки фізична культура тісно пов'язана не тільки з фізичним розвитком і вдосконаленням функціональних систем організму людини, але і з формуванням життєво необхідних якостей, властивостей і рис особистості, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності.

Фізична культура спрямована на розвиток цілісної особистості, в якій гармонійно розвинені духовні та фізичні її сторони, готової повноцінно реалізувати їх у здоровому і продуктивному способі життя, професійній діяльності, в самовдосконаленні та функціонуванні в соціокультурному комфортному середовищі, що є невід'ємним елементом вищого освітнього закладу. Системний розвиток і переосмислення завдань фізичного виховання молоді в Україні визначають значимість постійного пошуку нових методик навчання, котрі характеризуються значним розширенням класу задач, елементом яких є особистість студента.

Фізична підготовка з її особливостями та взаємозв'язком з обраною діяльністю багато в чому залежить від внутрішньої культури людини. На жаль, сучасна молодь недооцінює значимість фізичної культури, здорового способу життя, тому серед пріоритетних дисциплін фізичне виховання у них не значиться. Але у зв'язку з тим, що у закладах вищої освіти йде підготовка майбутніх фахівців, необхідно формувати мотивацію до ведення здорового способу життя. Значимість фізичної культури в житті людини, особливо в студентський період, важко переоцінити. Стратегією професійної освіти стає формування особистості фахівця з високим рівнем професійної компетентності, умінням адаптуватися до економічних і соціальних умов, які швидко змінюються. Відмова від постійних занять фізичними вправами призведе до зниження працездатного потенціалу молоді, від якого залежить соціальне й економічне благополуччя України. Тому нині ця проблема є найбільш актуальною в активно змінюваному соціально-економічному середовищі.

Проблема збереження і зміцнення здоров'я існувала завжди, проте сьогодні вона стала більш актуальною, ніж будь-коли. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, близько 60% населення в світі не отримує достатнього фізичного навантаження. Час, у якому ми живемо, – це час великих перетворень. Змінюється роль людини у виробництві, зростає значення складної розумової праці, розширюється можливість творчого докладання зусиль. У зв'язку з цим неминуче загострю-

ються проблеми, пов'язані із забезпеченням високого рівня здоров'я сучасних і майбутніх поколінь людей, їх адаптація до швидко змінюваних умов соціального та природного середовища. Отже, щоб відповідати сучасним вимогам і бути готовим до змін умов життя, мало володіти лише високим рівнем освіти та культури, глибокими професійними знаннями і навичками, необхідно мати й міцне здоров'я [6].

У студентські роки у людини вибудовуються нові ціннісні орієнтації, виникають нові потреби й інтереси. На цій основі у студента перебудовуються і якості особистості, що сформувалися в попередній період його життя. Студенту необхідно сформувати свою особистісну позицію не тільки щодо самого себе, але також і щодо людей, котрі його оточують. Його ставлення до фізичного виховання є важливою умовою особистісного розвитку й ефективної, якісної професійної підготовки. Проблема дослідження мотивації до фізичного виховання студентів набуває більшої актуальності ще й тому, що процес навчання має більш виражену індивідуальну, особистісно-орієнтовану спрямованість, що також безпосередньо стосується студентів педагогічних університетів, чия підготовка і професійна орієнтація спрямовані на поширення своїх знань, ціннісних установок і життєвих пріоритетів серед учнівської молоді – майбутніх діяльних громадян нашої держави. Педагогу більше, ніж будь-кому, необхідно бути обізнаним у фізичній культурі та її засобах, оскільки він сам виховуватиме підрастаючу молодь у процесі своєї професійної діяльності. Таким чином, спрямованість мотивацій до занять з оздоровлення та фізичної культури майбутніх педагогів мають величезне значення у справі відтворення здоров'я нації.

Одним із головних завдань у підготовці фахівців є розвиток у студентів фізкультурно-спортивних інтересів, що повинно здійснюватися на основі врахування їх бажань і схильностей, посилення соціально значущої мотивації інтересу самого студента. Фізична культура як частина загальної культури містить у собі найбільший потенціал відтворення особистості як цілісності у своїй фізично-духовній єдності. Від того, наскільки успішно вдасться сформувати і закріпити у свідомості навички здорового способу життя в молодому віці, залежить реальний спосіб життя, що перешкоджає або сприяє розкриттю потенціалу особистості. В умовах триваючої демографічної кризи в нашій країні та погіршення стану суспільної охорони здоров'я фізична підготовка студентів педагогічних закладів вищої освіти набуває особливого соціального значення.

Молодь у цей період найбільш сприйнятлива до різних освітніх впливів, які формують світогляд майбутнього вчителя і вихователя. З одного боку, в цьому віці вже існує основа для прояву свідо-

мої індивідуальної активності в забезпеченні здорового способу життя. З іншого – робота в цьому напрямі дозволяє також нейтралізувати подальший розвиток факторів ризику різних захворювань, запобігти виникненню шкідливих звичок. Таким чином, молодь виступає як найбільш перспективна вікова категорія суспільства щодо формування здорового способу життя. Тому діяльність викладача належить до професійної діяльності високого соціального значення. Важливо зауважити, що здоров'язбереження неможливе без мотивації. Тому проблема мотивації в фізичному вихованні є однією з головних і використовується для позначення системи факторів, що визначають здоров'я, стимулюють і підтримують поведінкову активність на визначеному рівні.

Наявність системи переконань про необхідність ведення здорового способу життя має пронизувати мотиваційну сферу студента, об'єднуючи і направляючи мотиви, які спонукають до цього загалом. Усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя, потреба в його збереженні та зміцненні сприяють розвитку впевненості в необхідності здорової життєдіяльності для самовдосконалення. У студентів відбувається збагачення рівня загальної культури, формується спрямованість особистості на збереження та підтримання здоров'я, підвищується активність проявів у різних сферах життєдіяльності з позицій цінностей здоров'я. Забезпечуючи підготовку майбутніх педагогів до здійснення ними своєї професійної діяльності, яка враховує необхідність оздоровлення учнівської молоді, фізкультурна освіта цілком обґрунтовано займає належне їй місце серед освітніх дисциплін загальнопрофесійного блоку в державному освітньому стандарті вищої професійної освіти [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової літератури та різних досліджень дозволив з'ясувати, що в сучасній педагогічній науці немає єдиного підходу до проблеми формування у студентів знань, умінь і навичок у сфері ведення здорового способу життя. Ідея необхідності збереження розвитку здоров'я студентів і формування у них навичок здорового способу життя засобами фізичного виховання не є новою. Тому будь-яка діяльність людини реалізується тим ефективніше, чим більше вона мотивована.

Визначено, що формування мотивацій і становлення ціннісних орієнтацій є невід'ємною частиною і важливою умовою розвитку особистості студента, формує основу загальнокультурної професійної компетентності майбутнього фахівця.

Дослідження з цієї проблеми відображені у працях філософів і психологів (Н.А. Бердяєв, Л.С. Виготський, Дж. Локк, А. Сміт та ін.), медиків (Н.М. Амосов, І.І. Брехман, Ю.П. Лісіцин та ін.), педагогів (Р.І. Айзман, С.І. Архангельський,

Е.Н. Вайнер, В.К. Зайцев, Н.Е. Касаткіна, С.І. Петухов, С.В. Попов та ін.), валеологів (С.В. Барбашов, Е.М. Казин, В.П. Казначеев, В.В. Колбанов, Л.Г. Качан, Н.В. Коваленко та ін.), котрі намагалися вирішити проблему збереження і зміцнення здоров'я молоді. Вивчення різних підходів до визначення понять «здоров'я», «здоровий образ життя» у філософській (І.І. Брехман, І.М. Смирнов та ін.), медико-валеологічній (Б.В. Брехман, А. Гаврильчук, С.В. Попов, Я. Смирнов, Б.Н. Чумаков та ін.), педагогічній (Н.М. Амосов, Н.В. Барішева, В.А. Казначеев, В.Є. Марков, Ю.П. Смирнов та ін.) літературі дозволило визначити, що стан громадського здоров'я складається зі стану здоров'я кожної окремої людини, з її ставлення до власного здоров'я і способу життя, особливо до рухової активності, фізичної культури, до розпорядку дня, харчування та шкідливих звичок [5]. Але нині, як і раніше, немає єдиного підходу до вирішення проблеми залучення студентської молоді до занять фізичним вихованням. Мотивація молоді змінюється постійно за рахунок багатьох факторів, актуальних у той чи інший період. Тому й вирішення цієї проблеми завжди актуальне. Також необхідно особливу увагу звертати на стан здоров'я тих, хто навчається, так само, як і всіх учасників навчально-виховного процесу, котрі безпосередньо беруть участь у формуванні здоров'я молодого покоління. Це теж є актуальною проблемою, яку ми розглянемо детальніше.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасному суспільстві збільшуються вимоги до фізичної підготовленості молоді, що необхідно для плідної трудової діяльності. Суспільству потрібні «трудові ресурси» з високим рівнем фізичної та розумової працездатності. Студентська молодь – це основний трудовий запас країни, її здоров'я і благополуччя визначає здоров'я і благополуччя нації [5].

Однак практика показує, що стан здоров'я студентів не відповідає запитам сьогодення. Однією з основних причин, які впливають на стан здоров'я молоді, є рівень рухової активності. В.В. Чешіхіна, В.І. Кулаков, С.М. Філімонов у своїх роботах відзначають, що більшість студентів мають позитивно-пасивне ставлення до фізичної культури, а приблизно 20% негативно ставляться до занять фізичними вправами. Це свідчить про низький рівень мотивації до занять фізичною культурою.

Низький рівень мотивації до занять фізичною культурою відповідно знижує рухову активність, а це призводить і до зниження рівня фізичної та розумової працездатності, фізичної підготовленості та фізичного розвитку студентства. Тому актуальними є пошук методів і вивчення структури мотиваційного комплексу до занять фізичними вправами, що є невід'ємним компонентом успішної фізкультурно-спортивної діяльності студента.

Мета дослідження:

- мотивація студентів до занять фізичним вихованням у системі освіти, що в майбутньому забезпечить найбільш сприятливі умови та просування до здорового способу життя індивіда;
- збереження і зміцнення здоров'я студентства, що дозволить підготувати компетентних фахівців, готових до продуктивної і тривалої професійної діяльності;
- визначення мотиваційних пріоритетів та інтересів студентів до занять фізичним вихованням і спортом дасть можливість сформуванню потреби до систематичних занять фізичними вправами, визначити ефективність побудови процесу фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Завдання дослідження:

- популяризація занять фізичним вихованням і спортом в освітній системі університету;
- пропаганда здорового способу життя;
- зміцнення здоров'я студентів за допомогою різних видів спорту з урахуванням інтересів студентів в умовах університету;
- організація масових спортивних змагань;
- залучення студентів до пропаганди здорового способу життя серед однолітків.

Педагог може спиратися на такі методи дослідження:

- оздоровчі мотиви: сприятливий вплив на організм за допомогою фізичних вправ;
- рухливо-діяльні мотиви: виконання спеціальних фізичних вправ для м'язів усього тіла і зорового апарату значно підвищує ефективність розумової діяльності та призводить до підвищення відсотка сприйняття інформації;
- естетичні мотиви: мотивація студентів до занять фізичними вправами полягає в покращенні зовнішнього вигляду і враження на оточуючих;
- комунікативні мотиви: спільні заняття фізичною культурою і спортом сприяють поліпшенню комунікації між соціальними і статевими групами студентів;
- психологічно значущі мотиви: заняття фізичними вправами позитивно впливають на психічний стан молоді; певні види фізичних вправ є незамінним засобом нейтралізації негативних емоцій у людини;
- виховні мотиви: заняття фізичною культурою і спортом розвивають в особистості навички самопідготовки і самоконтролю;
- культурологічні мотиви: такої мотивації студенти набувають під впливом засобів масової інформації та суспільства у формуванні в особистості потреби в заняттях фізичними вправами.

Виходячи з вищезазначеного, необхідна цілеспрямована робота щодо залучення студентів до фізичної культури як однієї з найважливіших ланок у формуванні здорового способу життя й

ефективних заходів щодо зміцнення та збереження здоров'я молоді. У зв'язку з цим основним завданням фізичної культури у ЗВО є розвиток пізнавального інтересу студентів до занять фізичним вихованням. Для вирішення цього завдання, по-перше, слід враховувати індивідуальні можливості та переваги студентів у виборі виду фізкультурно-оздоровчої діяльності, по-друге, необхідно формувати усвідомлену потребу в фізичній культурі, здоровому способі життя і збереженні власного здоров'я [1].

З цього випливає, що потрібно урізноманітнити заняття з фізичного виховання за допомогою включення в програму закладів вищої освіти ігрового і змагального методів, нетрадиційних видів фізичної культури, які дозволяють у процесі фізичної діяльності кожного студента реалізувати потреби в русі. Водночас велике значення має донесення до свідомості студентів взаємозв'язку занять фізичними вправами з головними об'єктами турботи про фізичний стан, пріоритетними цінностями здорового способу життя. Це все загалом допоможе сформувати у студентської молоді потребу займатися фізкультурною діяльністю протягом усього подальшого життя.

Використання активних методів мотивації до навчання на заняттях сприяє формуванню і розвитку пізнавального інтересу студентів як до засвоєння знань і формування вмінь, так і до практичних занять фізичною культурою. Система фізичного розвитку в установах вищої професійної освіти повинна сприяти формуванню особистої фізичної культури студента, виступаючи його інтегральною якістю, як умова і передумова ефективної навчально-професійної діяльності, як узагальнений показник професійної культури майбутнього фахівця і як мета самовдосконалення та саморозвитку.

Відсутність усвідомленого сприйняття фізичної культури призводить до обмеженості у формуванні особистості, оскільки фізична культура тісно пов'язана не тільки з фізичним розвитком і вдосконаленням функціональних систем організму людини, але і з формуванням життєво необхідних якостей, властивостей і рис особистості, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності.

Фізична культура прямо й опосередковано охоплює такі властивості й орієнтації особистості, які дозволяють їй розвиватися в єдності з культурою суспільства, досягати гармонії знань і творчої дії, почуттів і спілкування, вирішувати протиріччя між природою і виробництвом, працею і відпочинком, фізичним і духовним. Досягнення особистістю такої гармонії забезпечує їй соціальну стійкість, продуктивну включеність у життя і працю, створюючи їй психічний комфорт.

Фізична культура виступає як соціокультурний прошарок практики та спрямована на засвоєння

природних сил студентів і опосередкованих їх культурним ставленням до своїх фізичних можливостей. Розвиток фізичних здібностей студента розглядається в межах процесу виховання як розвиток елементів культури, особливих особистісних якостей.

Гуманітаризація освітнього процесу підкреслює величезну роль освіченості особистості, її самоцінність. Лише таким чином вона може досягати стану, за якого стають можливими і необхідними соціальні й індивідуальні процеси саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення. Вони відображають найбільш дієві та довготривалі результати освіти з фізичної культури.

«Цінності» є соціально й особистісно значущими для окремого індивіда і суспільства загалом предметами, явищами та їх властивостями, що дозволяють реалізувати і задовольнити потреби. Вони формуються у процесі надбання особистістю соціального досвіду і відображаються в її цілях, переконаннях, ідеалах, інтересах. У формуванні певних цінностей, здатних задовольнити потреби, виявляється єдність фізичного, психічного і соціального розвитку особистості.

За якісним критерієм у сфері фізичної культури цінності можуть бути розділені на:

- матеріальні (умови занять, якість спортивного екіпірування, пільги з боку суспільства);
- фізичні (здоров'я, статура, рухові вміння і навички, фізичні якості, фізична підготовленість);
- соціально-психологічні (відпочинок, розвага, задоволення, працьовитість, навички поведінки в колективі, почуття обов'язку, честі, совісті, благородства, засоби виховання та соціалізації, рекорди, перемоги, традиції);
- психічні (емоційні переживання, риси характеру, властивості та якості особистості, творчі задатки);
- культурні (пізнання, самоствердження, самоповага, почуття власної гідності, естетичні та моральні якості, спілкування, авторитет).

Предмет «Фізичне виховання» в установах вищої професійної освіти виконує соціальні, виховні, освітні та розвиваючі функції. Знання про фізичне виховання є потужним засобом педагогічного впливу на мотиваційно-користувальну сферу студента. Теоретичні знання і практичний досвід, отриманий під час занять фізичною культурою і спортом, формують світогляд особистості в галузі фізичної культури і потреби в ній. Спектр цих потреб доволі широкий: це потреба в рухах і фізичних навантаженнях, у спілкуванні, контактах і проведенні вільного часу в колі друзів; в іграх, емоційній розрядці, самоствердженні, зміцненні позицій свого «Я», в пізнанні й у фізичному вдосконаленні. Оволодіння системою знань допомагає сформувати потребу в постійних заняттях фізичними вправами, а також дозволяє студентам

самостійно використовувати засоби фізичної культури, забезпечуючи адекватну самооцінку і самоконтроль [3]. З цією метою проведено анкетування студентів перших курсів чотирьох факультетів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (96 осіб) для з'ясування інтересів і вподобань сучасної молоді у напрямках фізичного виховання. Це і є тим вагомим мотиваційним важелем, який у майбутньому приведе до позитивних результатів. Обробивши результати анкетування та проаналізувавши щоденники самоконтролю, ми з'ясували, що студенти віддають перевагу вказаним нижче видам фізкультурної діяльності, але мотивація для юнаків і дівчат різна.

Дівчата: 50% зацікавлені у формуванні естетично красивої статури; 30% піклуються про зміцнення власного здоров'я; 20% отримують емоційне задоволення.

Таким чином, більшість студенток вибирають заняття у фітнес-зонах (аеробіку, шейпінг, степ-аеробіку, вправи на гнучкість, розтягування тощо).

Мотивація юнаків відрізняється від мотивації дівчат: 10% мотивовані естетикою статури; 10% отримують задоволення від занять обраним видом спорту; 20% зацікавлені у поліпшенні здоров'я; 60% анкетованих зосередили свою увагу на самовдосконаленні (досягненні високих спортивних результатів, розвитку фізичних якостей, покращенні моторних вмінь і навичок).

Юнаки віддають перевагу заняттям на тренажерах, бойовим мистецтвам, спортивним іграм (футболу, волейболу, баскетболу, тенісу тощо).

Проведені дослідження дозволили виявити мотивацію студентів і студенток до фізичної культури залежно від побажань добре виглядати, зміцнювати й підтримувати здоров'я, розвивати та вдосконалювати рухові навички та вміння, отримувати позитивні емоції. Також з'ясувалося, що мотивація до занять фізичним вихованням відрізняється залежно від статі. Для сучасної молоді усвідомлення впливу фізичних вправ на організм стає значущим фактором, який тісно пов'язаний із можливостями самореалізації в професійному і сімейному житті.

Таким чином, теоретична і практична підготовка сприяють формуванню у студентів усвідомленої потреби до занять фізичним вихованням.

Принцип свідомості в період активного розвитку інтелекту набуває основного значення у формуванні мотивації. Відомо, що для молоді характерна потреба в русі, а для дорослої людини рухова активність проявляється на основі свідомого спонукання. В основу всього мотиваційно-формуючого процесу закладений принцип свідомості й активності. Ніщо не може бути введено в свідомість людини за її пасивного або негативного ставлення.

Свідоме ставлення до занять фізичними вправами й ефект спостерігаються там, де студенти чітко знають, з якою метою їм потрібно займатися, якого рівня досягти і чим це може бути корисно в майбутньому. Активність дії або діяльності залежить від внутрішньої позиції особистості й емоційних переживань. Фізкультурна активність зумовлена переважно емоційними переживаннями та задоволенням від процесу. Це формує внутрішню мотивацію, тобто активний інтерес до занять фізичними вправами.

Активний інтерес до занять фізичною культурою і спортом формується за відповідності зовнішніх мотивів і цілей можливостям тих, хто займається, тобто якщо вони є оптимальними. Успішна реалізація мотивів і цілей викликає задоволення результатом, натхнення успіхом і бажання продовжувати заняття за власною ініціативою, таким чином, формується інтерес до занять, а, отже, і внутрішня мотивація.

Внутрішня мотивація виникає також тоді, коли ті, хто займаються, відчують задоволення від самого процесу, умов занять, характеру взаємин з педагогом, товаришами по групі під час цих занять. Тобто необхідно сформулювати процес, внаслідок якого заняття фізичною культурою набувають особистісного сенсу, створюючи стійкість інтересу, перетворюючи зовнішні задані мотиви діяльності на внутрішні потреби особистості [4].

Висновки. В умовах навчання у закладі вищої освіти значна частина студентів має недостатній рівень мотивації здорового способу життя. Формування мотивації до здорового способу життя має бути спрямоване не тільки на розширення уявлень про фактори здорового способу життя, а й на усвідомлення їх необхідності та важливості для

збереження і зміцнення здоров'я, а також на формування здорової поведінки. Цьому повинна сприяти спільна діяльність викладачів і студентів, а також проектування педагогічних розробок, спрямованих на формування у студентів усвідомленої мотивації здорового способу життя через фізичне виховання в освітньому процесі.

За відсутності мотивації у людини будь-які програми та заходи щодо збереження здоров'я будуть малоефективними або взагалі нерезультативними.

Таким чином, для формування мотивації необхідно виявити потреби й особисті інтереси самих студентів до занять фізкультурою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Научная библиотека диссертаций и авторефератов dissercat. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-studentov-vuzav-protseesse-fizicheskogo-vospitaniya#ixzz5glC4Z4IR>.
2. Сысоева С.В. Формирование здорового образа жизни студентов. *Молодежный научный форум: Гуманитарные науки* : электронный сборник статей по материалам XIX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12 (18).
3. Мощанский Д.Н. Мотивация к занятиям физической культурой и спортом у студентов. Псков, 2015.
4. Здоровьесберегающая среда в образовательном учреждении / под ред. О.А. Никифоровой, А.И. Федорова, Т.А. Фральцовой. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2003. 147 с.
5. Горчак С.И. Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-биологические проблемы. Кишинёв, 1991. С. 19–39, 184.
6. Демченкова А.В., Мартыненко А.В., Валентин Ю.В. Некоторые показатели и принципы формирования здорового образа жизни молодежи. *Здравоохранение*. 1989. № 1. С. 27–31.

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРЕВАГИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ

SPECIFICS AND ADVANTAGES OF THE SYSTEM OF ECONOMICS-RELATED CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN COURSES OF FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES AT TERTIARY PROFESSIONAL SCHOOLS

У статті розглядається специфіка, формування контенту та плюси впровадження системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст фахових дисциплін економічного профілю у вищій професійній школі. Серед вимог щодо якісного використання цього підходу визначаються наявність кваліфікованого (або перекваліфікація) викладацького складу кафедр і міжкафедральна співпраця викладачів. Алгоритм формування контенту для забезпечення навчального процесу має бути вертикальним (знизу вгору) та фокусуватися на комунікативній складовій частині, інструментарій та процесуально-психологічних аспектах вивчення іноземної мови. Ключовими перевагами використання такого підходу до навчання іноземних мов автор вважає світоглядні зміни у студента, фаховий акцент формування мовної / мовленнєвої компетенції студента й умотивоване комплексне вивчення дисципліни.

Ключові слова: навчання мови через зміст фахових дисциплін економічного профілю, вищі навчальні заклади, формування контенту навчальної діяльності.

В статье рассматривается специфика, формирование содержания и преимущества внедрения системы обучения иностранному языку для профессиональных целей через содержание специализированных экономических предметов в высшей школе. Среди требований к качественному использованию этого подхода выделяются наличие квалифицированного (или прошедшего переквалификацию) преподавательского состава кафедр и межкафедральное сотрудничество преподавателей. Алгоритм формирования контента для обеспечения учебного процесса должен быть вертикальным (снизу вверх) и фокусироваться на коммуни-

кативной составляющей, инструментари и процессуально-психологических аспектах изучения иностранного языка. Главными преимуществами такого подхода к изучению иностранных языков автор считает достижение мировоззренческих изменений у студента, акцент на профессию в процессе формирования языковой компетенции и мотивированное комплексное изучение дисциплины.

Ключевые слова: обучение языку через контент профессиональных дисциплин экономического профиля, высшие учебные заведения, формирование контента учебной деятельности.

The article studies specifics, content formation and advantages of the system of Economics-related content and language integrated learning in courses of foreign languages for specific purposes at tertiary technological professional schools. The further outlined are seen as the requirements for the qualitative use of this approach: availability of qualified (or retrained) teaching staff of departments and the need for the cross-department collaboration of teachers. It is noted that the algorithm of content formation should be vertical (bottom-up-based scheme) and focus on the communicative component, tools and process-psychological aspects of learning a foreign language. The author considers the changes in students' values, beliefs to be main advantages of such an approach to teaching foreign languages as it (approach) lays emphasis the profession in the process of forming language competence, and it motivates students to study the subject comprehensively.

Key words: economics-related content and language integrated learning of foreign languages, higher educational establishments, algorithm of teaching / learning content formation.

УДК 81'243:378.147.091.3

Юсухно С.І.,

старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Останнім часом виклики щодо підвищення якості викладання англійської для спеціальних цілей (English for Special Purposes (ESP)) у вищій професійній школі є предметом пильної уваги Міністерства освіти і науки України. Про це свідчить реалізація спільного проекту МОН і Британської ради «Англійська для університетів» [1]. У звіті про результати впровадження проекту зазначається, «що проект створив сильну спільноту ESP, яка готова до змін. Завдяки проекту заняття в університетах стали більш практичними й орієнтованими на студента, методи – інтерактивнішими. Студенти повідомляють, що вони

більш мотивовані вивчати англійську мову та краще розуміють її цінність для майбутнього» [1]. Однак у звіті не окреслюються методи, якими були досягнуті такі оптимістичні результати студентів. Виходячи з того, що викладання англійської для спеціальних цілей поступово стає невід'ємною частиною програми загальної фахової підготовки у вишах, набуває актуальності проблема застосування методів і навчання цієї дисципліни через зміст фахових дисциплін, зокрема для забезпечення якісного й ефективного формування іншомовної компетенції з її подальшим інтегруванням у структуру фахової компетентності майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні та прикладні аспекти навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін у своїх роботах розглядали такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як: С. Бобиль, Ю. Руднік, Ю. Соболь, М. Аллен, А. Бонне, Д. Греддол, Л. Коллінз, Д. Марш, І. Тінг та ін.

Значущими для нашого дослідження є висновки вчених – експертів у викладанні англійської мови професійного спрямування, зокрема таких як Т. Хатчінсон, А. Уотерс, Т. Дадлі-Еванс, П. Робінсон, Дж. Девіс, котрі вказують, що викладання зазначеної прикладної дисципліни має відбуватися з урахуванням контенту, методик і прийомів викладання дисциплін, безпосередньо пов'язаних із майбутньою професією студента. Окрім цього, Б. де Ескорція стверджує, що зміст спеціальних дисциплін служить засобом залучення учня до активної участі у вивченні іноземної мови та підвищення його мотивації, а отже, дає більше підстав повірити в особистий успіх [6].

Попри наявність потужної тенденції інтеграції викладання англійської мови професійного спрямування у систему загальної фахової підготовки студентів вищої школи, зокрема економічного профілю, особливості та вигоди використання навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін є предметом упередженого ставлення викладацької спільноти.

Тож **метою** цієї публікації є розгляд специфіки, формування контенту і плюсів впровадження системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст фахових дисциплін економічного профілю у вищій професійній школі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо специфіку системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст фахових дисциплін (*content-based instruction* у термінології американських дослідників та *English across the curriculum, CLIL (Content and Language Integrated Learning)* – згідно з термінологією, прийнятою у західноєвропейських країнах), який інколи асоціюється з навчанням із подвійним фокусом (*bilingual education, dual-focus education*) [9].

У науковій праці «Навчання другої мови через зміст дисципліни» автори Д. Брінтон, М. Шоу, М. Уесх доводять, що такий підхід до викладання іноземної мови є інтеграцією певного змісту дисциплін із цілями навчання іноземної мови / мов і сприяє засвоєнню програмних знань (контенту) з певної (немовної) дисципліни. [4]. Отже, програма навчання іноземної мови передбачає засвоєння екстралінгвістичної інформації певної (немовної) дисципліни через застосування вмій і навичок опанування іноземної мови. Враховуючи таку сутність підходу, специфічними можемо вважати й вимоги до фахової підготовки викладача англійської мови професійного спрямування, котрий

застосовує технологію навчання дисципліни через зміст фахових дисциплін, а саме: викладач має бути або філологом, фахово компетентним у питаннях, що є предметом вивчення, або предметником, який володіє англійською мовою на високому рівні. Можливим також є проведення бінарних занять з одночасним залученням викладача-мовника та викладача-предметника, хоча це найменш імовірно реалізувати в державному університеті.

Узагальнюючи зазначене вище, можемо окреслити базові принципи навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін, зокрема економічних, у вищому навчальному технологічному закладі освіти:

1. Іноземна мова стала ключовим компонентом програми фахової підготовки.

2. Опанування студентом мовних і мовленнєвих аспектів іноземної мови відбувається як через вивчення фахового контенту, так і через комунікацію, що є предметом навчання.

3. Завдяки використанню аутентичної мови, яка використовується студентом у контексті сфери його майбутньої професійної діяльності, поліпшується результативність його навчання, що мотивує студента до наполегливості у навчанні та додає йому упевненості.

Окрім цього, розглянемо особливості впровадження концепції навчання іноземної мови через зміст дисциплін економічного профілю у практику викладання іноземної мови для професійного спрямування у вищому технологічному університеті. Ключовою проблемою тут залишається неоднозначне розуміння підходів і критеріїв формування контенту для навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін. Рекомендації щодо вирішення цієї проблеми знаходимо у працях О. Биконі, І. Бім, Н. Бориско, Н. Єлухиної, Є. Мусницької, Н. Жданової, Л. Личко, Р. Мильруда, О. Носонович, В. Скакіна, О. Тарнопольського, Д. Брінтона, М. Шоу. На їхню думку, матеріал має:

– враховувати та бути спрямованим на задоволення усіх найбільш імовірних потреб майбутніх економістів в англомовному фаховому спілкуванні;

– забезпечити міжкультурне ділове спілкування у контекстуальних рамках відібраного матеріалу;

– враховувати цілі та завдання курсу фахової англійської мови загалом;

– відповідати комунікативним потребам майбутнього фахівця в іншомовному спілкуванні, рівню його інтелектуального та професійного розвитку [3].

Окрім зазначеного, вирішуючи завдання формування змісту навчальної діяльності студентів-економістів під час навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст фахових дисциплін, викладач повинен враховувати той

факт, що робота з матеріалом має бути всеохоплюючою з огляду на мету, порядок і цільові настанови модулю / курсу. Тож зазначене вище має:

1. Включати попередньо визначені мовні та мовленнєві компетенції, які необхідно сформувати зі всіма їх складниками (лінгвістичними, соціолінгвістичними та прагматичними [2]).

2. Складати базу для розвитку та вдосконалення лексичного, граматичного та фонетичного аспектів іноземного мовлення.

3. Забезпечити студента соціолінгвістичними / соціокультурними та прагматичними знаннями.

4. Зумовлювати функціонування у ситуативній комунікації тих чи інших соціолінгвістичних і прагматичних умінь; визначати мовний / мовленнєвий матеріал (лексику та граматику), який використовується у змодельованій викладачем ситуації, побудованій на вирішенні реальних завдань і проблем.

Отже, під час навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст фахових дисциплін економічного профілю у вищій професійній школі (технологічному університеті) формування контенту навчальної діяльності студента ми рекомендуємо здійснювати, враховуючи: комунікативну спрямованість (тематику і ситуації, сфери та ролі спілкування), потім – лінгвістичну наповнюваність (аудіотексти та мовний / мовленнєвий інвентар (лексико-граматичний матеріал, який відповідає чи адаптований до цілей навчання і його умов) і процесуально-психологічні компоненти (знання, навички та вміння, що є ключовими для формування комунікативної компетенції)). Принагідно, як зазначає О. Тарнопольський, «запропонований підхід визначає необхідність дотримання чіткої послідовності у відборі змісту навчання, в т. ч. в межах тематичного навчання через зміст фахових дисциплін. Відбір повинен проводитися у напрямку знизу вгору: від компонентів, що складають комунікативний аспект, через компоненти, які входять до лінгвістичного аспекту, до компонентів процесуального і психологічного аспектів. Саме такий підхід відповідає загальнометодичному принципу комунікативності, оскільки відбір цілком і повністю відштовхується від комунікації та проводиться виходячи з її потреб» [3]. І саме такий алгоритм формування контенту ми застосовуємо для викладання курсу «Іноземна мова професійного спрямування» для студентів економічного профілю у нашому університеті.

Додамо також складники, які, на думку професора Абердінського університету Ду Койль, мають бути на

занятті, що проводиться у розрізі навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін. Він виокремлює чотири елементи – т. зв. чотири «К» [5]: *контент* (набуття знань і навичок, пов'язаних зі складниками певної програми), *комунікацію* (використання мови у цілях навчання одночасно з її вивченням), *когнітивність* (розвиток навичок критичного мислення), *культуру* (толерантне ставлення до соціуму у його різноманітності та розуміння свого місця у ньому).

Розглянемо переваги впровадження системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст фахових дисциплін економічного профілю у вищій професійній школі (технологічному університеті).

Досліджуючи зазначені переваги, ми виокремили чотири ключові особливості цього підходу, які, на нашу думку, вирізняють його серед інших: його натуралістичність та імпліцитний стиль, кооперативний стиль навчання, автентичність контенту, гнучкість організації навчальної діяльності студента. Перелічені особливості забезпечують розширення можливостей для спілкування, дозволяють позбутися тривожності у процесі навчальної взаємодії, впровадити такий підхід у навчальні плани з різним змістом предметних досліджень, стимулюють мотивацію та навички автономії студентів [7].

Отже, вивчення іноземної мови із застосуванням такого підходу стає більш умотивованим, оскільки мова цілеспрямовано використовується для вирішення конкретних комунікативних та освітніх завдань. Окрім цього, студенти краще пізнають і розуміють культуру мови, що вивчається, та її носіїв, а це забезпечує формування соціокультурної компетенції суб'єктів навчальної діяльності. Це досягається завдяки тому, що студент опановує великий масив мовного матеріалу, який імітує занурення в природне мовне / мовленнєве середовище. На додаток до цього робота з різноманітними фаховими темами дозволяє без додаткових зусиль чи зубріння вивчити специфічні терміни, певні мовні / мовленнєві конструкції, що поповнює словниковий запас студента фаховою термінологією і готує його до подальшої взаємодії у професійному середовищі. У такому вигляді вивчення іноземної мови і немовного предмета одночасно позитивно впливає на досягнення освітніх цілей і взаємозбагачує освітній досвід студента у вивченні як іноземної мови, так і фахової дисципліни [7].

Проілюструємо наші теоретичні умовиводи прикладом розробки заняття.

Module: Taxation

LEARNING OBJECTIVES

After doing this unit, you are expected be able to:

- LO1 – employ basic terms concerning taxation
- LO2 – select the main features and write the introductory paragraph to the description of business performance changes
- LO3 – skim read the text extracting the main idea of it

LO4 – scan read the text to find specific details and identify the opinion

LO5 – reconstruct and write the debate opening statement

LO6 – complete the debate summary

LO7 – proofread the reading passage

LO8 – participate in the mock congress debate

LO9 – self-manage internet research

TAXATION: DOES EQUITY PROMOTE PROSPERITY & ECONOMIC EFFICIENCY?

1. Test your prior knowledge of taxation issues with the quiz. Look up a dictionary to check any unknown word.

Government Spending & Taxation Issues

1. Which tax generates the greatest revenue for the UK government each year?

- a) Capital gains tax c) Value Added Tax
b) Corporation tax d) Income Tax

2. How does a government normally finance a budget deficit?

- a) By reducing interest rates
b) By cutting taxes
c) By increasing government spending
d) By borrowing

3. Government spending includes so-called "transfer payments". An example of a transfer payment would be:

- a) Paying BAE Systems to supply defence equipment
b) Real Madrid buying Ronaldo from Man United
c) Paying VAT back to loss-making businesses
d) Paying Job Seekers Allowance to the unemployed

4. Who is responsible for determining UK fiscal policy?

- a) Competition Commissioner
b) Chancellor of the Exchequer
c) Government of the Bank of England
d) Chief Treasury Secretary

5. What is the term used to describe the situation when total government expenditure exceeds total tax revenue?

- a) Fiscal problem c) Monetary expansion
b) Budget deficit d) Recession

6. During the recession, the fiscal policy of a government will normally be:

- a) Expansionary c) Contractionary
b) Out of control d) Neutral

7. The highest personal income tax rate is in:

- a) Ukraine c) the USA
b) Belgium d) Japan

8. The proposed Fair Tax would completely change the U.S. tax system and instead it would:

- a) Establish the institute a national sales tax
b) Set up the institute a single income tax rate for all taxpayers
c) Only tax the rich
d) Cover deadweight losses

9. According to the new Tax Code of Ukraine adopted on 2 December 2010, which taxation system is currently being applied to taxing personal income?

- a) Proportional tax c) Progressive tax
b) Lump-sum tax d) Regressive tax

10. According to the new Tax Code of Ukraine adopted on 2 December 2010, exported goods from

the territory of Ukraine and auxiliary services are taxed at:

- a) 5% rate c) 0% rate
b) 20% rate d) 17% rate

11. According to the new Tax Code of Ukraine adopted on 2 December 2010, expenses incurred by legal entities on the purchased goods and services from private entrepreneurs-payers of unified tax (except for certain limited instances) are NOT deductible for Corporate Profits Tax.

- a) True b) False

Watching the video "Fair Tax?" available at: <http://www.youtube.com/watch?v=kRB5ZRdj40&feature=related>

Before You Watch

2. Work with your partner. Assess the fairness of each tax or fee listed below. Put a tick in the box provided to indicate whether you consider each tax or fee FAIR or UNFAIR. Explain your reasoning.

1) Driver's License Fee: A fixed dollar amount varying from state to state; user fee.

- Fair Unfair

2) Personal Property Tax: percentage of personal property over and above any allowable exemptions.

- Fair Unfair

3) Personal Income Tax: a percentage of each person's taxable income.

- Fair Unfair

4) Hunting License Fee: A fixed dollar amount for each hunter that varies from state to state. This is an example of a user fee-only those who hunt are charged the fee.

- Fair Unfair

5) Estate Taxes: a percentage of an estate's value over and above any allowable exemptions.

- Fair Unfair

When you have finished see the Answer Key suggestions to compare your ideas with.

3. As a group discuss the following questions. Use the Useful Language phrases to express your view and justify your opinion.

1. What is a "Fair Tax?" (See the Answer Key for the answer if needed).

2. Do you believe that there is a tax to be considered a fair one?

3. What might be the effects of implementing such a tax in Ukraine? Would it simplify our current tax system? (See the Answer Key to compare your ideas with).

4. What are the costs of transition to the Fair Tax? Will the Fair Tax system implementation, do you think, ever happen?

Useful Language

GIVING OPINION	DISAGREEING
In my opinion ...	I'm afraid I don't agree.
Personally, I think ...	I'm sorry, but I disagree.
Frankly, I don't think ...	I'm not sure I quite agree with you (that idea).
From my point of view...	I'm afraid I disagree completely.
As I see it...	I'm afraid I can't accept...
As far as I'm concerned...	I'm afraid I can't see it.
I believe ...	I see your point but...
To my mind...	I see what you mean but...
	I can't say that I share your point.
AGREEING	ASKING FOR OPINION
I definitely agree.	What's your opinion of ...?
I certainly agree with that.	How do you feel about ...?
I agree completely.	What's your view on this?
You are right.	Wouldn't you agree?
That's right.	Don't you think so?
That's a very good point.	
GIVING REASONS AND OFFERING EXPLANATIONS	
To start with, ... The reason why... That's why... For this reason... That's the reason why... Many people think... Considering... Allowing for the fact that... When you consider that...	

While You Watch

4. Watch the video "Fair Tax?" presenting the interview with Pat Regnier who is senior editor for Money magazine and complete the sentences below using **NO MORE THAN THREE WORDS from the video.**

- The "Fair tax" is a _____ tax based on consumption instead of income.
- This tax is a _____ on everything you buy.
- The Fair tax _____ such taxes as: income, corporate, medicare, ATM, payroll, gift / estate, capital gains and social security ones.
- All the utilities are paid at the _____.
- The "Fair tax" advocates want to _____ the IRS.
- Changing tax system might have a _____ on price of everything.



After You Watch

5. Read the list of considerations concerning efficiency and appropriateness of the Fair Tax system. Discuss them as a group of four and decide which of them is (are) a **TRUTH**, a **HALF-TRUTH** and a **LIE**. Put them in the relevant section in table below.

- Current tax systems do NOT tax the underground economy.
- The Fair Tax keeps your entire pay-check.
- Under the Fair Tax system prices remain the same.
- Lack of taxation in the supply chain under the Fair Tax system makes countries more attractive for foreign businesses to work or invest in and increases business activity efficiency.
- The Fair Tax eliminates many taxes along the supply chain.
- The Fair Tax provides revenue neutrality.
- Every political party is in favour of imposing the Fair Tax.
- The Fair Tax system allows businesses to avoid paying federal / nation taxes as not every business becomes a tax collector in the situation of NOT taxing the supply chain.
- The Fair Tax reduces tax collection points by taxing only final goods and services.

A TRUTH	A HALF-TRUTH	A LIE

When you have finished see the Answer Key suggestions to compare your ideas with. Is there anything you disagree with?

Over To You

4.6. Read the list of recommendations on dealing with problems connected with the implementation the Fair Tax system. Discuss every point with your partner and agree on one which you consider the most efficient. Explain your reasoning.

- Taxation should be done automatically within the financial system with the exception of physical currency.
- There should be true reduction of retail prices. There should NOT be any federal taxation of suppliers or retailers.
- Withdrawal of physical currency from bank accounts should be non-taxable. Thus, when businesses acquire physical currency from their customers, they should charge an extra 30%. Physical currency will be the remaining difficulty in auditing for tax compliance.
- Paying sales tax avoidance by retail businesses is a problem of the Fair Tax. Therefore, for fairness, retail businesses should NOT have to pay the sales tax either.

Answer key:

1. Quiz: 1d; 2d (If the government is running a budget deficit, it has to borrow this money through the issue of government debt such as Treasury bills and bonds); 3d; 4b; 5b; 6a; 7b (up to 55%); 8a (The

Fair Tax Plan would abolish the income tax and instead institute a national sales); **9c** (Ukraine currently adopts the "First Tax Code". Through this a progressive scale for tax rates has been introduced, in particular, for the income under 10 minimum monthly wages (which equals approximately USD 1,153 at the moment), the tax rate will remain at the 15% level. For the income exceeding 10 minimum wages, the rate will be increased up to 17%); **10c. 11a.**

2. 1. There is no right or wrong answer. Someone might say fair because this user fee is levied only on those who drive. The fees are used for services that benefit drivers. Someone might say unfair because the fees are regressive and should be based on a person's ability to pay. **2. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because wealthy people with property should be taxed more than people without property because they can afford to pay more. Everyone benefits from schools funded by property taxes. Someone might say unfair because taxes should be based on benefits received. You should be charged only for services you use. Not all property owners have children in public schools. **3. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because people with high incomes should be taxed more than people with low incomes. Someone might say unfair because taxes should be based on benefits received. **4. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because the fees are based on services used. Someone might say unfair because the fees should be based on one's ability to pay. **5. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because wealthy people who have large estates to pass on to their heirs should be taxed more than people who do not because the heirs do nothing to earn the wealth that is left to them. Someone might say unfair because people who have worked hard to accumulate wealth should be allowed to leave their estates to anyone they choose without being penalised.

3. 1. The Fair Tax is a national retail sales tax based on consumption instead of income. **2, 3.** Students' own answers. **4.** Fair Tax implementation advantages are as follows: it taxes a boarden base of economic activity, it adds existing wealth to the base, it taxes services (it taxes 60% of personal consumption = 42% of economy), it taxes the underground economy, it DOES NOT taxes education, it taxes government consumption, it reduces tax evasion, it provides more transparency than the VAT, there ie no need in individual filing etc. **5.** Students' own answers.

4. 1. national retail sales; **2.** thirty percent markup; **3.** replaces; **4.** marginal rate; **5.** get rid of; **6.** huge complicated effect.

5. TRUTH: 4. Lack of taxation in the supply chain makes countries more attractive for foreign businesses to work or invest in and increases business activity efficiency. **5.** The Fair Tax eliminates many

taxes along the supply chain. **8.** The Fair Tax system allows businesses to avoid paying federal / nation taxes as not every business becomes a tax collector in conditions of NOT taxing the supply chain. **9.** The Fair Tax reduces tax collection points by taxing only final goods and services. So, it is cheaper to administrate.

HALF-TRUTH: 3. Under the Fair Tax prices remain the same. In reality, prices of final goods or services rise / drop due to changing embedded tax rates. **6.** The Fair Tax provides revenue neutrality. It is not exactly neutral since the percentage does not exactly match the expected revenue. **7.** Every political party is in favour of imposing this tax. There is, but unequal, support on all the parties. However, many Democrats are against the Fair Tax.

LIES: 1. Current tax systems do NOT tax the underground economy. Actually, businesses collect revenue for the IRS regardless of its source. **2.** This keeps your entire pay-check. With revenue neutrality, total personal income will not rise by much. Even so, there are taxes and deductions from pay-checks that are NOT federal / national in nature.

6. Students' own answers.

Резюмуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що впровадження системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст фахових дисциплін економічного профілю у вищій професійній школі (технологічному університеті) має ряд переваг, зокрема: формування у студентів толерантного ставлення до культурних відмінностей їх оточення, реалізація цього підходу додає упевненості та мотивує студентів (*can manage* – я упораюся) до вивчення іноземних мов і створює підґрунтя для подальшої автономії у навчанні та професійному розвитку, оскільки у процесі навчальної діяльності студенти розвивають здатності до самостійного «конструювання» знань, навичок і вмінь; студенти отримують початковий досвід діяльності в інтернаціональному оточенні, можливість поглибити свою освіту за кордоном і покращити власне портфоліо. Все зазначене сприяє реалізації цілей навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст фахових дисциплін, зокрема економічного профілю, у вищій професійній школі (технологічному університеті).

Висновки. Вищевикладене дозволяє зробити такі узагальнення: 1) впровадження системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст фахових дисциплін, зокрема економічного профілю, у вищих (технологічних) навчальних закладах демонструє динаміку і має перспективу до збільшення її частки у методиці викладання іноземних мов для професійного спрямування, проте вимагає наявності кваліфікованого (або перекваліфікації) викладацького складу кафедр, передбачає міжкафедральну

співпрацю викладачів; 2) формування контенту навчальної діяльності відбувається за вертикальним алгоритмом у напрямку знизу вгору: від визначення цільових структурних складників комунікативного аспекту (тематики у розрізі загальної фахової підготовки, комунікативних ситуацій, змісту навчального матеріалу і власне самого матеріалу), через складники, що входять до лінгвістичного компонента (мовний / мовленнєвий інструментарій, соціолінгвістичні та прагматичні знання), до процесуально-психофізіологічних компонентів (знань, навичок і вмій, які мають стати результатом процесу навчальної діяльності); 3) серед ключових переваг використання такого підходу до навчання іноземних мов ми виділяємо вплив на світогляд і цінності студента щодо культурних відмінностей його оточення, формування мовної / мовленнєвої компетенції студента, спрямованої на вирішення фахових завдань, забезпечення мотиваційних стимулів як до навчання, побудови професійної кар'єри, так і до подальшого саморозвитку. Актуальним питанням лишається розробка навчально-методичного супроводу для застосування досліджуваного підходу для навчання іноземних мов професійного спрямування студентів-економістів вищих навчальних закладів технологічного профілю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. 10 порад, як покращити викладання англійської для спеціальних цілей (ESP) – презентовано звіт за результатами спільного проекту МОН та Британської ради. *Офіційний сайт МОН України*. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/10-porad-yak-pokrashiti-vikladannya-anglijskoyi-dlya-specialnih-cilej-esp-prezentovano-zvit-za-rezultatami-spilnogo-proektu-mon-ta-britanskikh-rad?fbclid=IwAR3CHV6dUz6lWl1qO-Q_cplYXaiAF75tVHO930MXwpoLLTnn__w0IHbGdJk (дата звернення: 22.02.2019 р.)
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения. Киев : Ленвіт, 2004. 192 с.
4. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Content-based second language instruction. New York : Newbury House Publishers, 1989. 241 p.
5. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. GB : Cambridge University Press, 2010. 173 p.
6. De Escorcia B.A. Team Teaching for Students of Economics; a Columbian Experience. *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Studies*. ELT documents. Pergamon Press & The British Council, 1984. № 117. P. 135–143.
7. Jarvinen H. Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school. Turku : University of Turku, 1999.
8. Mackenzie, I. Content and Language Integrated Learning, Professional English, and the Future of ELT. URL: http://peo.cambridge.org/index.php?option=com_content&view=article&id=50:content-and-language-integrated-learning-professional-english-and-the-future-of-elt-&catid=2:general-articles&Itemid=8 (дата звернення: 22.02.2019).
9. Wang X. Investigating students' listening and speaking communication and perceptions through the implementation of Chinese culture content-based course. *Language In India*. June 2016. P. 217. URL: <http://link.galegroup.com/apps/doc/A459894914/AONE?u=wash89460&sid=AONE> (дата звернення: 22.02.2019).

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ», «КОМПЕТЕНТНІСТЬ», «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА»

THE ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF THE CONCEPTS “COMPETENCE”, “PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF MUSIC ART”

У статті висвітлено сучасні підходи до визначення сутності понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність учителя музичного мистецтва». На основі аналізу наукової та психолого-педагогічної літератури сформульовано авторські дефініції зазначених концептів. З'ясовано, що компетенція (результат освітньої підготовки) є основним структурним компонентом компетентності (характеристики особистості). Основна увага зосереджується на змісті професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як системи універсально-педагогічних і фахово-музичних компетентностей. Зазначається також, що інструментально-виконавська діяльність – ключовий напрям підготовки педагогів-музикантів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійна компетентність учителя, інструментально-виконавська діяльність, професійна компетентність учителя музичного мистецтва.

В статье определены современные подходы к характеристике сущности понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность учителя музыкального искусства». На основе анализа научной и психолого-педагогической литературы сформулированы авторские дефиниции обозначенных концептов. Выяснено, что компетенция (результат образовательной подготовки) является главным структурным элементом компетентности (характеристики личности). Основное внимание автора сосредоточено на содер-

жании профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства как системы универсально-педагогических и профессионально-музыкальных компетентностей. Также автор акцентирует внимание на том, что инструментально-исполнительская деятельность является ключевым направлением в подготовке музыкальных педагогов в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность учителя, инструментально-исполнительская деятельность, профессиональная компетентность учителя музыкального искусства.

The article highlights modern approaches to the definition of the concepts “competence”, “competence”, “professional competence of the teacher of musical art”. Based on the analysis of scientific and psychological-pedagogical literature, the author’s definition of these concepts are formulated. It is found that competence (the result of educational preparation) is the main structural component of competence (characteristics of the individual). The main attention focuses on the content of professional competence of future teachers of musical art as the universal system of pedagogical and professional musical competencies. It is also noted that instrumental-performing activity is a key area for the training of musicians- teachers in the institutions of higher education.

Key words: competence, professional competence of the teacher, instrumental-performing activity, professional competence of the teacher of music art.

УДК 378:373.091.12.3-051

Яловський П.М.,

аспірант кафедри педагогіки та психології

Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Безносюк О.О.,

канд. пед. наук, професор кафедри педагогіки та психології

Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна освітня парадигма, віддзеркалюючи трансформаційні та глобалізаційні процеси, які відбуваються у соціумі, перебуває на етапі модернізації. Сьогодні пріоритетним завданням вищої освіти визначено підготовку професійно компетентного фахівця, зокрема вчителя музичного мистецтва, котрий володіє набором необхідних життєвих і професійних компетентностей, ґрунтовно знає свій предмет, здатний до постійного самовдосконалення, готовий до інновацій і суспільних змін. Один із ефективних засобів вирішення окресленої проблеми – перебудова освітньої парадигми на засадах компетентнісного підходу, умовою успішної реалізації якого є досягнення консенсусу в трактуванні ключових понять і термінів, визначенні їх сутності та змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

До питань модернізації освітньої парадигми на засадах компетентнісного підходу звертається

низка вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких І. Бех, Н. Бібік, І. Зимня, І. Зязун, В. Краєвський, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін. Ключові поняття компетентнісного підходу стали об'єктом аналізу та вивчення Н. Бібік, В. Введенського, М. Головань, І. Драча, О. Дубасенюк, І. Зимньої, Е. Зеєра, К. Ландерберга, Д. МакКлеланда, О. Маруцак, Дж. Равена, Ю. Татура та ін. Різні аспекти проблеми формування і розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлені у працях сучасних дослідників, серед яких Л. Гаврілова, Л. Масол, М. Михаськова, Н. Мурована, О. Олексюк, Л. Пастушенко, І. Полубоярина, Т. Руденька, Цзян Хепін, Н. Юдзіонок та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, незважаючи на численні наукові дослідження у сфері компетентнісно зорієнтованої освіти, досі не подолано різноголосся стосовно розуміння сутності, змісту й осо-

бливостей співвідношення термінів «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність учителя». Подальшого наукового осмислення потребує проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів у закладах вищої освіти.

З огляду на це **метою статті** є аналіз сучасних підходів до трактування понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність учителя музичного мистецтва» та формулювання на цій основі авторських дефініцій зазначених концептів.

Виклад основного матеріалу. Рівень професіоналізму сучасного вчителя визначається рівнем сформованості у нього системи необхідних компетентностей і навиків їх практичного втілення у педагогічній діяльності. За таких умов компетентнісний підхід є основоположним у підготовці майбутніх учителів, оскільки переміщує акценти з процесу акумулювання визначених змістом освіти знань, умінь і навичок у сферу формування та розвитку здатності практично і творчо діяти в різних ситуаціях. З погляду мистецької педагогіки, результатом впровадження компетентнісного підходу є професійно компетентний учитель музичного мистецтва, котрий володіє набором ключових фахово-музичних компетентностей; шукає дієві способи самовдосконалення і шляхи творчої самореалізації, самоствердження у кар'єрі та соціумі; спроможний усвідомлювати музику як явище суспільного життя та використовувати її в художньо-виховній роботі зі школярами.

Ключовими категоріями компетентнісного підходу є поняття «компетенція» і «компетентність». Для визначення їх сутності, змісту, особливостей співвідношення проаналізуємо довідкову літературу та праці сучасних вітчизняних і зарубіжних авторів.

«Компетенція» (з лат. *comperio* – дізнаватися, бути обізнаним) – добра обізнаність із чим-небудь [12, с. 874].

Більшість учених (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Головань, К. Пономарьова, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.) характеризують компетенцію як певний освітній результат, наперед задану суспільну вимогу (норму) до освітньої підготовки особистості. Слушними з цього приводу є міркування І. Зимньої, котра стверджує, що компетенції актуалізуються в діяльності, тобто є «внутрішнім когнітивним утворенням зі знань і програм їх реалізації, способів та алгоритмів діяльності» [7].

Невід'ємним компонентом змісту освіти Т. Байбара й А. Хуторський визначають «освітні компетенції» – «вимоги до освітньої підготовки, які виражаються сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навиків і досвіду діяльності учня щодо певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно

та соціально значущої продуктивної діяльності» [19, с. 1].

Отже, компетенція – результат освітньої підготовки, що забезпечує здатність особистості до успішного виконання певних завдань засобами здобутих у процесі навчання знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду.

Деякі науковці поняття «компетенція» ототожують із концептом «компетентність». На думку Е. Зеєра, А. Павлової та Е. Симанюк, компетенція – інтегральний результат освіти, здібність, яка дозволяє індивіду вирішувати певні проблеми засобами сформованої системи дій [6, с. 53–54].

Ми погоджуємося із більшістю дослідників (Н. Бібік, І. Зимня, І. Зязун, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.), котрі розмежовують поняття «компетенція» та «компетентність». Компетенції – це сформовані в процесі навчання знання, вміння і навички, а компетентність – більш широке утворення, яке передбачає володіння системою компетенцій (особистісне ставлення до них і до предмета діяльності та вміння їх практичного застосування у процесі професійної діяльності). За таких умов компетенції є основними системоутворюючими компонентами компетентності.

Проаналізуємо поняття «компетентність» і сформулюємо авторську дефініцію зазначеного концепту.

Компетентність (від. лат. *competo* – відповідний, підходящий) – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [16]. Компетентна особистість – авторитетний, обізнаний у певній галузі фахівець [13].

У наукових дослідженнях сучасних учених висвітлено різні підходи до трактування концепту «компетентність». І. Зимня, О. Марущак, Ю. Татур, А. Хуторський та ін. розглядають компетентність крізь призму особистісних якостей. Так, у працях І. Зимньої згадане поняття визначається як інтегративна якість особистості, що виявляється у професійній діяльності, взаємодії з іншими членами суспільства та під час розв'язання різних завдань. Дослідниця висвітлює структуру компетентності як єдність трьох рівнів: інтелектуальних дій (аналізу, синтезу тощо), системи особистісних якостей людини (креативності, цілеспрямованості та ін.) і компонентного складу компетентності (знань, вмінь, досвіду, ціннісних орієнтацій, емоційно-вольових якостей, готовності до практичного втілення компетентності в різних ситуаціях) [7].

А. Хуторський під компетентністю розуміє «систему особистісних якостей учня (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в соціальній та особистісно-значущій сферах» [19]. За О. Марущак, компетентність є інтегрованою якістю особис-

тості, яка визначає здатність успішно здійснювати професійну діяльність на основі комплексу здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей і ставлень [10, с. 107]. На думку Ю. Татура, компетентність як інтегральна властивість особистості поєднує в собі знання, уміння, ціннісно-сміслові уявлення про зміст і результати діяльності та позитивну мотивацію до виявлення компетентності [18].

Ми поділяємо позицію І. Драча, який характеризує компетентність як «складну інтегровану характеристику особистості, що зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення в умовах динамічності світу» [5, с. 36]. Вчений переконаний: компетентність – результат саморозвитку особистості та набуття індивідом когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду.

У працях британського психолога Дж. Равена висвітлено таку дефініцію концепту «компетентність»: «специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії» [17, с. 187–195]. Бути компетентним, на його думку, означає володіти набором компонентів емоційної та знаннєвої сфери, котрі утворюють компетентність.

Українські вчені І. Бех і Н. Бібік аналізують компетентність у контексті освітньої підготовки особистості. І. Бех вважає, що життєві компетентності утворюються внаслідок трансформації навчальних здобутків – знань і вмінь [1]. На думку Н. Бібік, компетентність є метою освіти, інтегрованим її результатом, що поєднує знання, вміння і досвід діяльності [2, с. 51].

Спільну позицію європейських науковців стосовно трактування поняття «компетентність» висвітлено у глосарії освітнього європейського проекту TUNING: «компетентність – це динамічне поєднання когнітивних і мегакогнітивних умінь, навичок, знань, розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь і навичок, етичних цінностей» [3].

Отже, проаналізувавши значний масив наукової літератури, під компетентністю ми розуміємо складну інтегровану характеристику особистості, яка передбачає ефективне використання відповідних компетенцій для успішної самореалізації в соціумі та, зокрема, у професійній діяльності.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях компетентності поділяються на ключові, базові (реалізуються на міжпредметному змісті), загальнопредметні (галузевого значення) та предметні (формується в межах окремих навчальних дисциплін). Сьогодні існує чимало поглядів на форму-

лювання та визначення ключових компетентностей. Вітчизняні вчені, опираючись на дослідження європейських колег, пропонують такий перелік ключових компетентностей: громадянська, комунікативна, уміння вчитися, соціальна, загальнокультурна, інформаційно-комунікаційна [2, с. 54].

Для успішного здійснення музично-виховної діяльності у загальноосвітній школі вчитель музичного мистецтва повинен володіти системою універсально-педагогічних і фахово-музичних ключових компетентностей, які, на думку Н. Мурованої та І. Полубояриної, утворюють зміст професійної компетентності педагога-музиканта [16]. Розглянемо детальніше сутність професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Професійна компетентність учителя як одна з ключових категорій компетентнісного підходу стала предметом вивчення когорти дослідників, серед яких І. Драч, О. Дубасенюк, І. Зязун, В. Каплінський, Л. Карпова, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Маркова, О. Савченко та ін. На думку І. Драча, професійна компетентність педагога – «здатність до виконання педагогічної діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міра й основний критерій відповідності її вимогам» [5, с. 66].

Науковець Л. Карпова під професійною компетентністю вчителя розуміє атрибут професіоналізму, інтегративне особистісне утворення із теоретичних знань, практичних вмінь, особистісних якостей і досвіду, що зумовлюють готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Її структуру вчена вибудовує на основі праць Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Щербакова та інших дослідників як єдність трьох сфер: мотиваційної (мотивів, орієнтацій), операційно-технологічної (знань, умінь, навичок) і сфери самореалізації (самосвідомості) [4, с. 52].

У колективній монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: досвід теорії та практики» (Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, О. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима) професійна компетентність учителя розглядається як ключова характеристика діяльності фахівця, утворена такими складовими частинами, як: особистісна (етичні та соціальні позиції й установки, риси особистості спеціаліста), когнітивна (система педагогічних і предметних знань) та операційно-технологічна (методи, технології, способи педагогічної взаємодії, методи навчання). Головною характеристикою рівня професіоналізму вчителя визначено педагогічну компетентність [9, с. 24–25].

Професійно-педагогічна компетентність, на думку І. Зязуна, – це «готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно

з прийнятими у суспільстві нормами та стандартами». Її зміст, як зазначає вчений, поєднує знання (предмета, методики його викладання, педагогіки та психології), рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [8].

Отже, професійна компетентність учителя – інтегративне особистісне утворення, яке поєднує сформовані у процесі фахової підготовки знання, вміння, навички, досвід, особистісні якості та дозволяє на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховну діяльність.

Професійна компетентність учителя музичного мистецтва в узагальненому вигляді розглядається дослідниками як система загальнопедагогічних і фахово-музичних компетентностей. Н. Мурована й І. Полубоярина схарактеризовують професійну компетентність вчителя музики як інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, досвід, музичні здібності, мотивацію й особистісні якості та проявляється через готовність до педагогічної і творчої діяльності у загальноосвітній школі [15, с. 9]. На думку Л. Гаврілової, професійна компетентність вчителя музики – інтегральна якість особистості, утворена психолого-педагогічною, фахово-музичною та інформаційно-комунікаційною компетенціями [4, с. 90]. На переконання Цзян Хепіна, професійна компетентність майбутніх учителів музики є «здатністю випускника ЗВО успішно виховувати школярів як просвічених музичних аматорів, яка досягається на основі єдності та взаємозв'язку умотивованості студентів, їхньої цілеспрямованої когнітивно-операційної та професійно-особистісної підготовки, сформованих навичок самостійної навчальної діяльності за методичним, педагогічно-просвітницьким і виконавчим напрямками викладацької діяльності» [20, с. 7].

Науковці О. Горбенко і Т. Пляченко, розглядаючи професійну компетентність педагога-музиканта, у її структурі базовою визначають інструментально-виконавську компетентність – «інтегровану професійно-значущу особистісну якість, що виявляється у здатності вчителя музичного мистецтва до художньої інтерпретації й творчого самовираження в різних видах музично-виконавської діяльності» [14]. Ми погоджуємося з дослідниками, що володіння одним або декількома музичними інструментами є невід'ємною частиною професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. За таких умов інструментально-виконавська діяльність – ключовий напрям підготовки студентської молоді на музично-педагогічних факультетах закладів вищої освіти.

Очевидно, що процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО спрямований на вимоги школи. Нинішня стратегія реформування шкільної ланки освіти, закладена у концепції «Нова українська школа», побудована

на формуванні у школярів десяти ключових компетентностей, однією з яких є обізнаність і самовираженість у сфері культури. Оволодівши цією компетентністю, випускник загальноосвітньої школи повинен розуміти власну національну культуру та поважати культуру інших. Тому в системі особистісних якостей сучасного педагога-музиканта повинні бути загальнокультурний ерудизм; розуміння художньої мови музичного, хореографічного, театрального, екранного мистецтва; любов до народної та професійної музичної культури; шана й повага до культури і мистецтва інших народів тощо.

Отже, під професійною компетентністю учителя музичного мистецтва ми розуміємо інтегративне утворення, яке поєднує особистісні якості, досвід, цінності, знання, уміння і навички, сформовані в процесі вивчення фахових дисциплін у закладі вищої освіти, передбачає здатність до музично-педагогічної, творчої та інструментально-виконавської діяльності.

На основі проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

- компетенція – результат освітньої підготовки, що забезпечує здатність особистості до успішного виконання певних завдань засобами здобутих у процесі навчання знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду;

- компетентність – складна інтегрована характеристика особистості, яка передбачає ефективне використання відповідних компетенцій для успішної самореалізації в соціумі та, зокрема, у професійній діяльності;

- професійна компетентність учителя музичного мистецтва – інтегративне утворення, що поєднує особистісні якості, досвід, цінності, знання, уміння і навички, сформовані в процесі вивчення фахових дисциплін у закладі вищої освіти, й передбачає здатність до музично-педагогічної, творчої та інструментально-виконавської діяльності.

Перспективний напрям подальших наукових досліджень вбачаємо у теоретичному осмисленні та практичному втіленні ефективних технологій формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf> (дата звернення: 01.04.2018).
2. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. Вип. 1. С. 47–58.
3. Вступне слово до проекту TUNING – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_

Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення 26.03.2018).

4. Гаврілова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 656 с.

5. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2013. 456 с.

6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие. Москва : МПСИ, 2005. 216 с.

7. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. URL: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf (дата звернення: 28.03.2018).

8. Зязун І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. Вип. 25. С. 13–18.

9. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.

10. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н.М. Авшенюк та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

11. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка* / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97–108.

12. Мурована Н.М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики

у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2008. 20 с.

13. Новый тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 1. / уклад. : В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ : АКОНІТ, 2006. 926 с.

14. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва, 1990. 916 с.

15. Пляченко Т. Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з музично-інструментальних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2015. Вип. 18 (23). С. 146–150.

16. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2008. 21 с.

17. Професійна освіта: словник : навчальний посібник / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.

19. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. Вып 3. С. 20–26.

20. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.html> (дата звернення 26.03.2018).

21. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 21 с.

РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ НОРМ ТА УЯВЛЕНЬ ПРО НИХ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА FORMING MORAL NORMS AND VIEWS ON THEM IN CHILDREN OF PRIMARY AGE AS A PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEM

У статті розкрито сутність моральних норм та уявлень про них у дітей дошкільного віку. Подано узагальнений теоретичний опис процесу морального розвитку особистості, розкрито зміст основних елементів моральності особистості. Визначено, що моральні норми є важливим складником соціальних норм, які прищеплюються кожному членові суспільства. Наголошено на недостатньому теоретичному обґрунтуванні та методичному забезпеченні процесу розвитку моральних норм саме у дітей дошкільного віку в різних видах активності дитини. Показано, що моральні норми та уявлення про них у дітей дошкільного віку можуть виражатися на інтелектуальному (знання та розуміння моральних норм), емоційному (ставленні до них) та поведінковому (прояв моральних норм у різних видах діяльності дітей під час спілкування з ровесниками, дорослими) рівнях.

Ключові слова: дошкільник, моральні норми, моральні уявлення, моральна свідомість, моральність особистості, моральні правила, моральні судження.

В статье раскрыта сущность нравственных норм и представлений о них у детей дошкольного возраста. Подано обобщенное теоретическое описание процесса нравственного развития личности, раскрыто содержание основных элементов нравственности личности. Определено, что моральные нормы являются важной составляющей социальных норм, прививаются каждому члену общества. Отмечено недостаточное теоретическое обоснование и методическое обеспечение процесса развития моральных норм именно у детей

дошкольного возраста в различных видах активности ребенка. Показано, что моральные нормы и представления о них у детей дошкольного возраста могут выражаться в интеллектуальном (знание и понимание моральных норм), эмоциональном (отношении к ним) и поведенческом (проявление моральных норм в различных видах деятельности детей во время общения со сверстниками, взрослыми) уровнях.

Ключевые слова: дошкольник, нравственные нормы, нравственные представления, моральное сознание, нравственность личности, нравственные правила, моральные суждения.

The article reveals the essence of moral norms and notions about them in children of preschool age. The general description of the theoretical description of the process of moral development of the personality is presented, the content of the basic elements of the personality morality is revealed. It is determined that moral norms are an important component of social norms that are inculcated to every member of society. The lack of theoretical substantiation and methodological support for the process of development of moral norms in children of preschool age in various types of activity of the child is emphasized. It is shown that moral norms and notions about them in preschool children can be expressed at the intellectual level (knowledge and understanding of moral norms), emotional (attitude towards them) and behavioural (manifestation of moral norms in different kinds of activities of children during communication with peers, adults).

Key words: preschooler, moral norms, moral representations, moral consciousness, morality of the person, moral rules, moral judgments.

УДК 922.7:17.023–053.4

Корняк В.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
та соціальної роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Жеребецька О.В.,
студент V курсу
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Моральний складник життя окремої особистості та суспільства все більше стає центром громадських та наукових дискусій упродовж останніх років. Утвердження моральних цінностей в індивідуальній свідомості є завжди актуальним питанням психолого-педагогічної науки, а сьогодні – це одне із завдань сучасної освіти, яка в пріоритеті ставить гуманізацію стосунків, моральне відродження суспільства, становлення особистості як суб'єкта власного життя та ін. Виконання завдань освітньої політики передбачає психологічне дослідження умов, чинників та механізмів, які лежать в основі морального розвитку особистості. Це стосується питань морального виховання дошкільника, оскільки саме у цьому віці лежать витоки тих важливих передумов, які впливатимуть на подальший моральний розвиток особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальні тенденції засвоєння людських моральних норм, перетворення їх у «свої» досить детально прослідковано у вітчизняній психології (Л. Божович, О. Кульчицька, В. Мухіна, Є. Субботський, С. Якобсон та ін.). У працях А. Бандури, І. Беха, М. Боришевського, І. Булах, П. Гальперіна, С. Рубінштейна, М. Гінзбурга, Л. Кольбергга, Д. Ельконіна, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, С. Максименка, Р. Павелківа, М. Савчина, З. Карпенко та ін. здійснюється психологічна інтерпретація проблеми, досліджується логіка переходу зовнішнього морально-етичного припису в особистісну норму, важливі лінії морального розвитку, психологічні особливості різноманітних аспектів цього процесу. Значну частину наукових досліджень присвячено проблемі нормативності як основної

характеристики поведінки дитини-дошкільника (Л. Артемової, Л. Божович, В. Котирло, О. Кононко та ін.). Вивчення теоретичних засад указує на недостатнє теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення процесу розвитку моральних норм у дошкільному віці в різних видах активності дитини.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз поняття «моральні норми» у психолого-педагогічній літературі, основ та складників, що сприятиме організації процесу формування уявлень про них у дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Моральний розвиток особистості розглядається як процес засвоєння визначених у суспільстві еталонів поведінки, у результаті цього вони стають регуляторами поведінки особистості [9]. Відповідно до зазначеного, людина (дитина) намагається діяти за приписами моралі, дотримуватись моральних норм як основи реалізації людських стосунків. Моральність особистості розглядається у контексті складників: моральних ставлень, моральної свідомості та самосвідомості, моральної діяльності. Загалом, мораль не може забезпечити і передбачити приписів на всі випадки життя. Реальні життєві обставини суперечливі, різноманітні, неповторні, унікальні. Дитині доводиться щоразу знову, по своєму, відповідно до власного досвіду розв'язувати моральну проблему. Специфіка моральності у тому і полягає, що вона передбачає саморегуляцію поведінки. Саморегуляція базується на відповідальності дитини на елементарному рівні вимогливості до себе [8].

О. Кононко зазначає: «Моральна свідомість – це єдність почуттєвого та раціонального сприйняття вироблених норм. Основним елементом моральної свідомості є норми як еталони, зразки, що регулюють діяльність людини. Засвоєння норм моралі дитиною дошкільного віку передбачає прийняття та переживання. Основою моральної свідомості є совість, тобто здатність особистості контролювати свою поведінку відповідно до суспільних вимог» [8, с. 100].

Важливим складником моральності є моральні ставлення до людей, що формуються під час спільної з ними діяльності, спілкування. Процес формування моральних стосунків опосередковується моральними почуттями. Переживання дитиною різних аспектів взаємодії власного «Я» з іншими людьми є умовою виникнення моральних ставлень.

У психології поведінка виступає як «спрямована на іншу людину активність особистості, особлива форма індивідуальної діяльності, пов'язана зі взаєминами людей» [7, с. 179]. У словнику з етики подається таке визначення цього феномена: «Поведінка (моральна) – це сукупність вчинків людини, що мають моральне значення, вчинених

нею у відносно тривалій період у постійних умовах або в умовах, що змінюються» [13, с. 254]. На думку С. Рубінштейна, «поведінка людини містить у собі визначальний момент ставлення до моральних норм. Найсуттєвішим у ній є суспільний, ідеологічний, моральний зміст» [11, с. 337].

Моральну поведінку людини можна визначити як низку соціально значимих учинків індивіда стосовно суспільства, інших людей, в основі яких лежать моральні мотиви, дії, регульовані суспільними нормами моралі і власною совістю людини. Вона виникає лише під час пошуку дитиною різних варіантів рішення за умови критичного, вибіркового ставлення дошкільника до правила. Моральна діяльність передбачає свідоме ставлення зростаючої особистості до суспільних вимог та її вміння керуватися ними у конкретних вчинках, адже часто дитина може знати тих чи інших норм, але не керуватися ними у стосунках з іншими. Якраз моральний учинок стає джерелом активного переживання нею реальних цінностей, то він закріплює у дитини певне емоційне ставлення до цінності тих моральних норм, утіленням яких вона є. До моральних дій її спонукають мотиви, пов'язані з інтересами інших людей [8, с. 101].

На рівні конкретної особистості моральна поведінка детермінована моральною вимогою. За своєю структурою моральна вимога має зовнішню форму і внутрішній зміст. У зовнішній формі фіксується вказівка поводити себе певним чином, діяти за певною логікою. Внутрішній зміст має у собі не безпосередньо сформульовану вимогу доброзичливості, гуманності, співтворчості. Завдяки цій особливості вимога може сприйматись людиною як власна ідея, позиція, що народжена її свідомістю. Так, предмет і об'єкт моралі зливаються. М. Савчин зазначає: «Умова самостійного переосмислення моральної вимоги, її змісту, виявляється насамперед у тому, що навіть найбільш конкретна зі всіх видів моральних вимог – моральна норма – має загальний, неконкретний характер. Моральна вимога відрізняється від будь-якої іншої тим, що саме собою виконання дій, що передбачаються у ній, ще не означає реалізації цієї вимоги. І тут важливу роль відіграє сприйняття суб'єктом потенційної моральної дії проблем та ситуації іншого, на якого має бути спрямована ця дія» [12, с. 16].

Добровільна та безкорисна моральна поведінка зумовлюється моральними почуттями. Ще Аристотель стверджував, що «в основі морального спонукання лежать не логічні докази, а почуття, тобто такі почуття, що допомагають подолати особисті інтереси» [2, с. 26]. Ці почуття, на його думку, мають формуватись на основі особливого виховання. Воно не зводиться до забезпечення відповідності поведінки дошкільника до вимог суспільства.

Якщо дитина діє відповідно до стандартів, лише відтворюючи правило, то у такій її поведінці ще немає власне морального ставлення.

Норми моралі, як і моральні почуття, є універсальними регуляторами поведінки. Одні з них регулюють ставлення людини до себе, другі – до інших людей різних поколінь, статі, віку, а треті – до оточення (природи, культури, праці). Моральні норми – це найбільш прості форми моральних вимог, які висуваються перед кожною людиною. У них закріплено морально-оцінний досвід людей, інтереси суспільства і кожної людини. Вони зорієнтовані на підтримання суспільного життя та діяльності людей, суспільства у цілому. Моральні норми дозволяють, з одного боку, зробити правильний вибір дій і вчинків у типових ситуаціях, а з іншого – здійснити оцінку і контроль за цими діями, а також за допомогою суспільної думки регулювати поведінку людей.

Моральне становлення особистості відбувається як процес інтеріоризації зовнішніх спонукань і перетворення на внутрішній регулятор поведінки. Оволодіння індивідом моральними нормами протікає нерозривно з формуванням психологічних механізмів саморегуляції і керування власною поведінкою. Із позиції регуляторних функцій інтеріоризація моральних норм – це засвоєння соціальних форм керування і контролю за своєю поведінкою, оволодіння засобами регуляції власних вчинків, стосунків із оточенням [1, с. 8]. Передання функцій суб'єкта моральної регуляції її об'єктові відбувається у процесі активного спілкування і взаємодії з дорослими та однолітками. Дорослі (як носії моральних норм і правил) займають стосовно дитини дошкільника позицію суб'єкта регуляції: вказівки, оцінки, контроль у конкретних ситуаціях ставлять дошкільника у залежне становище, позицію об'єкта впливу інших. Становлення суб'єкта моральної регуляції пов'язане зі зміною характеру стосунків дитини з дорослими та однолітками, постановкою її у позицію суб'єкта цих стосунків [12, с. 80].

Універсальною формою вираження соціальних чинників, які регулюють поведінку, є соціальні норми. Ґрунтовний аналіз міститься у працях М. Бобневої [4]. Соціальні норми є основою, правилом, зразком, прийнятим у цій спільноті стандартом поведінки, що регламентує стосунки людей. А моральні норми є важливим і необхідним різновидом. Моральна норма (від лат. norma – керівне начало, правило, взірець) є елементарною формою моральної вимоги, певним взірцем поведінки, що відбиває усталені потреби людського співжиття і відносини та має обов'язковий характер [13, с. 246]. Моральна норма – вимога, яка визначає обов'язки людини щодо навколишнього світу, конкретні зразки, які орієнтують поведінку особистості, дають змогу оцінювати й контролювати її [73, с. 235]. Це система ідей та уявлень

про правильну і неправильну поведінку, які вимагають виконання одних дій і забороняють інші [14, с. 314].

Моральні норми є абсолютними, бо їх дотримання об'єктивно необхідне людству. Будь-яке порушення абсолютних моральних норм спричиняє шкоду людству як роду, є злочином проти самої природи людини як суспільної істоти. Основним критерієм моральності тих чи інших норм є вияв у них ставлення людини до іншої людини і до самої себе як до істинно людської істоти – особистості [4, с. 33].

Розрізняють позитивні і негативні норми моралі. Перші з них визначають необхідну лінію поведінки, вимагають учиняти певні дії (бути чесним, поступитися місцем старшому). Інші забороняють деякі дії, обмежують вибір учинку (не заздри, не ображай людину). Водночас одна і та ж думка може бути висловлена і у формі заборони і у формі позитивної вимоги одночасно: «не обмануй» і «будь чесним» і т.д. [3, с. 65].

Моральні норми – моралі і моральності – складаються історично, регулюють поведінку людей, співвідносячи її з абсолютними принципами (добра і зла), еталонами, ідеалами (справедливості). Моральні норми – це, як правило, неписані норми поведінки. Моральні норми регулюють суспільну поведінку, групову й особистісну, стосунки між людьми. Системи моральних норм складені та зумовлені конкретними обставинами та умовами взаємодії і залежності людей більше ніж будь-які інші нормативні системи, тією самою мірою моральні системи є умовними і конкретними.

Моральні норми є історичними, але не тому, що вони конвенційні і ситуативні. Історичність зумовлена об'єктивним історичним процесом формування і розвитку людського суспільства, історичністю пізнання людством об'єктивно необхідних моральних стосунків між людьми, історичністю уявлень про природу і сутність людини як особистості [4, с. 33].

Значення для людства моральних норм є таким, що з позиції моральності мають оцінюватися всі соціальні норми, зокрема будь-яких соціальних груп, суспільств, прошарків, до яких би сфер стосунків, взаємодій і залежностей вони не належали б, які б функції вони не виконували.

Моральні норми (правила) поведінки існують без жодних логічних обґрунтувань. Конформізм демонструє поверхневність засвоєння моральних норм. Людина, яка порушує моральні норми, після заявленої їй вимоги, вираженої у логічній формі, починає їх дотримуватись. Але якщо моральний вплив полягає лише у повідомленні вимоги, вираженої у логічній формі, і у встановленні зовнішнього контролю за вчинками індивіда, то моральні норми будуть виконуватись лише за наявності зовнішнього контролю [6].

Важливою умовою дотримання моральних норм є усвідомлення, що проявляється у моральній свідомості. Моральна свідомість індивіда існує в уявленнях, поняттях, переконаннях, ідеалах. Теоретична сторона моральної свідомості – це моральні уявлення, моральні знання, моральні судження, моральні почуття, а практична полягає у вчинковій діяльності у момент морального вибору. Поведінка ж у ситуації, де людина не стоїть перед моральним вибором, не може дати повного уявлення про рівень моральності особистості [12, с. 104]. До формування моральних уявлень створюються і моральні судження. Вони зумовлені егоїстичними спонуканнями за відсутності потреби дотримуватися загальноприйнятих правил. Відсутні навички саморегуляції емоціями, діями, вчинками, поведінкою [12].

Свого часу Ж. Піаже [10], проаналізувавши генезис моральних суджень на різних етапах дошкільного періоду, стверджував, що дітям молодшого, середнього і навіть старшого дошкільного віку властиві автономна мораль, некритичне ставлення до вимог дорослих. Свої вчинки вони оцінюють переважно за результатом. Приділяючи значну увагу розвитку логіки у моральних судженнях дітей, Ж. Піаже значно нижче оцінював значення моральних почуттів, що дало підстави визначити обґрунтовану ним теорію як моральний реалізм, коли у дітей дошкільного віку значно вище розвинута логіка моральних суджень, ніж моральні почуття.

Вітчизняні вчені доводять, що всі моральні норми доступні для засвоєння дітьми, немає серед них «дорослих» і «дитячих» норм. Однак педагог має враховувати, що знання дошкільника існують у формі уявлень, тому не варто вимагати від нього тлумачення етичних понять. На цьому життєвому етапі він усвідомлює лише загальну тенденцію: бути турботливим, чесним, ввічливим – це добре. Користуючись згаданими поняттями, дитина не може витлумачити суть, але зміст моральних норм завжди цікавить дітей, що спростовує твердження про моральний реалізм дитини дошкільного віку в умовах цілеспрямованого формування етичних уявлень.

В. Москалець пише, що «мораль є формою нормативної регуляції, що функціонує у межах дихотомії «добро – зло». В основі моральної нормативної регуляції лежить автентично визначений особистістю відповідно до її світоглядних переконаннях, ціннісних орієнтацій, змісту понять «добро» і «зло». Регуляторний механізм моралі – совість, котра і є «процесом внутрішнього визначення добра і зла» (Г. Гегель). В основі функціонування совісті лежать емоційні переживання: стан задоволення собою, який називається спокійною совістю, що є результатом дотримання суб'єктом автентичного визначення ним для себе мораль-

них принципів і норм – «життя по совісті»; негативно забарвлений емоційний стан, що виникає внаслідок порушення, недотримання суб'єктом свого особистого морального кодексу – муки совісті. Моральність є стрижневим утворенням у психологічній структурі духовності особистості (згідно з тлумаченням цього феномена представниками (В. Франкл, Е. Фромм, Х. Когут та ін.)), зокрема як здатність до автентично-вільного самовизначення й саморегулювання, до протиставлення своєї позиції соціальним імперативам і табу та біологічним інстинктам, якщо вони радикально суперечать цій позиції» [9, с. 6].

Це демонструє зв'язок емоційної та моральної сфер, домінуючу роль у формуванні моральних уявлень та моральних суджень.

Моральним уявленням і судженням дітей дошкільного віку властиві елементарність, конкретність, зв'язок із почуттями. Тому головною умовою, щоб виховання могло сформувати у дітей переконання, переконання – у звички, а звички – в нахили. Недостатній розвиток уявлень про норми і правила поведінки знижує рівень моральних мотивів, обмежує моральну поведінку людини [12].

Висновки. Отже, моральні норми є важливим складником соціальних норм, які прищеплюються кожному членові суспільства. Вони є регуляторами стосунків та поведінки між людьми. Згідно з теоретичними положеннями виділяють три складники моральних норм, зокрема когнітивний, емоційний та поведінковий. Кожна з них контролюється спеціальними механізмами моральної саморегуляції. Формування моральної норми передбачає появу моральних суджень, які ґрунтуються на моральних уявленнях про ту чи іншу норму. На основі вищенаведеного уявлення про моральні норми їх можна розглядати як конкретизований (не завжди логічно обґрунтований) та емоційно збагачений образ моральної дії (впливу), що імперативно детермінує поведінку особистості. Так, уявлення про моральну норму дошкільників можна визначити як максимально конкретизований (наївно-логічний) та емоційно збагачений образ моральної дії (впливу), що імперативно детермінує поведінку та опосередковує регулювальний вплив дорослого на моральну поведінку. Перспективами подальших досліджень можна вважати визначення змісту, форм та методів роботи з дітьми дошкільного віку з метою формування у них моральних норм та уявлень про них у різних видах діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ананьев Б.Г. Общие вопросы социологической и психологической теории личности. Психология личности: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. 655 с.

2. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Москва: Литература, 1998. 1392 с.
3. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический Проект; Гаудеамус, 2005. 256 с.
4. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва: Наука, 1978. 311 с.
5. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей. *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 80–89.
6. Боришевский М.И. Особенности отношения ребенка к правилам поведения в игровой ситуации. *Вопросы психологии*. 1965. № 4. С. 23–36.
7. Ваврик А.И. Психологические основы индивидуализации учебного процесса шестилеток: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія». Дрогобич, 2008. 20 с.
8. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 225 с.
9. Москалець В.П. Основний психологічний зміст та розвивально-особистісний потенціал ігрової діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*, 2009. № 10. С. 1–8.
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва: Римис, 2008. 448 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 1. 448 с.
12. Савчин М.В. Моральна свідомість та самосвідомість особистості як предмет психологічного аналізу: монографія. Дрогобич, 2009. 288 с.
13. Словарь по этике. Москва: Политиздат, 1989. 447 с.
14. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В ОСВІТІРОЗВИТОК АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІКТ
DEVELOPMENT OF ANDRAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS
OF FOREIGN LANGUAGES IN THE CONDITIONS OF INFORMAL EDUCATION
BY ICT ACTIVITIES

У статті проаналізовано особливості андрагогічної діяльності, а також розкрито зміст андрагогічної підготовки, її мету і результат (готовність до андрагогічної діяльності), розглянуто результати дослідження щодо виявлення особливостей навчання іноземній мові педагогічних працівників, які досягли літнього віку, та теоретико-методичні аспекти використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в іншомовній освіті осіб літнього віку. Детально описано методику проведеного дослідження, яка базувалася на партисипативному підході. Подані загальні рекомендації щодо організації навчання іноземній мові людей літнього віку за дистанційною формою навчання.

Ключові слова: андрагог, іншомовна освіта, дистанційне навчання, особи третього віку, навчання впродовж життя, структура електронного курсу.

В статье проанализированы особенности андрагогической деятельности, а также раскрыто содержание андрагогической подготовки, ее цель и результат (готовность к андрагогической деятельности), рассмотрены результаты исследования по выявлению особенностей обучения иностранному языку педагогических работников, достигших «третьего возраста», и некоторые теоретико-методические аспекты использования современных информационно-коммуникационных технологий в иноязычном образовании лиц «третьего возраста». Подробно описана мето-

дика проведенного исследования, которая базировалась на партисипативном подходе. Представлены общие рекомендации по организации обучения педагогов-андрагогов иностранном языке по дистанционной форме обучения на базе платформы Moodle. **Ключевые слова:** андрагог, иноязычное образование, дистанционное обучение, лица третьего возраста, обучение в течение жизни, структура электронного курса.

The article examines the results of an experimental study on identifying the features of teaching foreign language pedagogues who have reached the "third age" and some theoretical and methodical aspects of the use of modern information and communication technologies in the foreign language education of people of the "third age". Actualized the global trend of education throughout life, the development of universities of the "third age". A detailed description of the methodology of the conducted research, which was based on the participatory approach. The structure of the distance learning course of this category of listeners based on the Moodle platform is revealed and attention is paid to the features of certain of its structural elements. The given general recommendations on organization of teaching of teaching staff to a foreign language on the basis of the distance learning form on the basis of the platform Moodle.

Key words: andragog, foreign language education, distance education, persons of the third age, lifelong learning, structure of the electronic course.

УДК 374.013.83

Вікторова Л.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи
та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Андрагогіка розглядає процес навчання дорослого як процес розвитку, який передбачає не звичайне повторення соціального досвіду, а його збагачення, привнесення нових цінностей та розширення нових структур діяльності. На нашу думку, цьому сприяє стрімкий розвиток глобальних комп'ютерних комунікацій, що висувають нові вимоги до інтенсивності оновлення знань та вмінь фахівців, а отже, і до самоосвіти загалом, та комплексне застосування дистанційної форми навчання дорослих.

Так, Дерек Муленга за результатами дослідження 371 учасника (людей похилого віку) зазначає, що стать, вік, рівень формальної освіти та соціальний статус не мають суттєвого впливу на

мотивацію до навчання за дистанційною формою у людей похилого віку. Одночасно він зазначає, що саме інтелектуальна стимуляція є найсильнішим мотиваційним фактором до дистанційного навчання людей похилого віку [12].

Кожна особистість, використовуючи як традиційну систему освіти, так і безперервну освіту на базі інформаційно-комунікативних технологій (далі – ІКТ), може вдосконалювати свою професійну кваліфікацію, свою професійну майстерність; підійматися по сходах і рівнях професійної освіти; не тільки продовжити, але й змінити профіль освіти. Тому стає очевидним, що в умовах інформаційного суспільства освіта має бути безперервною, а в її реалізації істотну роль відіграють ІКТ [3, с. 210].

Одночасно професійна діяльність педагога-андрагога полягає в навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі людей похилого віку. Загалом, виконання цих функцій передбачає підвищення андрагогічної компетентності, розуміння особливостей освіти людей похилого віку, володіння освітніми технологіями.

Разом із тим слід відмітити, що згідно зі стандартами Європейського Союзу [4] для осіб літнього віку потрібно створити умови, які б не тільки забезпечували суспільну підтримку, але й стимулювали б їхню активність. Основним таким методом активізації людей похилого віку є запровадження в Європі Університетів третього віку, які успішно функціонують ще з 1973 р. (м. Тулуза, Франція). Вони створені при закладах вищої освіти чи громадських організаціях і реалізують принцип навчання людини впродовж всього її життя. Головна мета – поліпшення фізичного, психічного і соціального здоров'я осіб літнього віку.

У 2009 р. в Україні був розроблений проект Концепції розвитку та Положення про Університети третього віку, а з 2011 р. – діє соціальна-педагогічна послуга «Університет третього віку», робота якої регламентується Наказом Міністерства соціальної політики України (№ 326 від 25.08.2011 р.) «Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку».

Варто зазначити, що специфіка роботи з людьми похилого віку в Україні відбувається через систему соціальних інституцій, серед яких можна виділити: територіальні центри соціального обслуговування, будинки-інтернати (геріатричні пансіонати), громадські організації, навчальні заклади. У межах наших попередніх досліджень [16], ми провели моніторинг діяльності Університетів третього віку, за допомогою якого визначили основні форми навчання: лекції, семінари з групами за інтересами, групи самоосвіти та взаємодопомоги, екскурсії тощо. За змістом цих занять найпоширенішими є: «Декоративно-прикладне мистецтво», «Валеологія», «Англійська мова», «Інформаційно-комунікаційні технології». Всі заняття проводяться переважно тільки офлайн, за фізичною присутністю учасників. У процесі моніторингу діяльності Університетів третього віку в Україні нам не вдалося знайти даних системного застосування дистанційної форми навчання для людей похилого віку взагалі та за іншомовної підготовки зокрема. Є деякі випадки використання технологій дистанційного навчання, проте вони всі стосувались виключно відеозв'язку (Skype, Viber та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі накопичений певний досвід з даної проблематики. Так, іншомовну підго-

товку дорослих досліджували такі науковці, як В. Лашкул, В. Тимофеев [2], іншомовну комунікативну компетентність дорослих в університетах третього віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій – В. Шинкарук, Л. Вікторова, М. Михайліченко [11]. На необхідності залучення людей літнього віку до освітнього процесу з метою опанування ними сучасних ІКТ наголошують такі науковці, як В. Карманенко [5], Т. Скорик [9], С. Федоренко [7]. Вчені В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, Ю. Богачков досить детально описують технології розроблення дистанційних курсів: вибір платформ для навчання, педагогічні та психологічні аспекти організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання [1]. Такі вчені, як Н. Морзе, О. Глазунова, А. Кочарян тощо мають вдалий досвід організації курсів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників України за дистанційною формою навчання на базі платформи Moodle; переконують на дотримання чіткої й логічної структури такого дистанційного курсу; ними ж експериментально доведено необхідність урахування вікових особливостей цільової аудиторії таких курсів з дистанційного навчання під час вибору інструментів ІКТ та надано критерії добору цих інструментів [6; 8]. Клара Лоренц, Пол Фреддоліно, Аделіна Комас-Еррера систематизують ІКТ, які можуть бути успішно використані під час дистанційного навчання у людей похилого віку з м'якими когнітивними порушеннями; визначають параметри для відбору ІКТ для використання людьми похилого віку вдома, громадських місцях та соціальних установах [14].

Науковці Джойс Нероні, Селеста Мейс, Руслан Леонтьєвас, Пол А. Кіршнер, Ренате Х.М. де Гроот у своєму дослідженні «Цільова орієнтація і успішність у дистанційній освіті для дорослих» [13] показують важливість організації освітнього процесу для дітей, підлітків та студентів та одночасно зазначають про недостатність подібних досліджень з ефективності дистанційного навчання дорослих людей. Зазначені науковці зазначають пряму залежність між ефективністю дистанційного навчання дорослих людей та орієнтацією на мету навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Узагальнюючи аналіз наукових публікацій, можемо констатувати, що як за кордоном, так і в Україні проводиться досить велика кількість досліджень щодо практичного застосування різних програмних продуктів з метою організації дистанційного навчання, переважно це Moodle, EdEx, Microsoft Office (В. Биков, В. Кухаренко, С. Литвинова, Р. Уйгарер, Х. Узунбойлу, П. Крантон, В. Вонг та ін.) [15]. Науковці описують загальні принципи організації дистанційного навчання, подають рекомендації з його організації, надають готові сценарії з використання ІКТ

у дистанційному навчанні. Проте, незважаючи на таку кількість наукових досліджень, залишається не вирішеною проблема, пов'язана з організацією дистанційного навчання для людей похилого віку з метою їх повної адаптації до інформаційного середовища. В Україні це переважно діяльність громадських організацій, що проводять курси з інформаційної грамотності.

Мета статті. З огляду на вищезазначене, мета статті – дослідити особливості андрагогічної діяльності та іншомовної підготовки людей похилого віку за дистанційними формами навчання.

Виклад основного матеріалу. Для нашого дослідження ми використали платформу дистанційного навчання Moodle. Moodle – це безкоштовна відкрита система управління навчанням, яка реалізує філософію «педагогіки соціального конструктивізму» та орієнтована насамперед на організацію взаємодії викладача та учнів. Вона підходить як для організації традиційних дистанційних курсів, так і для підтримки очного навчання.

Цільова аудиторія проведеного нами дослідження – це педагогічні працівники старші 60 років загальноосвітніх навчальних закладів України, які забажали підвищити власний рівень педагогічної майстерності на курсах Центру інноваційної освіти з використанням англійської мови. Основна причина вивчення іноземної мови педагогами віком від 61 року – це прагнення долучитись до світових освітніх спільнот, таких як «Партнерство в навчанні», Microsoft, та мати доступ до англійських матеріалів значної кількості освітніх ресурсів, таких як освітні платформи, МООС тощо.

Центр інноваційної освіти займається навчанням педагогів у форматі off-line за особистої участі слухачів та проводить семінари, тренінги, майстер-класи. За період нашого дослідження (січень 2018 – березень 2019 р.) навчання пройшло 1246 педагогів (86% – жінки та 14% – чоловіки; 13% віком до 40 років, 66% – віком 41–60 років, 21% – старші 61 року). Ми зосередили свою увагу на педагогічних працівниках віком від 61 року та старше – 261 учасник, з яких 215 жінок та 46 чоловіків.

Збором та аналізом даних ми займалися впродовж всього часу нашого дослідження і воно відбувалась на таких етапах: до початку навчання, на етапі формування змісту навчальної програми, після старту першого модуля курсу дистанційного навчання, після завершення першого модуля курсу (тестування), по завершенні курсу та через місяць після завершення курсу.

Дані ми отримали шляхом анкетування (on-line) й опитування слухачів і розробників курсу. Також нами проводилось спостереження за видами діяльності й часом, витраченим учасниками в процесі проходження курсу: кількість входжень на курс протягом дня, протягом тижня, загальна середня

кількість днів щоденного навчання, загальна тривалість перегляду ресурсів курсу й загальна тривалість часу, витраченого на тестування.

Зібрані дані були зафіксовані онлайн-інструментами та не підлягали коригуванню. Результати онлайн-анкетування були збережені у Google-формах, а інші дані фіксувалися в Moodle та доступні лише для адміністраторів (<http://competences.com.ua>).

До початку навчання нами було проведено вступне тестування з метою виявлення мотивації й рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності учасників. Результатами опитування стали такі:

1) Мотиваційний блок запитань складався з двох частин. Перша частина питань спрямовувалась на виявлення внутрішньої мотивації до навчання, а друга – на бажаний формат навчання. За результатами обробки даних першої частини запитань виявлено, що всі учасники є вмотивованими для опанування англійської мови, з них 15% хочуть опанувати мову, щоб не бути некомпетентними на фоні своїх молодих колег, а 85% для того, щоб мати доступ до англійських освітніх ресурсів та монетизувати набуті знання через приватні консультації. Результати другого блоку свідчать про те, що 94% учасників виявляють бажання проводити навчання у форматах семінару та лекцій; 5% – у форматі практичного майстер-класу з метою відпрацювання практичних навичок на дистанційному курсі; 1% учасників не змогли визначитись із відповіддю.

2) Рівень сформованості ІК-компетентності. Анкета складалася із двох частин: перша частина спрямована на декларування учасників своїх навичок, друга – на їх підтвердження. Всіма учасниками було задекларовано власний рівень ІК-компетентності як «достатній». Наступне запитання було на визначення рівня своєї ІК-компетентності за стандартом ЮНЕСКО: 14% визначили «перший», 82% – «другий» та 4% – «третій» рівні. Водночас друга частина анкети засвідчила, що практично 87% учасників володіють ІК-компетентністю не вище «першого» рівня, а 13% взагалі не набрали балів навіть до рівня «перший».

Отже, результати вступного опитування учасників свідчать про таке:

– достатня мотивація для навчання: потужним внутрішнім мотивом виявилась монетизація власних знань, тому можна констатувати готовність людей похилого віку до опанування іноземної мови.

– за достатньої мотивації до процесу навчання та усвідомлення важливості англійської мови у своїй професійній діяльності фактично всі учасники (95%) відмовлялись від дистанційної форми навчання. Причинами відмови було бажання реально спілкуватися без використання

ІКТ, неформальне спілкування учасників та можливість бачити одночасно всіх учасників. На нашу думку, це свідчить про неготовність учасників до «виходу із зони власного комфорту», про декларативний підхід до навчання.

– усі учасники перевищили власні очікування щодо свого рівня ІК-компетентності – всі зазначили дещо завищений рівень її сформованості. Варто зазначити, що в Україні з 2007 року для всіх педагогічних працівників обов'язковими є курси підвищення кваліфікації з розвитку ІК-компетентності. Усі учасники нашого опитування мали досвід цих курсів, що свідчить про формальний підхід до них та їхню недостатню ефективність.

Після вступного опитування учасникам було запропоновано пройти навчання у форматі семінару, метою якого було показати інструменти ІКТ, які значно підвищують їхню професійну педагогічну майстерність. Зміст семінару був побудований у контексті демонстрації сучасних ІКТ, використання яких було простим та доступним. Наприкінці семінару учасники отримали роздруковані методичні посібники, в яких подано покроковий опис із використання презентованих ІКТ.

Перед тим як формувати зміст дистанційного курсу, нами було проведено опитування з метою виявлення основних перешкод для вивчення іноземної мови в дистанційному форматі. Його результати засвідчили:

1) 94% вивчали англійську мову в школі (6% – німецьку), проте ніколи нею не користувались;

2) 26% мали досвід з вивчення англійської мови в дорослому віці (тобто після 30 років), проте не користувались нею повсякденно;

3) 17% намагались вивчити англійську мову за допомогою програмних продуктів: The Distance Learning School ESHKO <https://eshko.ua>, Duolingo <https://www.duolingo.com>, Lingualeo <http://lingualeo.com> тощо, але всі залишилися незадоволеними їхнім результатом.

Крім того, нами було проведено додаткове опитування тих учасників, які вже мали досвід з вивчення англійської мови через програмні продукти, і з'ясувалось, що:

– всі учасники опитування засвідчили складний інтерфейс програмних продуктів, занадто багато «різних кнопок» та «різних анімацій»;

– всі опитувані засвідчили про те, що вони не бачили загальної картини курсів та не знали, що мають зробити в певний момент часу, аби отримати бажаний результат;

– всі опитувані висловили бажання спростити інтерфейс до мінімуму;

– всі опитувані висловили бажання максимально приблизити зміст англійської мови до навчальної дисципліни, яку викладає педагог.

Також ми спільно з учасниками семінару сформували кінцеву мету проходження даного дистан-

ційного курсу. Основний результат навчання на курсах англійської мови для людей похилого віку – це вміння використовувати сучасні ІКТ у повсякденному житті (97% слухачів відзначили це основним результатом). Тобто учасники не ставили собі за мету вивчити англійську мову. Метою було опанування сучасних ІКТ для повсякденного використання, а саме навчання проводилось за дистанційною формою з використанням матеріалів англійською мовою (понад 75%).

Отже, на даному етапі ми вже мали 261 педагогічного працівника віком від 61 року, які виявили бажання й були мотивовані для вивчення англійської мови та виявили готовність її вивчати дистанційно за певних умов.

Для навчання людей похилого віку іноземній мові було обрано партисипативний підхід, основою якого є взаємодія слухачів і викладача для розроблення і реалізації спільного вирішення будь-якої певної проблеми [16].

Ми спиралися на теоретичні й практичні дослідження [10], які переконували, що найбільш успішною та ефективною формою неформальної освіти людей літнього віку є Університети третього віку, а саме їх Британська модель. Ця модель утворилася на базі так званих автономних груп самодопомоги, іншими словами лекторами є самі учасники програм. Тому до розроблення курсу дистанційного навчання з вивчення англійської мови нами було долучено волонтерів із числа учасників груп. Вони мали завдання постійно проводити моніторинг створених матеріалів на зрозумілість, доступність, простоту й легкість у використанні.

Задля створення таких умов, які б забезпечили ефективність вивчення англійської мови людьми літнього віку, нами було розроблено курс дистанційного навчання на базі платформи Moodle. Він був розміщений на платформі дистанційного навчання Центру інноваційної освіти – <http://competences.com.ua>. Зміст даного курсу з вивчення англійської мови був побудований, як зазначалось раніше, на базі партисипативного підходу та складався з таких модулів: «Основи роботи з комп'ютером», «Цифровий стиль життя», «Безпека та конфіденційність», «Програми підвищення продуктивності». Розроблений інтерфейс курсу – максимально простий, не обтяжений графічними об'єктами й текстовими повідомленнями, а його оформлення – українською мовою.

Курс розроблявся за структурою, яка складалася з: вступної частини, що включає загальні відомості про курс та вступний тест на визначення рівня володіння англійською мовою; модуля 1 «Основи роботи з комп'ютером»; модуля 2 «Цифровий стиль життя»; модуля 3 «Безпека та конфіденційність»; модуля 4 «Програми підвищення продуктивності»; підсумкового тесту.

Зміст кожного модуля включає уроки та завдання до кожного уроку, папки з корисними матеріалами для додаткового опрацювання й підсумковий тест до модуля. Щоб перейти до наступного модуля, потрібно пройти підсумковий тест попереднього не менш як на 75%.

Нами було виокремлено такі особливості побудови дистанційного курсу, які, на наш погляд, можуть значно полегшити процес опанування іноземної мови людьми похилого віку:

1) Максимально простий інтерфейс. Мінімізм у кількості зображень та текстових повідомлень, кнопках навігації. Навігація повинна бути простою й зрозумілою.

2) Оформлення курсу повинно бути рідною мовою слухача. В нашому випадку – українською.

3) Перш ніж починати курс, усі учасники мають пройти тест на визначення рівня володіння англійською мовою. При цьому можна використовувати сторонні ресурси за умови переходу на них за гіперпосиланням і відкриття у другому вікні браузера. В іншому випадку учасник має високу ймовірність не зрозуміти, як повернутись до курсу після проходження тесту. Базуючись на власному досвіді, радимо створювати власні тести різних типів прямо на платформі, це забезпечить формування журналу оцінок і дозволить відстежувати прогрес учасника. До того ж навігація за створеними на платформі тестами більш зручніша, ніж перехід за гіперпосиланням.

4) Беручи до уваги вікові особливості та андрогогічний підхід до розроблення і впровадження курсу, на нашу думку, варто кожного учасника забезпечити паперовою версією Інструкції з роботи з курсом. Кожна з таких інструкцій повинна містити такі відомості, як логін і пароль слухача, покрокова інструкція входу на платформу із зображенням екранів, покрокова інструкція проходження вступного тестування й уроків.

5) У вступній частині курсу має міститися така інформація, як загальні відомості про курс та робочу програму з детальним описанням даного курсу, його тривалості, умов навчання, форм і критеріїв оцінювання та кінцевого результату. Для педагогів старшого віку це є обов'язковим критерієм, який забезпечує загальне розуміння курсу та його мети, умов проходження та кінцевого результату, а також максимально знижує рівень емоційного напруження, яке в такому віці є критичним індикатором успішності навчання. Зміст у вступній частині можна подати рідною мовою учасника.

6) Параметри всіх сторінок курсу повинні відповідати такому критеріям: текст має бути шрифтом 14–18, Times New Roman (адже він є найбільше знайомим учасникам); довжина сторінки донизу не має бути більше ніж 1,5 екрана. В інакшому випадку є ризик, що слухач проскролить сторінку не так пильно. Коли текст сторінки задовгий та не вкладається на

одну сторінку, його можливо розбивати на декілька (але не більше 3-х), наприкінці кожної з яких повинна знаходитися кнопка навігації, на котрій великими літерами зазначено «Перейти на наступну сторінку».

7) Теоретичний матеріал кожного з модулів повинен подаватись у форматі «Урок», адже це дозволить не лише полегшити навігацію учаснику, а й оцінити його діяльність. Зміст уроку має складатись із максимум 3-х сторінок, але кожна не більше за 1,5 екрани донизу. Кожен з уроків бажано оформляти в одному й тому ж стилі та будувати з текстового матеріалу, зображень, інфографіки й відеоматеріалу. Із власного досвіду, радимо використовувати відеоматеріали, які необхідно додавати у вигляді фреймів, а не завантажувати їх у вигляді файлів. Відеоматеріали можна розмістити на YouTube чи інших подібних ресурсах та вставити в сторінку уроку у вигляді фрейму, що дозволить максимально спростити навігацію для учасників і забезпечить можливість не переходити на сторонні ресурси. Також потрібно мінімізувати текстове навантаження, віддаючи перевагу відеоматеріалу (за часом до 5 хвилин) із підкріпленням текстом та інфографікою, яка може узагальнити структуру уроку. Поміж сторінками уроку внизу повинні знаходитися кнопки зі зрозумілим повідомленням для навігації, такі як «Перейти на наступну сторінку». Остання сторінка уроку повинна містити кнопку навігації «Кінець уроку» і «Повернутись до курсу».

8) На нашу думку, слід використовувати Progress Bar (https://moodle.org/plugins/block_progress), який дозволить візуалізувати прогрес учасника та спростить навігацію по курсу, надасть загальне уявлення про обсяги виконаного матеріалу.

9) Наприкінці кожного уроку радимо давати практичне завдання. Зміст практичного завдання повинен відповідати змісту уроку, а його метою є закріплення пройденого на уроці матеріалу. Не рекомендуємо давати можливість учасникам відповідати на практичні завдання у форматі вложеного файлу, адже це може ускладнити його виконання людям літнього віку і, нарешті, зовсім відмовитись від проходження курсу. Процес виконання практичного завдання повинен бути максимально простим і зрозумілим. Рекомендуємо на сторінці практичного завдання (Ресурс «Завдання») подати детальний опис суті завдання, для виконання якого учасник повинен ввести текстове повідомлення на цій самій сторінці. Дуже важливо після формулювання самого завдання ще прописати процес відправки, так, наприклад, «для відправки завдання на перевірку, будь ласка, введіть свою відповідь у вікні внизу цієї сторінки і натисніть кнопку «Відправити на перевірку».

10) У підсумковому тесті повинно бути не більше 10–15 запитань різних типів. Ми не зазначали кореляції між складністю реагування на від-

повідь учасника та типом тестового запитання, тому рекомендуємо використовувати всі типи тестових завдань, які є доступні у Moodle.

Наприкінці навчання нами було проведено заключне опитування учасників курсу, результатом якого є таке:

– 96% учасників виконали всі завдання курсу та успішно пройшли підсумковий тест після закінчення курсу з рівнем виконання понад 70%. Лише 3% не завершили навчання;

– всіма учасниками було відзначено значне покращення рівня своєї англійської мови, а також зниження страху читання англійськомовних онлайн-ресурсів, розуміння аудіо- й відеоматеріалів курсу;

– за результатами заключного тестового контролю маємо такі дані: Starter (Beginner) (A1) – 0%, Elementary (A1–A2) – 75%, Pre-Intermediate (A2–B1) – 25%.

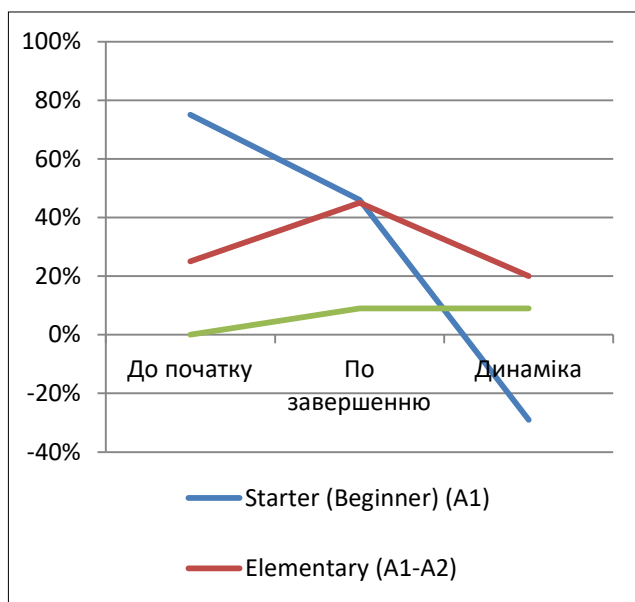


Рис. 1. Динаміка рівня англійської мови учасників до початку та після завершення курсу, %

Висновки. Отже, сучасні тенденції навчання людей літнього віку мають базуватися на основних положеннях андрагогічного підходу, зокрема на таких, як урахування індивідуальних особливостей людей похилого віку, навчання повинне відповідати та водночас розвивати освітні потреби таких людей, забезпечувати їхній саморозвиток, а сам освітній процес ґрунтуватися на спільній діяльності тих, хто навчається, з тими, хто навчає. Отже, надзвичайно важливими є підготовка педагогічного персоналу (андрагога, фасилітатора, тренера), який професійно займається організацією навчання людей похилого віку; консультує, підвищує мотивацію до навчальної діяльності, володіє методологією андрагогічного супроводу самоосвіти в різних напрямках неформальної, інформальної освіти.

Проведені нами дослідження доводять, що здатність людей похилого віку до навчання за певних умов не лише не знижується, а, навпаки, підвищується. Визначені основні умови, такі як подолання стереотипів, пов'язаних із віком людини, врахування вікових особливостей людей літнього віку, позитивна внутрішня мотивація, відіграють важливу роль у процесі успішного оволодіння іноземною мовою людьми «третього віку».

Перспективою подальших досліджень має стати подальший пошук успішного використання платформ дистанційного навчання щодо іншомовної освіти осіб літнього віку. Вважаємо за доцільне акцентувати увагу дослідників на вікових та психологічних особливостях осіб похилого віку, які істотно впливають на рівень опанування ними ІКТ та безпосередньо на внутрішню мотивацію їх до навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. Технологія розробки дистанційного курсу : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
2. Вікторова Л.В., Лашкул В.А., Тімофєєв В.А. Іншомовна підготовка дорослих в контексті глобалізації : колективна монографія. Київ : ЦП «Компринт», 2018. 425 с.
3. Гомеля Н.С. Андрагогічна компетентність викладача в умовах формальної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/27789/1/%D0%97%D0%B1%D0%B8%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83.pdf>
4. Європейські стандарти пенсійної системи, як визначальні чинники формування соціальної сфери в Україні. URL: http://azov-academy.ucoz.org/publ/stati_i_nauchnye_publicacii_articles_science/evropejski_standarti_pensijnoi_sistemi_jak_viznachalni_chinniki_formuvannja_socialnoi_sferi_v_ukrajini_r_p_luckij/1-1-0-112
5. Карманенко В. Стан та перспективи освоєння людьми похилого віку інформаційно-комунікативних технологій. URL: <https://tribuna.pl.ua/news/stan-ta-perspektivi-osvoyennya-lyudmi-pohilogo-viku-informatsijno-komunikativnih-tehnologij/>
6. Кочарян А.Б. Office 365 – безпечний хмарний сервіс для роботи з електронною поштою в навчальному закладі. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1548/7/Kocharayn_NDLIO.pdf
7. Міністерство соціальної політики України. URL: https://drive.google.com/file/d/1Ts8xQIY1ayunKXSQKX1_SU9mk0pAsIYM/view?usp=sharing
8. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Положення про електронний навчальний курс. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
9. Скорик Т.В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2016. № 135. С. 232–235.
10. Чаграк Н.І., Угринюк В.М., Гритчук Г.В. Модель освітнього середовища людей похилого віку в контексті безперервної освіти. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2348.pdf>

11. Шинкарук В.Д, Вікторова Л.В., Михайліченко М.В. Формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих в університетах третього віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій : монографія. Київ : ЦП «Компринт», 2018. 212 с.
12. Derek Mulenga, Jr-Shiuan Liang. Motivations for older adults' participation in distance education: A study at the National Open University of Taiwan. *International Journal of Lifelong Education*. 2008. № 27:3. P. 289–314. DOI: 10.1080/02601370802047791
13. Joyce Neroni et al. Goal Orientation and Academic Performance in Adult Distance Education, *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 19 (2) URL: https://www.researchgate.net/publication/324894696_Goal_Orientation_and_Academic_Performance_in_Adult_Distance_Education
14. Klara Lorenz et al. Technology-based tools and services for people with dementia and carers: Mapping technology onto the dementia care pathway. 2017. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1471301217691617>
15. Rahme Uygurer, Hüseyin Uzunboylu. An Investigation of the Digital Teaching Book Compared to Traditional Books in Distance Education of Teacher Education Programs. 2017. URL: <http://www.ejmste.com/An-Investigation-of-the-Digital-Teaching-Book-Compared-to-Traditional-Books-in-Distance,74187,0,2.html>
16. Viktorova L., Kocharian A., Korotun O. Technologies in foreign language education for the "thirdage" learners. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. Vol 63. № 1. P. 22–35. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1940>

ВИКОРИСТАННЯ ГЕОІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ

THE USE OF GEOINFORMATION SYSTEMS IN THE PROCESS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF GEODESY AND LAND MANAGEMENT EXPERTS

У статті розглянуто використання геоінформаційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців геодезії та землеустрою. Здійснено комплексний аналіз понять «компетентнісна освіта», «компетентність», «компетентнісний підхід». Визначено основні поняття геоінформаційних технологій, які повинен засвоїти студент у процесі навчання. Охарактеризовано основне інструментальне програмне забезпечення геоінформаційних технологій та встановлено його переваги використання під час навчального процесу. Запропоновано шляхи використання геоінформаційних технологій у професійній діяльності майбутніх землепорядників. Проаналізовано джерела із проблем формування професійної компетентності фахівця.

Ключові слова: геоінформаційні системи, компетентнісна освіта, компетентність, компетентнісний підхід, база геоданих, геовізуалізація, геообробка, ArcGIS.

В статье рассмотрено использование геоинформационных технологий в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов геодезии и землеустройства. Проведен комплексный анализ понятий «компетентностное образование», «компетентность», «компетентностный подход». Выделены основные понятия геоинформационных технологий, которые должен усвоить студент в процессе обучения. Охарактеризовано

основное инструментальное программное обеспечение геоинформационных технологий, показаны преимущества его использования в учебном процессе. Предложены пути использования геоинформационных технологий в профессиональной деятельности будущих землеустроителей. Проведен анализ источников по проблемам формирования профессиональной компетентности специалиста.

Ключевые слова: геоинформационные системы, компетентностное образование, компетентность, компетентностный подход, база геоданных, гео визуализация, геообработка, ArcGIS.

The article discusses the use of GIS technologies in the process of forming the professional competence of future specialists in geodesy and land management. Complex analysis of concepts of competence education, competence, competence approach is carried out. The basic notions of GIS, which should be learnt by the student in the process of learning, are distinguished. The main GIS software tool was described and its advantages of using during the educational process were determined. The ways of using GIS technologies in the professional activity of future land surveyors are proposed. The sources of the problematic formation of the experts' professional competence were analyzed.

Key words: geoinformation systems, education competence, competence, competence approach, base location, geovisualization, geoprocessing, ArcGIS.

УДК [378.147:332.2]:378

Русіна Н.Г.,
канд. пед. наук,
викладач
ВСП «Рівненський коледж
Національного університету
біоресурсів і природокористування
України»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Географічні інформаційні системи з'явилися майже одночасно з першими комп'ютерами і, як і останні, міцно увійшли в наше життя. У наш час всі без винятку галузі виробництва, які оперують просторовою інформацією, мають використовувати геоінформаційні технології для ефективної праці. Зазначимо, що геоінформаційні системи (далі – ГІС) сьогодні стали звичним інструментом землепорядника, який допомагає вирішувати завдання актуалізації та інтеграції планово-картографічних матеріалів, розроблення проектів землеустрою, проведення геодезичних робіт тощо. Отже, перед закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців геодезії та землеустрою, постає питання надання студентам усіх необхідних теоретичних знань та практичних навичок з використання ГІС [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні публікації в рамках цієї предметної галузі акцентували увагу на різноманітних її аспектах, що підкреслювали перевагу використання ГІС

у процесі формування професійної компетентності майбутніх інженерів-землепорядників. Так, С. Лук'яненко, В. Гайдаржи, О. Дацюк у своєму дослідженні «Побудова навчального процесу в галузі геоінформаційних систем» презентували напрями навчальної роботи в галузі геоінформаційних технологій – навчально-методичний та науковий. Науковці виділили основні напрями ГІС-освіти: підготовка фахівців із ГІС-технологій; вивчення основ ГІС-технологій фахівцями суміжних спеціальностей; підготовка фахівців із ГІС-технологій із застосуванням дистанційної освіти; використання ГІС-технологій у науково-дослідній роботі [3].

О. Поправко визначив провідну роль програмного продукту ArcGIS у землепорядкуванні як інструментального програмного забезпечення в земельно-інформаційних системах та проаналізував якість інформаційного обслуговування користувачів. Адже сучасним спеціалістам земельної сфери необхідно мати навички з використання

новітніх технологій ГІС та ЗІС для оперативного оброблення, використання та зберігання різноманітної інформації про земельні ресурси, від даних про власника до геопросторової інформації про її місцерозташування. Застосування ГІС-технологій у землеустрої, основ побудови і функціонування ЗІС стали конче необхідними для інженерів-землевпорядників [7].

Автор наукової роботи «Геоінформаційні системи – основа оцінювання міських територій органами місцевого самоврядування» О. Тіщенко зауважив, що важливою умовою функціонування ГІС є професійно підготовлені користувачі, яких деякі науковці залучають до складу геоінформаційної системи, називаючи її «людино-машинним комплексом». Основною складовою частиною сучасної ГІС є дані (до 80% її загальної вартості). Частка програмного та технічного забезпечення становить лише до 20% загальної вартості ГІС [9]. Отже, геоінформаційні системи дозволяють максимально використовувати картографічний метод досліджень, а також методи геостатистики, що сприяють об'єктивному й оперативному оцінюванню ситуації щодо стану і розвитку територій [11].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак питання використання ГІС-технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців геодезії та землеустрою ще не стало предметом широкого обговорення в науковій та методичній літературі.

Мета статті – дослідити роль і місце ГІС-технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців геодезії та землеустрою.

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас з іноземних країн, де воно широко вживається. Під компетентністю людини дослідники розуміють спеціально організований комплекс знань, умінь та навичок, які набуваються в процесі навчання. Вони дають змогу людині визначити, тобто ідентифікувати й вирішувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності [4].

Зазначимо, що компетентнісний підхід орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу, спрямовується на формування в майбутнього фахівця готовності ефективно використовувати потенційні можливості та зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети. Поняття «формування» у педагогіці розглядається як результат розвитку людини, пов'язаний із цілеспрямованими змінами через виховання, освіту і навчання. Професійний розвиток особистості важливо вивчати в єдності його операційного й споживчо-мотиваційного компонентів [6].

Сучасні геоінформаційні системи є важливою складовою частиною землевпорядної діяльності

та базою багатьох землевпорядних дисциплін, які формують професійні компетенції фахівця геодезії та землеустрою. Сучасна освітньо-професійна програма спеціальності 193 «Геодезія та землеустрої» передбачає вміння розв'язувати завдання з упорядкування просторово-суміжних інформаційних систем та прогнозування стану довкілля. Для цього фахівці повинні вміти оптимально організувати територію та проводити аналіз отриманої інформації, вміти будувати карти різного змісту і призначення, проводити дослідження раціональності використання ресурсів та визначати пріоритети у вирішенні тих або інших завдань.

Тому до рекомендованого переліку навчальних дисциплін підготовки фахівців варто вводити дисципліну «Геоінформаційні системи» для ознайомлення із принципами картографії та сучасними методами просторового аналізу, а також оволодіння базовим інструментарієм відповідного програмного забезпечення – настільних геоінформаційних систем [3]. На сьогодні будь-яка ГІС включає такі компоненти: програмне забезпечення; картографічні та семантичні дані; технічне забезпечення (комп'ютер, периферійне обладнання). Кожна створювана ГІС має в основі електронну карту. Існує два основні шляхи створення електронної карти в ГІС – векторний і растровий. «Серцем» географічної інформаційної системи є просторовий аналіз, власне те, заради чого створюється й існує ГІС [9].

Зазначимо, що в процесі вивчення ГІС студенти повинні засвоїти такі основні поняття [3]:

1. Географічна інформаційна система (ГІС) – система для відображення й аналізу географічної інформації, яка являє собою серію наборів географічних даних, які застосовуються для моделювання географічного середовища відповідними інструментальними засобами для роботи з географічними даними. Географічна інформаційна система підтримує такі основні види оброблення географічної інформації: підтримка бази даних геоданих, забезпечення процесів геовізуалізації та геообробки.

2. База геоданих – просторова база даних, яка містить дані, що надають географічну інформацію в контексті загальної моделі даних ГІС (карти, векторні об'єкти, растри, топологія, координатні мережі).

3. Геовізуалізація – набір географічних та тематичних карт, які відображають просторові об'єкти та відношення між об'єктами на поверхні Землі. Під час візуалізації забезпечуються підтримка редагування карт, аналізу змісту й обробка запитів користувача.

4. Геообробка – набір спеціалізованих інструментів для отримання нових географічних даних на основі використання наявних даних. Функції оброблення просторових даних отримують інфор-

мацію з бази геоданих, застосовують до неї аналітичні функції та зберігають результати оброблення в нових елементах бази геоданих.

Варто зауважити, що як інструментальне програмне забезпечення застосовується програмний продукт ArcGIS. До складу ArcGIS входить багато інтегрованих програмних продуктів, призначених як для розроблення й експлуатації геоінформаційних систем різного рівня складності, так і для геоінформаційного забезпечення розв'язання завдань, пов'язаних із використанням просторової інформації, включаючи польову зйомку і роботу в комп'ютерних мережах [7].

Зважаючи на особливості землевпорядного виробництва на території України, розроблено низку вітчизняних сучасних комплексів ("Digitals", «Геопроєкт», «Інвент-Град», ГІС «Карта» й інші), які широко використовуються в навчальному процесі [10].

Програма "Digitals" (виробник НПП «Геосистема») призначена для створення/оновлення топографічних і спеціальних карт, видання карт міського кадастру і землеустрою, рішення інженерних і прикладних завдань. Поєднує можливості створення цифрових карт для ГІС і підготовку топографічних карт до видання; містить шари, що настроюються, атрибути об'єктів, умовні знаки і систему шаблонів. Доповнена модулями стереооброблення та запису файлів у новому форматі кадастрового файла In-5, для цього запроваджено шаблон XMLNormal.dmf.

Програма «Геопроєкт» (Компанія «Укргеопроєкт») розроблена для оброблення геодезичних вимірів, формування електронних карт місцевості, адміністрування і моніторингу електронних карт, обліку просторової й атрибутивної інформації про об'єкти, вивід на друк картографічної і різноманітної звітної інформації.

Програма «Інвент-Град» (СНПП «ИТЕС») призначена для оброблення результатів польових топографо-геодезичних і кадастрових робіт, що виконуються під час інвентаризації земель. Система також може бути використана як кадастрова система населеного пункту або адміністративного району. Усі компоненти проекту представлені в єдиній інтегрованій базі даних, а введення і редагування даних виконується в електронних таблицях, форма яких максимально наближена до традиційних форм і може настроюватися на введення певної інформації.

Проект КБ «ПАНОРАМА» – це набір геоінформаційних технологій, що включає в себе професійну ГІС «Карта», професійний векторизатор електронних карт «Панорама-Редактор», додаток ГІС «Сервер», призначений для забезпечення видаленого доступу до картографічних даних, універсальний засіб розроблення геопорталів різного призначення "GIS WebServer", інструментальні

засоби розроблення ГІС додатків для різних платформ GIS ToolKit, муніципальну ГІС «Земля і Нерухомість», систему обліку об'єктів нерухомості «ГІС «Нерухомість»», систему для автоматизації управління сільськогосподарським підприємством у галузі рослинництва ГІС «Панорама АГРО», конвертори для обміну даними з іншими ГІС (DXF/DBF, MIF/MID, Shape, GML, S57/S52, MP, IN4/XML) та інше.

Варто зазначити, що сучасні ГІС оперують не просто географічними даними, а моделями даних, що дозволяє широко використовувати їх у навчальному процесі як навчально-аналітичні системи. Такі системи можна насичувати не тільки довідковою та статистичною інформацією, а й програмними додатками оброблення, аналізу, прогнозування та відображення даних. Створення таких широких навчальних систем дозволяє здобувачам освіти не тільки проводити дослідження в рамках однієї навчальної дисципліни, а й вивчати взаємозв'язки з іншими напрямками діяльності та впливу досліджувальних чинників [3].

Під час підготовки фахівців із землеустрою та геодезії навчання проводиться з використанням як растрових зображень, так і векторних та цифрових моделей місцевості, оптимальним є використання таких потужних програмних пакетів, як TNTmips та EasyTracePro, які мають відкриті версії та належну доступну документацію щодо керівництва користувача. Основним призначенням продукту TNTmips є обробка растрового зображення. Дана система придатна для використання широкого кола додатків: аналіз, обробка, автоматизоване дешифрування матеріалів дистанційного зондування; географічні інформаційні системи; цифрова картографія; фотограмметрична обробка зображень; складання, редагування та видання карт; геофізичні та геологічні додатки; засоби автоматизації обліку земель та побудови банків даних із землекористування; засоби для зберігання, збирання, візуалізації та аналізу на картографічній основі різної інформації; створення електронних атласів і довідників у різних галузях виробництва, науки й освіти [2].

Пакет EasyTracePro дозволяє швидко й якісно векторизувати найрізноманітніші картографічні матеріали. Це цілий арсенал утиліт та інструментів, націлений як на вилучення даних із растрів, так і на корекцію вже наявних векторних даних. Векторизація може проводитись як у ручному, так і в автоматичному режимах. У програмі закладено різноманітні сценарії щодо виконання процедури векторизації, які дозволяють значно прискорити процес та підвищити його якість. Використання правил топології дозволяє проводити перевірку векторизованих даних та автоматично знаходити помилки [11].

QGIS – це відкрита геоінформаційна система, яка поширюється за ліцензією GNU General Public

License [5]. Основним призначенням системи є оброблення й аналіз просторових даних та підготовка різної картографічної продукції. Програма за своєю функціональністю мало чим поступається відомим пропрієтарним ГІС. Пакет має гнучку систему розширень, які можна створювати на мовах C++ і Python. Підтримуються різноманітні векторні і растрові формати, зокрема ESRI Shapefile і GeoTIFF. На цей час QGIS є однією з найбільш функціональних і зручних настільних геоінформаційних систем, яка динамічно розвивається.

Висновки. Отже, геоінформаційні технології разом із глобальними системами позиціонування повинні стати основою формування національної інформаційної системи земельних ресурсів як ефективного засобу отримання оперативної просторово-координованої інформації щодо функціонального призначення та належності земельних ресурсів, їх системного аналізу, прогнозу еколого-економічної ефективності і доцільності їх використання [8]. Професійна компетентність фахівців геодезії та землеустрою має передбачати оволодіння основними компонентами ГІС-технологій у зв'язку з інноваційними процесами у сучасному суспільстві, науці та техніці.

Потребують уваги питання формування змісту спеціальних дисциплін та методика подання матеріалу викладачами навчальних установ. Студента-землепорядника необхідно зацікавити, навчити логічно опрацьовувати інформацію, осмислювати та застосовувати її на практиці, досягаючи ефективного результату, сформувати достатній рівень конкурентоспроможності кадрів землепорядної сфери, забезпечуючи її розвиток загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ачасов А., Сєдов А. Проблема програмного ГІС забезпечення в підготовці інженерів-землево-

рядників. URL: <http://dspace.knau.kharkov.ua/jspui/bitstream.pdf>.

2. Ачасов А., Некос А. Формування комплексу програмного ГІС-забезпечення при підготовці екологів. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/8923-%96-17744-1-10-20170727.pdf>.

3. Лук'яненко С., Гайдаржи В., Дацюк О. Побудова навчального процесу в галузі геоінформаційних систем. *Моделювання та інформаційні технології* : збірник наукових праць. Київ : ІПМЕ ім. Г.Є. Пухова НАН України, 2010. Вип. 57. С. 13–21.

4. Мокін Б., Мізерний В., Мензул О. Формування професійної компетентності студентів в умовах професійно-практичної підготовки. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/1550-96-1550-1-10-20151108%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1550-96-1550-1-10-20151108%20(1).pdf).

5. Обзор QGIS. QGIS. URL: <http://www.qgis.org/ru/site/about>.

6. Петрук В. Модель формування фахової компетентності в майбутніх випускників технічних ВНЗ у процесі двоступеневого навчання. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* : Е-журнал. 2009. Вип. 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_7/.

7. Поправко О. Застосування геоінформаційних систем (ARCGIS) у землепорядкуванні. *Часопис картографії*. 2014. Вип. 10. С. 107–118.

8. Рідей Н., Горбатенко А. Державне регулювання земельних ресурсів на геоінформаційній основі. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2010-2/doc/3/09.pdf>.

9. Тищенко О. Геоінформаційні системи – основа оцінювання міських територій органами місцевого самоврядування. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2012-2-26.pdf>.

10. Толчевська О., Коняєв Ю. ГІС Технології в землеустрої. *Екологічна безпека та природокористування*. 2014. Вип. 14. С. 168–179.

11. Что такое Easy Trace Pro? Easy Trace Group. URL: http://www.easytrace.com/program/download_ru.

УПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

INTRODUCTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES WHEN TRAINING FUTURE TEACHERS

Статтю присвячено актуальній проблемі впровадження цифрових технологій у галузі освіти. Автори вбачають її рішення в запровадженні в освітній процес закладів вищої освіти активних форм, методів навчання, які формують та розвивають професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів. Окреслюються основні напрями, форми і засоби навчання, використання яких дозволить оптимально формувати в майбутніх педагогів професійну компетентність. Розкрито сутність поняття «цифрові технології», різновиди його трактування. Розглянуто методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення інформаційно-технічних дисциплін у закладі вищої освіти. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів допомагає формувати мотивацію студентів на основі інтересу до інформаційних технологій. Обґрунтовано доцільність створення інтернет-середовища засобами цифрових технологій для практичної підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії зі споживачами освітніх послуг. Виділено найважливіші методи практичної підготовки й основні проблеми підготовки майбутніх учителів в умовах Концепції «Нова українська школа».

Ключові слова: інформатизація освіти, початкова школа, майбутні педагоги, засоби цифрових технологій.

Стаття посвячена актуальній проблемі впровадження цифрових технологій в сфері освіти. Автори пропонують її рішення шляхом запровадження в освітній процес закладів вищої освіти активних форм, методів навчання, які формують та розвивають професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів. Визначаються основні напрями, форми і засоби навчання, використання яких дозволить оптимально формувати в майбутніх педагогів професійну компетентність. Розкрито сутність поняття «цифрові технології», види таких технологій. Розглянуто методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення інформаційно-технічних дисциплін у закладі вищої освіти. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів допомагає формувати мотивацію студентів на основі інтересу до інформаційних технологій. Обґрунтовано доцільність створення інтернет-середовища засобами цифрових технологій для практичної підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії зі споживачами освітніх послуг. Виділено найважливіші методи практичної підготовки й основні проблеми підготовки майбутніх учителів в умовах Концепції «Нова українська школа».

Ключові слова: інформатизація освіти, початкова школа, майбутні педагоги, засоби цифрових технологій.

процессе изучения информационно-технических дисциплин в учреждении высшего образования. Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов способствует формированию мотивации студентов, основанной на интересе к информационным технологиям. Обоснована целесообразность создания интернет-среды средствами цифровых технологий для практической подготовки будущих специалистов к профессиональному взаимодействию с потребителями образовательных услуг. Выделены наиболее важные методы практической подготовки и основные проблемы подготовки будущих учителей в условиях Концепции «Новая украинская школа».

Ключевые слова: информатизация образования, начальная школа, будущие педагоги, средства цифровых технологий.

The article is devoted to the actual problem of the introduction of digital technologies in the field of education. The authors see its solution by introducing in the educational process of higher educational institutions active forms of teaching methods that foster and develop the health preservation competence of future primary school teachers. The main directions, forms and facilities of studies, the use of that will allow most optimally to form for future teachers of professional competence. The meaning of the term of digital technologies is defined according and its main types are pointed. Some methods of mixed training of primary school teachers to use information and communication technologies in the study of information technology disciplines in higher education are reviewed. Vocational training of the future teachers of primary school for education helps to create students' motivation based on the positive interests of the information technology. The expediency of creating the Internet environment by means of digital technologies for the practical preparation of future specialists for professional interaction with consumers of educational services is substantiated. Highlighted the most important methods of practical training and basic problems of preparation future teachers in a context of the Concept New Ukrainian School.

Key words: informatization of education, primary school, future teachers, means of digital technologies.

УДК 378.04:37.01

Тимофєєва І.Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного
університету

Нетреба М.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Упродовж останнього десятиліття розвиток цифрових технологій забезпечує значні можливості щодо створення та застосування інформаційних ресурсів під час підготовки майбутніх педагогів. Тому актуальною є потреба сучасного суспільства в підготовці висококваліфікованих та компетентних педагогів, зокрема вчителів початкових класів.

Застосування сучасних технологій в освіті має відігравати важливу роль у створенні необхідних умов для саморозвитку майбутніх учителів, активі-

зації когнітивних і творчих здібностей, формування необхідних компетентностей. Цифрові технології рекомендацій Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН) «Дослідження в освіті та перспективи майбутнього навчання: яка педагогіка потрібна для XXI ст.» інтегровані в програми підготовки майбутніх педагогів і стали загальноприйнятим інструментом використання впродовж усього процесу підготовки та систематичного професійного розвитку.

Основні засади інформатизації освіти, розвиток науково-методичної бази, формування освіт-

нього інформаційного середовища відбуваються за різними напрямками наукових досліджень, зокрема: обґрунтування засади цифрової гуманістичної педагогіки (В. Биков, М. Лещенко); теоретико-методичні засади формування інформаційного освітнього простору та використання ІКТ у неперервній педагогічній освіті (А. Гуржій, М. Жалдак, Т. Коваль, А. Коломієць, К. Колос, В. Олійник); закордонний досвід використання ІКТ та формування інформаційно-комунікаційної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу (Н. Авшенюк, І. Малицька, О. Овчарук, А. Сбруєва й ін.) [8, с. 6].

Нові вимоги до організації педагогічної діяльності та підготовки майбутніх педагогів, регламентовані законами України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018 р.), концепцією Нової української школи. Вони зумовлюють потребу в безперервному поповненні й актуалізації професійних знань і вмінь майбутнього педагога, його компетентностей та впровадженні цифрових технологій у професійну діяльність. Тому є актуальною проблема підготовки майбутніх педагогів та впровадження цифрових технологій в освітній процес, зокрема, учителів початкових класів.

Аналізуючи нормативно-правову базу, на яку спирається наше дослідження, виділимо основні поняття: цифровізація – насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливує інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір [7].

Закон «Про освіту» визначає електронний підручник (посібник) як електронне навчальне видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію. Закон також передбачає використання в освітньому процесі електронних версій підручників, мультимедійних навчальних ресурсів, публічних освітніх, наукових та інформаційних ресурсів у мережі Інтернет.

Сфера «цифрових» навичок та компетенцій в Україні розвивається клаптиково, хаотично й окремо від академічної (так званої формальної) освіти. Так, у Проекті «Цифрова адженда України – 2020» зазначено, що стандартні методики викладання, відсутність підготовлених викладачів, а також недоступність цифрових технологій для освітнього процесу призвели до надзвичайно низького рівня цифрової грамотності в усіх дійсних сегментах державної системи освіти (дошкільна,

початкова, середня, вища). Трапляються лише поодинокі винятки. Цифрові навички в середніх школах обмежуються уроками та класами інформатики, де навчають загальним принципам побудови комп'ютерів та основам алгоритмізації. Такий підхід не відповідає сучасним вимогам, не є наскрізним (кросплатформовим) та має дуже сумнівні результати [6].

Також стикаємось у джерелах із поглядом на проблему інформатизації освіти, що суперечна попередній. Так, до головних проблем розвитку «цифрових» навичок та компетенцій в Україні академік А. Пашков та Л. Щаслива відносять таке: по-перше, сфера «цифрових» технологій в Україні розвивається хаотично й окремо від академічної освіти; по-друге, застарілі методики викладання, відсутність навчальних європейських стандартів [5, с. 196].

Міністр освіти й науки України Лілія Гриневич на круглому столі «Нова якість освіти через цифрові технології: перспективи ринку E-learning в Україні» у Києві в травні 2018 р. оголосила: «Ми починаємо розвиток цифрової освіти в Україні – створюється національна освітня платформа та е-підручники, але нам потрібна допомога. Так, ми запрошуємо до співпраці програмістів та представників бізнесу. Сучасні технології в школі мотивуватимуть дітей до навчання і формуватимуть практичні навички та компетенції».

А вже в липні за участі міністра в Харкові відбулася Четверта національна конференція для шкільних педагогів EdCamp Ukraine 2018, на яку приїхали десятки експертів із шістнадцяти країн світу. Серед них були й ті, хто просуває цифрову освіту. Вони ділилися досвідом, дискутували й навчали сотні українських учителів користуватися найновітнішими гаджетами та технологіями.

Експерти впевнені, що цифрова освіта ефективніша й економніша за традиційні методики. Деякі із запропонованих ними новацій уже давно відомі українцям, але ще не дійшли до школи. Інші виглядають як технології майбутнього, але доступні вже зараз. Ніщо не стоїть на перешкоді «цифрі» у школах, треба лише розповідати вчителю про нові можливості.

Робити вигляд, що гаджетів не існує, що це ворожа річ для школи, безглуздо. Вони вже є частиною життя, тому їх треба робити частиною навчального процесу, як уважає натхненник руху EdCamp в Україні, радник міністра освіти та науки України Олександр Елькін. «Якщо ми «гуглимо» інформацію про якісь незрозумілі нам речі, то навіщо забороняти робити це дітям? Навпаки, треба навчати їх правильно «гуглити»» [9], – зазначив він.

Реформування освіти відіграє важливу роль для розвитку економіки та суспільства. І це підтверджено міжнародними дослідженнями. Відпо-

відно до нового Закону «Про освіту», держава має безоплатно забезпечити підручниками, зокрема електронними, усіх школярів і вчителів. У цьому плані дуже важливими є два аспекти: по-перше, сучасний цифровий контент та його якість; по-друге, національна е-платформа, що має стати багатофункціональним та гнучким інструментом для впровадження e-learning.

У частині професійних цифрових навичок (програмування тощо) основними завданнями в державному освітянському сегменті є такі:

- упровадження підходу з урахуванням компетентності, наскрізної (кросплатформова) цифрової компетентності, тобто коли вивчення предметів відбувається через використання цифрових технологій, супутньо розвиваються цифрові навички;

- збільшення частки та підвищення якості підготовки ІКТ-спеціалістів: збільшення державного замовлення на підготовку ІКТ-спеціалістів, упровадження програм із перекваліфікації безробітних, ВПО та ветеранів АТО, залучення до ІКТ-сфери дівчат і жінок;

- упровадження програми профорієнтації в школах, профтехучилищах та вишах щодо виявлення найбільш здатних до роботи в ІКТ-сфері учнів і студентів;

- розроблення системи «соціального ліфта» в ІКТ-сфері, зокрема інформування школярів та студентів про пропозиції стажування та проходження практики в ІКТ-компаніях, стимулювання розвитку молодіжного ІКТ-підприємництва;

- оновлення державного класифікатора професій, тобто розроблення та затвердження переліку «цифрових» професій (на основі вимог ринку праці, цифрових трендів), запровадження в профільних навчальних закладах [6].

Зауважимо, що цифрова грамотність (або цифрова компетентність) визнана Європейським Союзом (далі – ЄС) однією із ключових для повноцінного життя та діяльності людини, тому в Законі «Про освіту» зафіксовано, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності є обов'язковим. Зважаючи на це, у межах Дев'ятої міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті» та Шостої міжнародної виставки освіти за кордоном “WorldEdu – 2017” відділом цифрової освіти й ІКТ Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» організовано та проведено низку заходів щодо використання цифрових технологій в освіті. Це сприятиме забезпеченню права кожного на здобуття освіти впродовж усього життя, рівність умов доступу до освіти незалежно від місця навчання [10].

В. Лапінський, канд. пед. наук, автор підручників з інформатики й один із засновників “ACCENT” зазначив, що сучасна освітянська спільнота потребує створення електронної освітньої плат-

форми, куди може зайти будь-хто: учитель, батьки, учні, і знайти там для себе цікаві й сучасні освітні матеріали. Учителі – з методик викладання, батьки та діти – з допоміжних матеріалів. Саме з такою метою і створено платформу “ACCENT” (<http://ac-cent.com/ua/>).

Величезну зацікавленість у присутніх викликав виступ Андрія Табачина, керівника Товариства з обмеженою відповідальністю «Едпро» «Комплексна електронна освітня платформа Mozaik та приклади її впровадження за кордоном і в Україні» (<https://edpro.com.ua/>). Зручне та легке у використанні програмне забезпечення розроблене спеціально з метою полегшення підготовки та проведення уроків. Учитель із будь-якого предмета отримує доступ до бібліотеки інтерактивного україномовного контенту, шкільних відео та 3D-матеріалів.

Андрій Щербина, керівник служби технічної підтримки ТОВ «Київська Енергетична Агенція», проінформував присутніх про можливості платформи E-SCHOOLS (<https://e-schools.info/>) [10].

Сьогодні ринок електронних освітніх ресурсів регулюється наказами Міністерства освіти і науки України (далі – МОН) № 1060 «Про затвердження положення про електронні освітні ресурси» від 1 жовтня 2012 р. та № 537 «Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України» від 17 червня 2008 р. Однак таке регулювання не дозволяє запровадити цифрові технології в освіті, через що ухвалено «Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа на період до 2029 р.»», схвалену Кабінетом Міністрів України 14 грудня 2016 р., та Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р., який передбачає, що центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки забезпечує створення та функціонування спеціального інформаційного ресурсу в мережі Інтернет, на якому у вільному доступі розміщуються безкоштовні електронні версії підручників або електронні підручники для здобуття повної загальної середньої освіти.

Розвиток технологій спричинив формування нових цінностей та властивостей у людей, які народились після 2000 р. (покоління Z). Оскільки освітні технології мають стежити за потребами суспільства, то потрібно виділяти суттєві відмінності між різними поколіннями та трансформувати освіту відповідно до ключових особливостей. Покоління Z – це діти, які не просто виростили з інтернетом, а народилися з акаунтом у соціальній мережі і вже не уявляють собі життя без цифрових технологій. Межа між реальним і віртуальним життями для нового покоління майже стерта [2, с. 32].

17 січня 2018 р. схвалено оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання впродовж життя – рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського парламенту та Ради ЄС. У цьому документі задекларовано, що цифрова компетентність передбачає упевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, роботи й участі в суспільному житті. Ідеться про інформаційну грамотність та грамотність даних, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема, програмування), безпеку (зокрема, цифрове благополуччя та компетентності, пов'язані з кібербезпекою) та вирішення проблем [4].

Під час підготовки майбутніх учителів початкових класів у Маріупольському державному університеті використовуються цифрові технології. Наприклад, застосування новітніх цифрових технологій (вебінари, блоги, створення інтернет-проектів, використання інтерактивної дошки) в асинхронному режимі й онлайн в освітньому процесі все більше змінює традиційні методи навчання, саме цифрові технології допомагають формуванню компетентного педагога.

У роботі із цифровими технологіями особливо зростає роль викладача як тьютора і координатора процесу навчання, який може керувати освітнім процесом з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента за допомогою електронних підручників, які є комплектом навчальних, контролювальних, моделювальних й інших програм, де відображається основний науковий зміст навчальної дисципліни. Викладачами кафедри педагогіки й освіти розроблено електронні комплекси навчальних дисциплін, які вони викладають. Працює сайт «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті», на якому розміщено матері-

али для підготовки до дисциплін «Комп'ютерні системи та технології», «Сучасні ІКТ в освіті» (<http://timofeeva.in.ua>). На цьому веб-ресурсі студенти спеціальності «Початкова освіта» мають можливість обрати завдання з індивідуального навчально-дослідного проекту, практичних робіт, подивитися приклади праць студентів інших спеціальностей і курсів (дисципліна «Комп'ютерні системи та технології» – обов'язкова, фундаментальна для студентів I курсу всіх спеціальностей) (див. рис. 1).

Також застосовується активна форма публічного обговорення «Студентський круглий стіл», інформація висвітлюється за допомогою цифрових технологій: соцмережі, інтерактивної дошки, електронного тестування за допомогою Google-форм та ін. Усі учасники освітнього процесу, які беруть участь в обговоренні, мають однакові права.

Ми погоджуємося із твердженням Андреаса Шлейхера про те, що розвиток учителів зазвичай зосереджується на первинній учительській освіті: знаннях і уміннях, що вчителі здобувають до початку роботи за спеціальністю. Більшість ресурсів для вдосконалення вчителів зазвичай виділяють на сферу навчання до початку роботи. Однак зміни в освіті та кар'єрі багатьох учителів відбуваються дуже швидко, тому розвиток викладачів варто розглядати крізь призму неперервної освіти, водночас первинна вчительська освіта становить основу для постійного підвищення кваліфікації [1, с. 89].

Отже, можна зробити висновок, що у вітчизняному освітньому просторі вже вбачаємо не спонтанну появу, а цілеспрямоване поширення цифрових технологій для підготовки майбутніх педагогів. Цифрові технології є невід'ємною частиною сучасної освіти у світі.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті

Home | Бібліографія | Лекції | Практика | ІНД3 | Круглий стіл | Питання | Проекти студентів | Форум | Посилання

Шановні колеги!

Вітаємо Вас у віртуальному інформаційно-освітньому середовищі!

Сайт *"Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті"* – це новий формат взаємодії з педагогами, студентством та фахівцями дошкільної педагогіки. Новий інструмент підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Багатопланове інформаційне середовище, зорієнтоване на:

- взаємодію та спілкування студентів, педагогів та методистів і просто небайдужих людей щодо проблеми застосування сучасних інформаційних та цифрових технологій в освіті;
- обмін досвідом, ідеями, технологіями, дослідженнями;
- можливість творчої самореалізації.

Сайт *"Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті"* створений з метою:

- якісного забезпечення інформаційної підтримки, інноваційної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ.
- полегшити майбутнім вихователям ДНЗ пошук необхідної інформації серед ресурсів мережі Інтернет, які повсякденно використовуються у навчально-виховному процесі.

Рис. 1. Веб-ресурс «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті»

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шлейхер Андреас. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття. Львів : Літопис, 2018. 296 с.
2. Вознюк А., Юхневич Р. Smart-освіта в контексті теорії поколінь. *V Всеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців* : збірник тез, 17 травня 2018 р. Київ, 2018. 266 с.
3. Державний стандарт початкової освіти, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 20.12.2018).
4. Цифрова компетентність *Ключові компетентності для навчання впродовж життя*. 2018. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html?spref=tw&m=1> (дата звернення: 20.12.2018).
5. Пашков А. Інклюзія та цифрові технології в освіті як сучасні методи змішаного навчання для людей з особливими потребами. *Формування публічної служби, чутливої до людей з особливими потребами: цифрові технології* : матеріали Науково-практичної конференції за міжнародною участю. Київ : НАДУ, 2017. С. 194–198. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12260/Pashkov_Inkluziia_ta_tsyfrovi.pdf (дата звернення: 20.12.2018).
6. Проект Цифрова аґженда України – 2020 (Цифровий порядок денний – 2020). Концептуальні засади. URL: <https://ucco.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 20.12.2018).
7. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. та затвердження плану заходів щодо її реалізації : розпорядження від 17 січня 2018 р. № 67-р. Київ. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (дата звернення: 20.12.2018).
8. Тимчук Л. Теоретико-методичні засади проєктування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2017, 468 с.
9. Цифрові технології наступають на українську школу. URL: https://lb.ua/society/2018/09/08/406940_tsyfrovi_tehnologii_nastupayut.html (дата звернення: 20.12.2018).
10. Цифровізація освіти України в дії. URL: <https://imzo.gov.ua/2017/11/01/tsyfrovizatsiya-osvity-ukrajiny-v-diji/> (дата звернення: 20.12.2018).

Новий вид наукових послуг



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовних програм пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 11

Том 3

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,03. Ум.-друк. арк. 23,02.

Підписано до друку 01.04.2019. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.