ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 21

Том 2

Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Редакційна колегія:

Благун Наталія Михайлівна *– доктор педагогічних наук, професор*
Пушкарьова Тамара Олексіївна *– доктор педагогічних наук, професор*
Бочелюк Віталій Йосипович *– доктор психологічних наук, професор*
Невмержицька Олена Василівна *– доктор педагогічних наук, доцент*
Терешкінас Артурас *– доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)*
Пагута Мирослав Вікторович *– кандидат педагогічних наук, доцент*
Пермінова Владислава Анатоліївна *– кандидат педагогічних наук, доцент*
Кочарян Артур Борисович *– кандидат педагогічних наук, доцент*
Віталія Гражієне *– доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)*

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 № 1 від 30.01.2020 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 КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: https://doi.org/10.32843/2663-6085

ISSN 2663-6085 © ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2020

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Калініна Л.В., Телешман Ю.Б.
МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ВМІНЬ XXI СТОЛІТТЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ..... **9**

Качур І.І.
ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ
ЯК КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... **13**

Кіцера Н.І., Ковальчук Л.Є., Бондаренко М.В.
МІЖДИСЦИПЛІНАРНЕ ІНТЕГРУВАННЯ КУРСУ «ОСНОВИ МЕДИЧНОЇ ГЕНЕТИКИ»..... **16**

Маковєй О.М., Маковєй Р.Г.
СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ
У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ЗВО..... **20**

Мисик О.А.
ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ВІДДІЛЕННЯ ЛІКАРНІ» НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ (СТАТТЯ 1)..... **24**

Мовчан Л.В., Комісаренко Н.О., Каричковська С.П., Чучмій І.І.
ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ (ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД)..... **28**

Москалюк О.В., Ківенко І.О.
СТРУКТУРА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО
ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПОЛІТОЛОГІВ..... **33**

Огарь Ю.В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ..... **38**

Пільова С.Г., Панасюк І В., Бандура В.А.
ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ НА ФІЗИЧНУ ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **43**

Пінчук І.О.
УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... **48**

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Андрейко Б.В., Біль А.Р.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ ІЗ ДЕФІЦИТОМ УВАГИ..... **53**

Канарова О.В., Нікіренкова А.Ю.
ОРГАНІЧНА ПАТОЛОГІЯ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАТРИМКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ..... **57**

Ковиліна В.Г.
ОБСТЕЖЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ НАСЛІДКАМИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО УРАЖЕННЯ МОЗКУ..... **61**

Нагорна О.В.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... **65**

Татьянчикова І.В.
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... **69**

Ферт О.Г.
ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ..... **73**

Ширіна А.В.
ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ..... **78**

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Задорожна М.В.
РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДІЛЬНИЧНИХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ..... **82**

Заліпська І.Я., Мельник Т.П.
ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «СУЧАСНІ МЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ. УРОК 2» ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... **86**

Казакевич О.І.
ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ ЯК СУЧАСНИЙ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН..... **90**

Клєба А.І.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **95**

Коваленко Л.В.
КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ..... **98**

Ковальська В.С.
ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... **102**

Козак Х.І.
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... **107**

Колісніченко В.В., Боровик М.О.
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ..... **111**

Колоніна Л.Г.
ДІАГНОСТИЧНІ МАРКЕРИ СФОРМОВАНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... **115**

Korochynska Yu.V.
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **120**

Король Я.І., Суслов В.В.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВИХ ТАКТИКО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН..... **124**

Красовська О.О.
ВИЯВЛЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **129**

Кримчак Л.Ю.
ПАРОСТКИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ РОБОЧИХ КАДРІВ У РАДЯНСЬКОМУ СОЮЗІ..... **135**

Куліда О.О.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **139**

Маслова К.І.
ОЦІНКА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ЯК МОТИВАЦІЯ ДЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ..... **144**

Матвієнко О.В., Попова Л.М.
АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ..... **147**

Мельниченко Г.В.
МЕТОДИКА КОНТРТЕКСТІВ ЯК ЗАСІБ АКТИВАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... **151**

Несторук Н.А.
ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... **157**

Павлічук В.І., Чайка В.А.
ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ФОРМУВАННЯ ІМПЕДАНСУ
ЯК ОСНОВНОГО ЗАХИСНОГО МЕХАНІЗМУ ГОЛОСОВОЇ ФУНКЦІЇ..... **161**

Партола В.В., Смолянюк Н.М., Собченко Т.М.
ПОНЯТТЯ «ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ» МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **165**

Пахомова Т.О., Піддубцева О.І.
CASE-STUDY ЯК ЗАСІБ ІННОВАЦІЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АГРОНОМІВ
ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ..... **169**

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Адамюк Н.Б.
ЕТИЧНІ СТАНДАРТИ КООПЕРАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ
ТА ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ..... **173**

Berestok O.V., Shcherbyna Yu.M., Chyrva A.S.
НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ: ПРАКТИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ
ДО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ..... **177**

Леонова В.І., Віцукаєва К.М.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЩОДО ВИЯВЛЕННЯ
ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ..... **181**

Овчарова Л.М.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЕКСКЛЮЗІЇ МОЛОДІ
З ТИМЧАСОВО НЕПІДКОНТРОЛЬНИХ ТЕРИТОРІЙ ДОНБАСУ..... **187**

Spirina T.P., Liakh T.L.
THE PROBLEM OF SOCIAL PREVENTION OF GENDER INEQUALITY IN MILITARY SERVICES..... **192**

Субашкевич І.Р., Сеньків Х.Т.
ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ..... **196**

Шульгіна Л.І.
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА
ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА..... **201**

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Гагарін М.І.
ЕТАПИ ПРОЄКТУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... **206**

Іваненко В.В., Непша О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **210**

Кудла М.В.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ
В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»..... **215**

Рогова Т.В.
ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ
ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ..... **219**

Степанюк І.В.
ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАСОБАМИ
ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ ПАЛАЦУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
МІСТА ЛУЦЬКА)..... **223**

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ..... **227**

CONTENTS

SECTION 1. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Kalinina L.V., Teleshman Yu.B.
THE USAGE OF MEDIA TECHNIQUES AS A MEANS
OF THE XXI[ST] CENTURY SKILLS FORMATION OF THE SENIOR LEARNERS..... **9**

Kachur I.I.
THE USING OF AUTHENTIC MATERIALS AS A CREATIVE APPROACH
TO THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING..... **13**

Kitsera N.I., Kovalchuk L.Ie., Bondarenko M.V.
INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF THE COURSE OF MEDICAL GENETICS..... **16**

Makoviei O.M., Makoviei R.H.
STRATEGIES FOR USING THE MODEL OF BLENDED LEARNING
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES..... **20**

Mysyk O.A.
STUDY OF THE THEME «HOSPITAL DEPARTMENTS» AT THE LESSONS
IN UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ESTABLISHMENTS
OF HIGHER MEDICAL EDUCATION (ARTICLE 1)..... **24**

Movchan L.V., Komisarenko N.O., Karychkovska S.P., Chuchmii I.I.
MAIN CHARACTERISTICS OF QUALITY ASSURANCE OF EDUCATION (POLAND EXPERIENCE)..... **28**

Moskaliuk O.V., Kivenko I.O.
THE STRUCTURE OF THE CONTENT OF ENGLISH PUBLIC SPEECH TEACHING TARGETED
FOR FUTURE POLITOLOGISTS..... **33**

Ohar Yu.V.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION
OF THE LANGUAGE PERSONALITY OF A HIGH SCHOOL STUDENT
IN THE PROCESS OF LEARNING GRAMMAR ON A PERSONAL ORIENTATION..... **38**

Pilova S.H., Panasiuk I V., Bandura V.A.
THE INFLUENCE OF PHYSICAL EXERCISES
ON PHYSICAL DISABILITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS..... **43**

Pinchuk I.O.
IMPROVING THE FOREIGN EDUCATION CONTENT AS A CONDITION
OF FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE..... **48**

SECTION 2. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Andreiko B.V., Bil A.R.
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION
OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HYPERACTIVE DISORDER WITH ATTENTION DEFICIT..... **53**

Kanarova O.V., Nikirenkova A.Yu.
ORGANIC PATHOLOGY OF THE NERVOUS SYSTEM AS A PREREQUISITE
FOR DELAYED SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN..... **57**

Kovylina V.H.
EXAMINATIONS OF CHILDREN WITH CONSEQUENCES OF PERINATAL BRAIN DAMAGE..... **61**

Nahorna O.V.
THEORETICAL ASPECTS OF DETERMINING THE LEVEL OF FORMATION
OF TECHNOLOGICAL CULTURE OF A FUTURE INCLUSIVE EDUCATION PROFESSIONAL..... **65**

Tatianchykova I.V.
CURRENT APPROACHES TO THE SOCIALIZATION
PROBLEM CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... **69**

Fert O.H.
PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH VIOLATIONS
OF MENTAL DEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS..... **73**

Shyrina A.V.
FORMATION IN HIGH SCHOOL PUPILS WITH PSYCHO-PHYSICAL DISABILITIES MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF SOCIO-ECONOMIC DIRECTION..... **78**

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Zadorozhna M.V.
IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE POLICE OFFICERS..... **82**

Zalipska I.Ia., Melnyk T.P.
STUDY OF THE TOPIC “MODERN MEDICAL TECHNOLOGIES. LESSON 2” IN THE COURSE “UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE” FOR STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES..... **86**

Kazakevych O.I.
LEADERSHIP COMPETENCE AS A MODERN INTERDISCIPLINARY PHENOMENON AND ITS FORMATION..... **90**

Klieba A.I.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS TO EXPLORATORY ACTIVITY..... **95**

Kovalenko L.V.
CULTURE OF TEACHER’S PROFESSIONAL SELF-REALIZATION AS A SCIENTIFIC PROBLEM OF HIGH SCHOOL PEDAGOGY..... **98**

Kovalska V.S.
THE USE OF MNEMONICS IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS..... **102**

Kozak Kh.I.
PROFESSIONAL TRAINING OF JUNIOR PHARMACISTS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION PROCESSES AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES..... **107**

Kolisnichenko V.V., Borovyk M.O.
ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL ENDURANCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE..... **111**

Kolonina L.H.
DIAGNOSTIC MARKERS OF THE FORMATION OF AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF A STUDENT IN THE PROCESS OF TRAINING A TEACHER OF MUSICAL ART..... **115**

Kopochynska Yu.V.
RETROSPECTIVE ANALYSIS OF CURRICULUM TRAINING PLANS FOR FUTURE PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... **120**

Korol Ya.I., Suslov V.V.
BUILDING FUTURE OFFICERS PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING COMBINED ARMS TACTICAL SPECIAL DISCIPLINES..... **124**

Krasovska O.O.
IDENTIFICATION OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL FACULTIES FOR ART AND EDUCATIONAL ACTIVITY..... **129**

Krymchak L.Yu.
RUDIMENTS OF DUAL EDUCATION AS A NATIONWIDE SYSTEM OF THE TRAINING OF REGULAR LABOR FORCE IN THE SOVIET UNION..... **135**

Kulida O.O.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE LAWYERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... **139**

Maslova K.I.
THE QUALITY ASSESSMENT TRAINING OF SPECIALIST AS MOTIVATION FOR THE RATING SYSTEM APPLICATION..... **144**

Matviienko O.V., Popova L.M.
ACADEMIC MOBILITY AS A CONDITION OF FUTURE TEACHERS’ TRAINING FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION IN EUROPEAN INTEGRATION..... **147**

Melnychenko H.V.
THE COUNTER-TEXT TECHNIQUE AS A MEANS OF ACTIVATING TARGET LANGUAGE SPEAKING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS..... **151**

Nestoruk N.A.
JUSTIFICATION OF THE MODEL FOR TRAINING FUTURE TEACHERS..... **157**

Pavlichuk V.I., Chaika V.A.
PECULIARITIES OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS' VOCAL TRAINING BY MEANS OF THE IMPEDANCE FORMATION AS A BASIC PROTECTIVE MECHANISM OF THE VOICE FUNCTION..... **161**

Partola V.V., Smolianiuk N.M., Sobchenko T.M.
THE CONCEPT OF "VALUABLE ATTITUDE" OF FUTURE EDUCATORS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES... **165**

Pakhomova T.O., Piddubtseva O.I.
CASE-STUDY AS A WAY OF INNOVATION GERMAN-LANGUAGE TRAINING OF FUTURE AGRONOMS TO PROFESSIONALLY-ORIENTED COMMUNICATION..... **169**

SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY

Adamiuk N.B.
ETHICAL STANDARDS OF STUDENT COLLABORATION WITH HEARING IMPAIRMENT AND SIGN LANGUAGE TRANSLATORS..... **173**

Berestok O.V., Shcherbyna Yu.M., Chyrva A.S.
LIFELONG LEARNING: PRACTICAL AND THEORETICAL APPROACHES TO DEVELOPING EDUCATION AND TRAINING FOR ADULTS..... **177**

Leonova V.I., Vitsukaieva K.M.
EXPERIMENTAL-RESEARCH WORK ON THE DISCOVERY OF LEADERSHIP QUALITIES IN PUPILS..... **181**

Ovcharova L.M.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF OVERCOMING SOCIAL EXCLUSION OF YOUTH FROM TEMPORARY NON-CONTROLLED TERRITORIES OF DONBAS..... **187**

Spirina T.P., Liakh T.L.
THE PROBLEM OF SOCIAL PREVENTION OF GENDER INEQUALITY IN MILITARY SERVICES..... **192**

Subashkevych I.R., Senkiv Kh.T.
THE IMPACT OF FAMILY UPBRINGING ON THE FORMATION OF TEENAGERS' VALUES..... **196**

Shulhina L.I.
STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF TRAINING SOCIAL WORKER FOR CREATION OF THE ACCESSIBLE ENVIRONMENT..... **201**

SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Haharin M.I.
FUNDAMENTALS OF DESIGNING THE EDUCATIONAL SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION..... **206**

Ivanenko V.V., Nepsha O.V., Sukhanova H.P., Ushakov V.S.
PECULIARITIES OF FORMING A HEALTH-SAVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... **210**

Kudla M.V.
PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF TEENAGE PUPILS IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT REALIZATION "NEW UKRAINIAN SCHOOL"..... **215**

Rohova T.V.
ORGANIZATION OF OUT-OF-CLASS EDUCATIONAL WORK WITH TEENAGERS AND ITS VALUE IN THE FORMATION OF A MORAL BEHAVIOR..... **219**

Stepaniuk I.V.
ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN'S IN HOUSES OF CREATIVITY BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART (ON THE EXAMPLE OF THE PALACE OF STUDENT YOUTH OF LUTSK)..... **223**

A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES..... **227**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ВМІНЬ XXI СТОЛІТТЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

THE USAGE OF MEDIA TECHNIQUES AS A MEANS OF THE XXIST CENTURY SKILLS FORMATION OF THE SENIOR LEARNERS

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-1

Калініна Л.В.,
канд. пед. наук,
професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Телешман Ю.Б.,
студентка магістратури факультету іноземної філології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Стаття присвячена одній із актуальних проблем навчання іноземної мови учнів старшої школи – формуванню вмінь XXI століття. Розкривається сутність понять «медіаосвіта», «медіаосвітня грамотність» і «медіаосвітні технології». Зосереджується увага на теоретико-методичних засадах розвитку вмінь XXI століття із використання медіаосвітніх технологій на уроках англійської мови. Аналізуються переваги використання медіаосвітніх технологій у формуванні вмінь XXI століття порівняно з традиційними методами навчання. Обґрунтовується доцільність їх використання у старшій школі.

Стаття містить аналіз змісту підручників англійської мови вітчизняних і зарубіжних авторів, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для старшої школи, на предмет наявності в них матеріалу, необхідного і достатнього для реалізації програмних цілей спілкування іноземною мовою, формування вмінь XXI століття та формування медіаосвітньої грамотності старшокласників.

Авторами виділені вміння XXI століття, адаптовані до рівня B1+, яким повинні оволодіти учні старшої школи. Обґрунтовується методика формування вмінь XXI століття на матеріалі предмету «Іноземна мова» в старшій школі. Зазначається, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

У статті запропоновані завдання на формування деяких вмінь XXI століття (критичного мислення, коментування, креативності тощо) на основі різних видів медіа інформації з використання медіаосвітніх технологій. Експериментально встановлено, що правильний підбір медіаосвітніх технологій зменшує труднощі самостійного конструювання програм власних висловлювань учнів, сприяє критичному оцінюванню почутого або побаченого, що свідчить про формування медіаосвітньої грамотності старшокласників. 25%-ий приріст рівня сформованості вмінь XXI століття учнів експериментальної групи переконує авторів у ефективності використання медіаосвітніх технологій.

Ключові слова: *вміння XXI століття, медіаосвіта, медіаграмотність, медіаосвітні технології, учні старшої школи.*

The article is devoted to one of the topical problems of teaching a foreign language to senior learners – the formation of the XXI st century skills. The essence of the concepts of media education, media literacy and media techniques is revealed. The article focuses on theoretical and methodological principles of the 21st century skills development with the help of media techniques in English lessons. The advantages of using media education techniques in XXI st century skills formation in comparison with traditional ones are analysed. The expediency of using media education techniques in teaching senior learners is grounded.

The article contains the analysis of Ukrainian and foreign authors English textbooks recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for senior learners. It is established that some of them lack necessary and sufficient media information and techniques that clock effective XXIst century skills formation. The authors of the article singled out the XXIst century skills and adapted them to the Common Reference level B1+ (independent user) which corresponds to the Ukrainian school leavers.

The methodology of the XXIst century skills formation on the subject "Foreign Language" in high school is substantiated. It is noted, that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects. The article presents tasks for the XXIst century skills formation (developing critical thinking, the ability to express a personal point of view, creativity etc.) based on various kinds of media information and media education techniques.

It is experimentally determined, that the correct choice of media education techniques reduces difficulties of learners in making independent utterance, stimulates critical evaluation of media information, that speaks of senior learners' media literacy formation. It is proved, that the level of XXIst century skills formation of the experimental group students increased by 25% in comparison with the traditional group students. It confirms the authors belief of the media information techniques effectiveness in the XXIst century skills formation.

Key words: *XXIst century skills, media education, media literacy, media education techniques, senior learners.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Відповідно до нової навчальної програми з іноземної мови навчання англійської мови у старшій школі передбачає формування комунікативної компетентності на рівні B1+. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти ("Common European Framework of Reference") студенти цього рівня повинні володіти такими вміннями: описувати, розповідати, характеризувати; запитувати та надавати інформацію; просити роз'яснення; пропонувати, приймати та відхиляти; обмінюватися думками, висловлювати свої почуття та емоції; оцінювати стан справ і давати власну оцінку; коментувати статистичні дані [11, с. 58–87].

Досягнення цих цілей є не можливим без розвитку творчості, гнучкості, критичного мислення учнів, здатності адаптуватися до швидких змін у світі та Україні. Старшокласники є представниками нового покоління української молоді, яким належить на практиці розв'язувати складні завдання інформаційного суспільства, самостійно вирішувати творчі та дослідницькі питання, постійно оволодівати прогресивними технологіями навчання, новими досягненнями вітчизняної та зарубіжної науки. Їх діяльність відбивається в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає вміння використання багатьох інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у різноманітних сферах життя. У зв'язку з цим у концепції Нової української школи висувається нове соціальне замовлення в галузі освіти, а саме висока якість володіння випускниками середніх загальноосвітніх навчальних закладів не тільки іноземною мовою, а й медіаосвітньою грамотністю, щоб бути готовими до життя та праці у новому інформаційному суспільстві. Зважаючи на це, вчителю нового покоління необхідно використовувати інноваційні методи та технології, які сприятимуть всебічному розвитку учнів, формуванню комунікативної та інформаційно-цифрової компетентностей.

Тому постає питання про необхідність використання нових технологій, технологій XXI століття, які б навчали студентів креативно мислити, сміливо ділитися своєю точкою зору, самостійно знаходити потрібну інформацію і критично оцінювати її. Треба підготувати представників нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, навчити молодих людей розуміти різну інформацію, осмислювати наслідки їх впливу, оволодівати засобами спілкування за допомогою нових технічних засобів. У зв'язку з цим використання медіаосвітніх технологій можна вважати необхідною умовою успішного формування вмінь і навичок XXI століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як сказав Рей Кліффорд у 1983 році, сучасні технології ніколи не замінять вчителя, проте вчитель, який не використовує сучасні технології, буде замінений [9].

Авторський ґрунтовний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що низка робіт українських і зарубіжних методистів, таких як А. Венгер, С. Дєньгаєв, І. Колеснікова, Т. Кристопчук, С. Ніколаєва, А. Онкович, А. Соломатіна, С. Шатілова, M. Hashemi, B. Hoffman, H. Slim, U. Klentien, I. Lazar присвячені темі використання деяких технологій, які були б ефективними у навчанні іноземної мови.

Однак умови сьогодення потребують медіаосвітньої грамотності учнів. У педагогічній літературі описані різні підходи до медіаосвіти. Одна група вчених – О. Федоров, Н. Рижин, І. Хіжняк, С. Іць, Т. Строганова та інші вважають медіаосвіту засобом вивчення закономірностей масової комунікації, основними завданнями якої є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, сприйняття, розуміння, усвідомлення наслідків впливу різної інформації. Прихильники іншого підходу (Дж. Грінсурд, Д. Букінгенем, Д. Шретер) розглядають медіаосвіту як процес розвитку особистості матеріалами засобів масової комунікації (преси, радіо, телебачення, інтернету) з метою взяти з них найцінніше.

Питанню використання медіаосвітніх технологій у навчанні та вивченні іноземної мови присвячені праці І. Григор'євої, Р. Гуревича, І. Дичківської, С. Іць, С. Ніколаєвої, Т. Кристопчук, А. Онкович, Г. Онконович, О. Шейної, M.L. Brandvik, M. Hashemi, B. Hoffman, K.S. McKnight, M. Eisenmann, H. Slim, U. Klentien та інших. Автори розглядають питання естетичного виховання засобами відеокурсів (О. Федоров), використання аудіовізуальних медіа у класі (К. Тайнер), пізнавально-інформаційних фільмів і кіноекскурсів (О. Шеїна), використання медіаосвітніх ігор (С. Іць). Деякі аспекти формування вмінь XXI століття розглядались у дослідженнях М. Бохана, І. Головської, Л. Курноса, С. Ніколаєвої, Є. Пасова та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак робіт, які б освічували можливості використання медіаосвітніх технологій як засобу формування вмінь XXI століття в навчанні іноземної мови, на жаль, недостатньо. Саме це обумовлює актуальність вивчення цієї проблеми.

Мета статті. Метою авторів є спроба показати переваги медіаосвітніх технологій у формуванні вмінь XXI століття та їх вплив на формування вмінь та навичок учнів старшої школи у вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Очікується, що випускники старшої школи матимуть рівень B1+. Формування іншомовної комунікативної компетентності як основної цілі передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь і навичок, які формуються у процесі вивчення певної дисципліни, в нашому випадку – іноземної мови. Задля цього учні повинні оволодіти перш за все так званими вміннями XXI століття, які автори адаптували для вивчення іноземної мови в старшій школі, а саме:

- володіння критичним мисленням, яке передбачає вміння самостійного створення нового, на основі критичного осмислення наявних знань і вмінь;
- володіння креативним мисленням, яке дає змогу учням старшої школи проявляти власну творчість;
- оволодіння загальною культурою та культурою країн, мова яких вивчається, моделями вербальної та невербальної комунікативної поведінки;

− вмінням адаптуватися до змін у навколишньому середовищі та суспільстві, бути здатними до навчання впродовж життя, визначати навчальні цілі й способи їх досягнення, оцінювати власні результати навчання;

− впевнене та критичне застосування інформаційно-комунікаційних

технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні;

− володіння інформаційною та медіа-грамотністю, основами

програмування, алгоритмічним мисленням;

− розуміння етики роботи з інформацією (авторське право,

інтелектуальна власність тощо);

− вміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

Спостереження авторів під час роботи у школі показали, що використання медіаосвітніх технологій у формуванні перерахованих вмінь XXI століття зацікавлюють підлітків нового покоління, пробуджують їх інтерес та заохочують до подальшого самостійного вивчення іноземної мови. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити переваги використання медіаосвітніх технологій у формуванні вмінь XXI століття порівняно з традиційними (Таблиця 1).

Загалом медіаосвітні технології мають більше переваг, на відміну від традиційних. Вони є більш цікавими та доступними для учнів, мотивують до вивчення іноземної мови, реалізують принцип наочності, постійно поповнюються новою інформацією, забезпечують індивідуальний підхід до процесу навчання, виправлення помилок та самооцінювання, а також розширюють світогляд учнів.

Для того щоб з'ясувати, наскільки підручники з англійської мови, рекомендовані Міністерством освіти та науки України, для певного класу, сприяють реалізації програмної мети формування медіаосвітньої грамотності, автори проаналізували деякі підручники для 10 класів на предмет наявності в них медіаосвітніх технологій. Результати наведені в таблиці (Таблиця 2).

Цей аналіз показав, що в усіх підручниках недостатньо медіаосвітніх технологій, що негативно позначається на формуванні вмінь XXI століття.

Автори також проілюстрували можливість використання медіаосвітніх технологій як засобу формування вмінь XXI століття на прикладі теми "Appearance" у 10 класі.

Завдання: формування вміння висловлювати власне ставлення до обговорюваної проблеми на основі вербально-візуальної медіа інформації.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика формування вмінь XXI століття на основі медіаосвітніх технологій і традиційних форм навчання

Медіаосвітні технології	**Традиційні технології**
Висока мотивація до вивчення іноземної мови через нові медіаосвітні технології, які учні добре знають як представники покоління Z	Знижена мотивація при роботі з добре відомими медіа, такими як друковані підручники з англійської мови
Максимальна реалізація принципу наочності при вивченні іноземної мови	Не в усіх друкованих підручниках є програми у вигляді необхідних аудіо- та відеоматеріалів
Постійне оновлення інформації про предмет, який вивчається	Обсяг інформації підручників обмежений, зазвичай застарілий і нецікавий
Індивідуальне виправлення мовленнєвих помилок	Виправлення лише типових для усіх помилок
Значне розширення як загального, так і мовного світогляду	Формування світогляду учнів зазвичай знаходиться в межах теми, яка вивчається, і обмежене часом
Можливість працювати у темпі, який підходить особисто кожному учню	Учні змушені працювати в одному режимі та темпі
Можливість самоаналізу і самооцінки при освоєнні нового матеріалу	Вчитель оцінює усіх учнів
Цікаві форми самооцінювання при виконанні комп'ютерних тестів або завдань за допомогою звукових або друкових ключів тощо	Використання друкованих текстів для самооцінки мінімізує інтерес до їх використання

Таблиця 2

Аналіз підручників з англійської мови

Автор підручника	**Вправи на основі традиційних технологій**	**Вправи на основі медіаосвітніх технологій**
А. Несвіт 10 клас	92%	8%
О. Карпюк 10 клас	94%	6%
Opportunities Upper Intermediate	91%	9%
Upstream Upper Intermediate	89%	11%

Extend the word cloud suggested and choose the words that describe your favourite fashion style. Say which of the styles mentioned in the word cloud you consider trendy and outdated. Explain your choice.

Завдання: формування вміння критично мислити на основі візуальної медіа інформації.

Look at the photo from the Korean fashion magazine and discuss the following questions with your partner:

1. What kind of event are they going to attend?

2. How are these teenagers dressed?

3. Which clothes do you like most / don't like wearing?

4. Would you ever wear something like that? Why?

Завдання: формування вміння порівнювати культурні відмінності в одязі різних країн на основі аудіо медіа інформації.

Listen to the podcast "How Appearance is Important for English Fluency?" Write down the list of non-verbal communicative patterns (e.g. smile, eye contact) essential for communication with native English speakers. Rank them in order of importance and say how they differ with those of Ukrainians. (URL: https://podcasts.apple.com/ua/podcast/how-appearance-is-important-for-english-fluency-italki/id939927416?i=1000375986396&l=ru).

Завдання: формуваня вміння коментувати відео медіа інформації.

Watch Ruben Daniel's TedTalks public speech "Judging People by their Covers". What is the main idea of his speech? Say whether it is appropriate to judge people by the covers. What are the risks of it? (URL: https://www.youtube.com/watch?v=wD4q-BAyY8k).

Завдання: формування вміння інтерпретувати побачене на основі аудіо-візуальної медіа інформації.

Interpret the video "Does Appearance Matter? Social Experiment". Is it important to help others? Say whom would you rather help and why (URL: https://www.youtube.com/watch?v=sVC9nqid5kM).

Висновки. Експериментально встановлено, що якщо медіаосвітні технології були правильно підібрані, то учні не будуть мати труднощів при самостійному конструюванні власних програм висловлювання. Вони будуть критично оцінювати медіа інформацію, пропускати її крізь призму власного бачення, будуть відчувати потребу представити власну точку зору на почуту або побачену інформацію, проявляти творчість при її коментуванні. Таким чином все зазначене вище буде свідчити про їх медіаграмотність. По завершенні експерименту учні експериментальної групи показали приріст рівня сформованості вмінь XXI століття на 25% вище від учнів контрольної групи, що підтверджує ефективність використання медіаосвітніх технологій.

Перспективу подальшого дослідження автори вбачають у доцільності відбору медіаосвітніх технологій у формуванні кожного окремого виду вмінь XXI століття та розробки алгоритму їх використання при формуванні всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Венгер А.Л. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. Москва : НИИОПП, 2006. 124 с.

2. Григорьева И.В. Веб-портфолио как средство формирования медиакомпетентности будущих педагогов. Образовательные технологии XXI века. Москва : Рос. академия образования, 2009. С. 265–269.

3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шестопалюк О.В. Веб-квест у навчанні: путівник. Навчально-методичний посібник. Вінниця : РВВ ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2012. с. 128.

4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

5. Іць С.В. Педагогічні медіатехнології у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2013. 106 с.

6. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці). Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.

7. Онкович Г.В. Медіаосвіта (Загальний курс). Програма навчального курсу для майбутніх вчителів вищих навчальних закладів. Київ : Логос, 2010. 40 с.

8. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов. Вестник Томского государственного университета. Серия: Язык и культура, 2011. № 2(14). С. 130–134.

9. Чернышкова Н.В. Smart-технологии в преподавании иностранного языка. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2018. № 2(80). Ч. 1. С. 211–214.

10. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Москва : Высшая школа, 1986. 212 с.

11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. URL: https://rm.coe.int/16802fc1bf (дата звернення: 21.12.2019).

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ЯК КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

THE USING OF AUTHENTIC MATERIALS AS A CREATIVE APPROACH TO THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

УДК 81'243:378.147
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-2

Качур І.І.,
викладач кафедри іноземних мов
Київського університету
імені Бориса Грінченка

У статті розглядаються питання доцільності та ефективності використання автентичних матеріалів під час вивчення іноземної мови та подається класифікація відповідно до їхніх характеристик, функцій і цілей. Зокрема, аудіо та відеозаписи покращують розуміння інформації на слух, збільшують словниковий запас, поглиблюють культурні знання та формують мовні звички. Паперові матеріали сприяють розвитку навичок читання та засвоєнню необхідних граматичних структур. Більше того, досліджуються причини та особливості застосування відео-, аудіоматеріалів та автентичних текстів на заняттях, які реалізують креативний підхід до вивчення іноземної мови та допомагають успішному зануренню мовця у культуру іншої країни.

Розкриваються переваги використання автентичних текстів, створених носіями мови, порівняно з адаптованим, які були штучно спрощені та не несуть відповідного культурного наповнення. Значна увага приділяється необхідності залучення віршів, римівок, скоромовок, пісень з метою кращого розуміння ритміко-інтонаційної природи мови та підсвідомого засвоєння нових слів і граматичних структур. Також важливе значення у процесі опанування мовою відіграють фільми, серіали, тому що їх використання дозволяє краще зрозуміти традиції, звичаї, суспільні норми та табу країни, мова якої вивчається. Висвітлюється роль інтернету як важливого джерела інформації, де можна знайти величезну кількість навчальних ресурсів, які не лише поглиблюють знання, а й сприяють самоосвіті.

Крім того, наголошується на тому, що використання автентичних матеріалів підвищує мотивацію та інтерес до вивчення мови, формує навички ефективного міжособистісного спілкування, дає змогу зробити навчання більш комунікативно спрямованим і наближеним до реального життя, що призводить до успішної комунікації.

Ключові слова: *автентичні матеріали, вивчення іноземної мови, адаптовані матеріали, комунікація, комунікативні навички.*

The necessity and efficiency of using authentic materials in class is investigated in this article. The authentic materials are also classified and described according to their purposes and characteristics. Films, serials, audio recordings play a key role in developing listening skills, speech habits, in enriching vocabulary, and in enlarging knowledge about customers and traditions of another country. Meanwhile, paper-based materials are more focused on improving reading and grammar skills. They facilitate learning and promote successful immersion in a foreign culture.

The research also reveals that there is a definite advantage of using authentic materials over adapted ones because the former help learners to better understand the structure and functioning of the language being taught, and to accustom to real communicative situations. Furthermore, being simplified for educational purposes adapted materials lack credibility and accuracy. Their artificiality prevents students from proper understanding a spoken language. The Internet is also a huge source of educational information, which helps to deepen knowledge and to interest students in self-education.

Moreover, great emphasis was put on the value of poems, songs, tongue twisters and the like in acquiring the right pronunciation, and apprehending prosody of the language being taught. The significance of the authentic materials cannot be underestimated, especially taking into account their ability to motivate learners, to arouse their interest and desire to learn. The main aspects of authenticity and its fulfillment in the process of learning were described in the article as well. Thus, using authentic materials is highly important when it comes to developing conversational skills, and preparing students for the real life communication.

Key words: *authentic materials, foreign language learning, adapted materials, communication, communicative skills.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Світ не стоїть на місці. З розвитком науки і техніки кордони між країнами втрачають своє первісне значення. Зараз ми можемо спілкуватися з людьми, які живуть на іншому кінці планети і за лічені години здатні дістатися до будь-якого куточку світу. Глобалізація сучасного суспільства вимагає нових, більш дієвих та ефективних підходів до вивчення іноземних мов, одним із яких є використання автентичних матеріалів у процесі викладання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом все більше уваги приділяється поняттю автентичності в методиці навчання іноземних мов. До цього питання зверталися такі американські та англійські дослідники, як С. Уоллес, К. Морроу, Дж. Шерман та інші. Особливості використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови були широко відображені у працях В. Костомарова, Т. Дубініна, В. Папіжук та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць, питання ефективності та доцільності використання автентичних матеріалів ще не повністю розкрите.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття питання ефективності застосування автентичних матеріалів як креативного підходу до вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Натепер концепція навчання іноземній мові повинна мати комунікативне спрямування. Учень мусить не

лише вміти правильно писати та читати іноземною мовою, а й бути здатним сприймати і розуміти її на слух у різних комунікативних ситуаціях, бути готовим до живого спілкування з носіями мови. Досить складно оволодіти комунікативною компетенцією не перебуваючи в країні, мова якої вивчається. Тому на заняттях для розвитку мовленнєвих навичок викладач має створювати реальні та уявні ситуації спілкування [7, с. 44], використовуючи при цьому автентичні матеріали.

До трактування поняття автентичності існує багато підходів у методиці навчання іноземної мови, але традиційним вважається таке визначення: автентичні матеріали – це матеріали, створені носіями мови, які можуть бути застосовані у навчальному процесі для реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземної мови [6, с. 13]. Основною дидактичною одиницею навчання вважається автентичний текст, який, за словами Г.В. Барабанової, надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування [1; 3, с. 221].

Н.Д. Гальскова визначає автентичні тексти як такі, які носії мови створюють для носіїв мови, тобто оригінальні тексти, побудовані на реальних ситуаціях, а не на навчальних [4, с. 79]. Такі тексти розширюють словниковий запас, адже засвоєння лексики відбувається в контексті, який допомагає конкретизувати значення слів, пояснювати й уточнювати випадки їх вживання відповідно до усталених мовних норм і стандартів [3, с. 222].

Використання автентичних матеріалів є цілком обґрунтованим. По-перше, автентичні тексти містять інформацію, яка часто не відображається у навчальних текстах: професійну термінологію, жаргонізми, специфічні моделі побудови словосполучень і речень [5, с. 125]. По-друге, автентичні матеріали містять культурний компонент і дають можливість мовцю краще зрозуміти країну, мова якої вивчається. Автентичні матеріали можна поділити на чотири категорії:

– паперові (книги, газети, журнали, листівки, рекламні оголошення тощо);
– аудіо- та відеоматеріали (теле- та радіопрограми, звукозаписи тощо);
– інтернет-ресурси;
– інші (пісні, вірші, рисівки та інше) [9; 8, с. 354].

Паперові матеріали включають в себе інформаційні джерела, які носії мови використовують у повсякденному житті для різних цілей. До найпоширеніших прикладів цієї категорії належать книги, газети та журнали. В той час як книги вимагають певного рівня володіння мовою, періодичні видання можуть бути використані на різних рівнях для різних навчальних цілей [8, с 354]. Наприклад, розглядаючи тему «Подорожі», можна використати цікаві статті про визначні місця у різних країнах. Це дасть змогу зацікавити та мотивувати учнів до вивчення мови, а також сприятиме засвоєнню необхідних граматичних структур, розвиватиме навички читання.

До паперових матеріалів також належать квитки, етикетки, брошури, листівки, календарі, афіші, рекламні оголошення тощо. Їхнє використання робить заняття комунікативно спрямованим і наближеним до реальних життєвих ситуацій. Таким чином, формування ділової культури є однією із цілей роботи з текстом, що містить культурний компонент. Це передбачає вивчення звичаїв, традицій, національного характеру, менталітету, поведінки представників для подальшої успішної співпраці з носіями мови [3, с. 224].

Аудіо- та відеоматеріали відіграють значну роль під час вивчення іноземної мови, оскільки допомагають набути правильну вимову та тренують навички слухання, використання візуального елементу у поєднанні зі звуком дозволяє краще запам'ятати інформацію [8, с 354]. Проте підготовка такого уроку вимагає більше часу та зусиль, тому що потрібно детально спланувати де, як, і на якому етапі уроку буде задіяно цей матеріал та чи відповідає він поставленій меті.

Використання автентичних аудіоматеріалів має свої переваги перед застосуванням спрощених аудіотекстів, які згодом можуть спричинити труднощі при розумінні розмовної мови. Адаптовані тексти позбавлені авторської індивідуальності та національної специфіки, тоді як автентичні викликають інтерес в учнів завдяки своїй тематичній і жанровій різноманітності. Вони ілюструють вживання живої мови в природному соціальному контексті і в формі, прийнятій її носіями [4, с. 128], які можуть мати різний акцент, тембр голосу та швидкість мовлення. Розуміння різних комунікативних стилів і здатність пристосуватися до вимови будь-якого мовця є запорукою успішної комунікації.

Не слід забувати про використання фільмів і серіалів, які є одним із найефективніших способів вивчення мови. Проте вони мають бути підібрані таким чином, щоб їхній зміст викликав інтерес і відповідав навчальним цілям [7, с. 46]. Гарним прикладом є серіал *"Extr@"*, випущений англійською, німецькою, французькою та іспанською мовами. Він був спеціально створений, щоб полегшити процес вивчення іноземної мови.

Багатим джерелом інформації різної тематики є інтернет. Його можна використовувати і як допоміжний засіб, і як основний метод навчання. Зокрема на сайтах *British Council*, *Deutsche Welle* та *Goethe Institut* можна знайти багато навчальних матеріалів і статей, які допоможуть зробити урок більш інформативним та насиченим. Крім того, такі навчальні відео як "*Deutsch lernen mit Videos*", *"Mein Weg nach Deutschland"*, "*BBC Learning English*", "*Easy English*" та багато інших не лише сприяють збагаченню словникового запасу учнів,

а й дають розгорнуту інформацію щодо культури та рівня життя країни. В такий цікавий і нетрадиційний спосіб мова вивчається швидше і ефективніше, адже чим більше органів чуття задіяно, тим краще засвоюється інформація.

До категорії інших автентичних матеріалів належать пісні, вірші, римівки, колискові, скоромовки тощо. Вони фокусують увагу на ритмічній природі мови, тому читання поезії чи спів допомагають людині опанувати супрасегментні засоби організації мови (інтонацію, наголос, темп, паузацію тощо) на підсвідомому рівні. Крім того, у процесі вивчення вірша чи пісні учень одночасно засвоює граматичні конструкції, лексичний матеріал і ритміко-інтонаційне забарвлення твору [2, с. 44].

Використання автентичних матеріалів під час занять підвищує рівень мотивації та зацікавленості до мови завдяки її сприйманню та застосуванню у реальних комунікативних ситуаціях [4, с. 139]. Відомо, що використання автентичних текстів, аудіо та відео ресурсів дає учням можливість зрозуміти, як мова функціонує у тій чи іншій культурі, які мовні структури використовуються у тих чи інших ситуаціях. Максимальне застосування оригінальних джерел сприяє свідомому використанню здобутих лексико-граматичних знань у справжньому спілкуванні [4, с. 125]. Адже саме автентичні тексти дають змогу пізнати культуру, традиції, спосіб мислення країни, мова якої вивчається.

Висновки. Використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови сприяє ефективнішому і швидшому засвоєнню учнями мови, а також покращує їхнє входження в іншомовну культуру, розширює кругозір, сприяє загальному розвитку і становленню свідомої, толерантної до інших культур особистості. Більше того, це робить заняття цікавішим, сприяє творчому розвитку учнів, підвищує їхню мотивацію та готує їх до спілкування в реальних умовах. Інтерес до вивчення іноземної мови, сформований на заняттях, дасть змогу учням і надалі самостійно поглиблювати здобуті знання та розвивати навички.

Використання автентичних матеріалів під час читання та аудіювання сприяє формуванню та розвитку навичок, необхідних для спілкування з носіями іноземної мови в реальних комунікативних ситуаціях. Автентичні фільми поглиблюють лінгвокраїнознавчі знання і покращують комунікативні вміння, що в майбутньому сприятиме продуктивному вирішенню будь-яких проблем і дасть змогу досягти успіху в міжкультурному спілкуванні. Тож сучасний викладач має широко використовувати автентичні матеріали як основу для реалізації базової мети навчання – формування комунікативної компетенції, яка є запорукою успішної соціалізації індивіда.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 315 с.

2. Василенко О.М., Сисоєнко І.В. Малі віршовані форми як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках англійської мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. «Педагогічні науки: реалії та перспективи».* 2014. Вип. 49. С. 42–47.

3. Войтанік І.В. Використання професійно-орієнтованих текстів із культурним компонентом для навчання англійської мови студентів-економістів-міжнародників. *Мовні і концептуальні картини світу :* зб. наук. пр. 2014. № 47, ч. 1. С. 218–228.

4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. Москва : АРКТИ, 2000. 165 с.

5. Коротка Н.В. Роль автентичних матеріалів у вивченні ділової англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія».* Острог : Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 4(72), грудень. С. 124–127.

6. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе.* 2000. № 1. С. 11–16.

7. Папіжук В. Використання автентичних матеріалів під час навчання французької мови як третьої іноземної у ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. 2014. № 10, ч. 2. С. 43–47.

8. Adam S.L., Stan R.S., Moangă A.S. Authentic Language Teaching Materials. Advantages and Challenges. *Bulletin UASVM Horticulture*. 2011. 68(2), 353–356.

9. Calderhead J., Shorrock S.B. Understanding Teacher Education. Case studies in the Professional Development of Beginning Teachers. London : The Falmer Press, 2005. 235 p.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНЕ ІНТЕГРУВАННЯ КУРСУ «ОСНОВИ МЕДИЧНОЇ ГЕНЕТИКИ»

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF THE COURSE OF MEDICAL GENETICS

УДК 371.3:575
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-3

Кіцера Н.І.,
докт. мед. наук, професор кафедри медичної біології і медичної генетики Івано-Франківського медичного університету,
старший науковий співробітник ДУ «Інститут спадкової патології Національної академії медичних наук України»

Ковальчук Л.Є.,
докт. мед. наук, професор, завідувач кафедри медичної біології і медичної генетики Івано-Франківського медичного університету

Бондаренко М.В.,
канд. мед. наук, доцент, доцент кафедри медичної біології і медичної генетики Івано-Франківського медичного університету

Збільшення кількості спадкових захворювань, зокрема мультифакторних, природжених вад розвитку, накопичення патологічних генів зумовлюють погіршення загального стану здоров'я населення України. Закономірно, що названа патологія зустрічається у практичній діяльності лікаря будь-якої спеціальності та потребує складної діагностики, вартісного лікування, тривалої госпіталізації. Це ставить нові вимоги до вдосконалення сучасної освіти, модернізації навчального процесу, якісного викладання медичної генетики. Забезпечення виконання цього ґрунтується на вивченні та впровадженні досвіду країн-лідерів медичної галузі як з точки зору теорії, так і практики, впровадженні новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій навчання, нових методів діагностики і лікування, профілактичних заходів.

Для забезпечення розвитку предиктивного напряму медицини викладання та вивчення медичної генетики як клінічної дисципліни повинно базуватися на знаннях і вміннях прогнозування спадкової та вродженої патології серед населення. Міждисциплінарне інтегрування медичної генетики сприяє удосконаленню та оптимізації навчання студентами-медиками, дає змогу комплексно підходити до діагностування, профілактики та лікування пацієнтів з отриманням при цьому синергетичного ефекту. Міждисциплінарне інтегрування забезпечується тим, що при вивченні конкретної теми викладач спочатку активізує раніше засвоєні знання та вміння з урахуванням інтересів певних дисциплін. Таким чином визначаються логічні зв'язки між різноманітними дисциплінами, що об'єднує їх у цілісну систему. Становлення майбутнього лікаря здебільшого залежить від фаховості, компетентності викладача-педагога, використання ним інтегрованого міждисциплінарного підходу до викладання медичної генетики з метою підготовки конкурентних спеціалістів на ринку праці.

Ключові слова: *міждисциплінарне інтегрування, медична генетика, навчальний процес, студенти-медики.*

The increase in the number of hereditary diseases, including multifactorial, congenital malformations, and the accumulation of pathological genes cause deterioration in the overall health of the population of Ukraine. Naturally, the above pathology occurs in the practical activity of a doctor of any specialty and requires complex diagnostics, costly treatment, long-term hospitalization. This, in turn, puts new demands on the improvement of modern education, modernization of the educational process, quality teaching of medical genetics. Ensuring the implementation of the above is based on the study and implementation of the experience of countries – leaders in the medical field, both in terms of theory and practice, the introduction of the latest information and telecommunication training technologies, new methods of diagnosis and treatment, preventive measures.

To ensure the development of the predictive direction of medicine, the basis for teaching and studying medical genetics as a clinical discipline should be based on the knowledge and skills of predicting hereditary and congenital pathology in the population. Interdisciplinary integration of medical genetics contributes to the improvement and optimization of teaching medical students, allows a comprehensive approach to the diagnosis, prevention and treatment of patients with a synergistic effect. Interdisciplinary integration is ensured by the fact that in the study of a particular topic, the teacher first of all activates the previously acquired knowledge and skills, taking into account the interests of the following disciplines. This determines the logical connections between the various disciplines, which unites them into a coherent system. Becoming a future physician largely depends on the professionalism, competence of the teacher-educator, the use of an integrated interdisciplinary approach to teaching medical genetics to train competitive specialists in the labor market.

Key words: *interdisciplinary integration, medical genetics, educational process, medical students.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із основних напрямів удосконалення викладання дисципліни «Медична генетика» в Івано-Франківському національному медичному університеті є інтеграція навчального процесу з кафедрами медичної фізики, медичної біології, біологічної хімії, патофізіології, педіатрії, внутрішньої медицини, акушерства та гінекології, неврології, онкології, ендокринології, офтальмології, психіатрії, дитячої хірургії. Такий підхід до викладання курсу сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу студентами, дозволяє не лише повноцінно засвоїти основні питання теми, а й оцінити їх значимість для розуміння завдань, які стоять перед практичною медициною. Це дозволить глибше зрозуміти теоретичні та практичні проблеми, які вивчаються ними згідно навчальної робочої програми. Синтез і поєднання знань, отриманих студентами-медиками на попередніх курсах, дають добру базу для засвоєння вмінь, практичних навичок і компетенцій на достатньо високому теоретичному та практичному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальна проблема дослідження та застосування міждисциплінарного інтегрування в освітньому процесі для курсу медичної генетики досліджувалася багатьма науковцями та практиками з різних галузей знань. А. Філіпенко розроблено

базові принципи міждисциплінарної методології [1], Ю. Олізько вказано на проблеми міждисциплінарного підходу як інструменту дидактичних принципів навчання [2], О. Синекоп вивчено особливості міждисциплінарного підходу до диференційованого навчання при викладанні іноземної мови ІТ-спеціалістам [3]; В. Дудник, Н. Сінчук особливу увагу зосередили на підготовку кадрів для викладання медичної генетики в умовах реформування охорони здоров'я [4, с. 65–66]; В. Дудник, М. Шаламай, Г. Руденко запропонували використання інтерактивних тренінгів при викладанні медичної генетики [5, с. 68–69]; І. Топол, О. Камишний підкреслили значення ролі педагога-викладача в організації міждисциплінарних зв'язків [6]; Т. Шевчук представлено методологічні особливості викладання медичної генетики [7].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання теорії та практики міждисциплінарного інтегрування основ медичної генетики вивчалися та досліджувалися теоретиками та практиками, проте вони висвітлюють загальні підходи та методи до викладання медичної генетики. Питання міждисциплінарної інтеграції цієї дисципліни в реаліях швидкого розвитку молекулярної, клінічної та лабораторної генетики вимагає вдосконалення підходів до її викладання. Зростання за останні роки частки спадкових патологій у структурі захворювань, смертності та інвалідності в Україні потребує передачі нових знань у сфері медичної генетики від викладача-професіонала до студента з урахуванням специфіки, особливостей та досвіду як педагога, так і вітчизняних і зарубіжних спеціалістів-генетиків.

Мета статті. Метою статті є узагальнення теоретичних і практичних напрацювань щодо міждисциплінарного інтегрування медичної генетики з обґрунтуванням доцільності викладання зазначеної дисципліни на п'ятому курсі студентам вищих медичних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Для успішної реалізації освітнього процесу вивчення на базі кафедри медичної біології і медичної генетики в Івано-Франківському національному медичному університеті (ІФНМУ) дисципліни «Медична генетика» забезпечено на достатньо високому рівні його методичне, методологічне та кадрове забезпечення. Так, викладання здійснюється професорсько-викладацьким колективом (докторами та кандидатами наук) – провідними фахівцями з біології, медицини та генетики, які постійно покращують свій рівень теоретичних і практичних знань шляхом стажування у наукових і начальних закладах Європи; участі у вітчизняних і міжнародних конференціях, конгресах; високої публікаційної активності як в українських, так і зарубіжних фахових журналах, які входять до наукометричних баз даних Scopus та Web of Science; підтверджують рівень своїх знань і компетенцій різними медичними сертифікатами.

Міждисциплінарне інтегрування забезпечується тим, що при вивченні конкретної теми викладач спочатку активізує раніше засвоєні знання та вміння з урахуванням інтересів певних дисциплін. Таким чином визначаються логічні зв'язки між різноманітними дисциплінами, що об'єднує їх у цілісну систему. В результаті це дозволило забезпечити отримання основних загальних компетентностей. Серед останніх важливе місце посідає здатність використовувати знання та вміння у певних практичних ситуаціях; ухвалювати обґрунтовані рішення, працюючи спільно в одній команді; синтезувати, аналізувати та абстрактно й системно мислити, саморозвиватися; діяти та працювати свідомо, відповідально. Не менш пріоритетними є завдання виробити у студентів вміння формувати вимоги до себе та оточуючих у сфері збереження та охорони довкілля, застосовувати інформаційні й комунікаційні технології.

Такий підхід дає змогу отримати фахові компетентності майбутнім лікарям. При викладі матеріалу лекцій, проведенні практичних занять викладач намагається виробити у студентів здатність до ухвалювання рішень на відповідному рівні управління при встановленні клінічних і попередніх діагнозів захворювань пацієнтів; визначати характер харчування під час лікування; тактику ведення вагітності, якщо у плода діагностовано ваду розвитку; проводити медико-генетичне консультування стосовно питань у частині підбору необхідних методів контрацепції та планування сім'ї; оцінювати вплив шкідливих факторів довкілля (біологічних, соціальних та економічних чинників) на здоров'я хворого, його родичів і загалом популяції.

Наступним кроком є набуття студентами професійної здатності проводити заходи стосовно організації надання необхідної медичної допомоги пацієнтам; визначати характер і принципи проведення лікування; проводити комплексне діагностування пацієнта. Колектив кафедри забезпечує засвоєння відповідних навичок: проводити клінічне обстеження та опитування хворого; визначати тактику ведення пробанда, що підлягає диспансерному спостереженню. Наведене автори поєднують з виробленням вміння визначати потрібний перелік лабораторних та інструментальних обстежень, правильно інтерпретувати отримані результати, обробляти медичну інформацію. Тому обов'язковим складником навчального процесу є робота в генетичній лабораторії, засвоєння клініко-генеалогічного методу через індивідуальні завдання графічної візуалізації родинного дерева. За допомогою відділу інформаційно-аналітичного забезпечення ІФНМУ створено і впроваджено інтерактивну комп'ютерну модель «Віртуальний пацієнт» для поширеної молекулярної патології – фенілкетонурії [8].

При викладанні медичної генетики студенти-медики отримують такі основні переваги міждисциплінарного інтегрованого її вивчення: краще розуміння цілі кожної з тем дисципліни шляхом її різностороннього вивчення та дослідження; вдосконалення вмінь і навичок системного та абстрактного мислення. Однак перенесення вивчення медичної генетики на четвертий курс навчання в 2019-2020 навчальному році не зовсім узгоджується з типовою програмою, затвердженою МОЗ України раніше. Доказом цього може бути інформація щодо переліку забезпечуючих дисциплін у розрізі тем за модулем із медичної генетики для реалізації критеріїв наступності і професійної діяльності. Якщо фундаментальні знання студенти отримують протягом перших трьох років навчання, то окремі клінічні дисципліни викладаються паралельно з медичною генетикою, а більшість – на п'ятому курсі (таблиця 1).

Таблиця 1

Принципи міждисциплінарного інтегрування курсу основи медичної генетики

Розподіл тем з медичної генетики за модулем	Основні дисципліни
1. Семіотика спадкових захворювань. Особливості проявів спадкових хвороб. Морфо-генетичні варіанти розвитку. Вади розвитку	1) медична біологія; 2) пропедевтика педіатрії; 3) педіатрія; 4) внутрішня медицина; 5) акушерство та гінекологія; 6) дитяча хірургія.
2. Загальна характеристика моногенної патології. Клініка і генетика окремих форм моногенних хвороб	– медична біологія – патофізіологія – пропедевтика педіатрії – педіатрія – онкологія – неврологія, психіатрія – офтальмологія, – ендокринологія – дитяча хірургія
3. Спадкові хвороби обміну. Принципи лікування спадкових хвороб, реабілітації і соціальної адаптації	– медична біологія – біологічна хімія – патофізіологія – пропедевтика педіатрії – педіатрія – внутрішня медицина – ендокринологія – офтальмологія
4. Загальна характеристика хромосомних хвороб. Клініка основних форм хромосомних хвороб	– медична біологія – патофізіологія – пропедевтика педіатрії – педіатрія
5. Загальна характеристика мітохондріальної патології. Клініка, діагностика, лікування	– медична біологія – біологічна хімія – патофізіологія – пропедевтика педіатрії – педіатрія
6. Загальна характеристика мультифакторіальних захворювань. Визначення генетичної схильності. Заходи профілактики	– медична біологія – патофізіологія – пропедевтика педіатрії – педіатрія – внутрішня медицина – ендокринологія – акушерство і гінекологія
7. Рівні та шляхи проведення профілактики спадкових хвороб. Медико-генетичні консультування. Пренатальна діагностика. Скринуючі програми	– медична біологія – патофізіологія – пропедевтика педіатрії – педіатрія – внутрішня медицина – ендокринологія – акушерство та гінекологія

Так, більшість основних клінічних предметів викладаються на п'ятому курсі. Зазначене спонукає до пошуку сучасних технологій навчання з профілізацією в галузі медичної генетики з першого року навчання у вищому медичному навчальному закладі. Тому перед колективом кафедри медичної біології і медичної генетики пріоритетними є питання інтегрування знань і вмінь у сфері генетики вже на першому курсі навчання. Зокрема, при вивченні загальної генетики впроваджено ситуаційні задачі і тестові завдання з прикладами конкретних клінічних випадків, на засіданнях циклових методичних комісій фундаментальних дисциплін розроблено рекомендації з обов'язковим внесенням доповнень у робочі програми питань на вирішення тестів із прикладами поширеної спадкової патології. Такий підхід допоможе при подальшому навчанні краще інтегрувати студентів до системи клінічного мислення майбутніх професіоналів і буде підґрунтям для діагностування, лікування спадкових хвороб, їх профілактики та покращення здоров'я популяції. Важливе значення медичної генетики полягає у виробленні превентивних заходів із профілактики вад розвитку та спадкової патології з використанням методів медико-генетичного консультування, пренатального діагностування.

Висновки. Для забезпечення розвитку предиктивного напряму медицини викладання та вивчення медичної генетики як клінічної дисципліни повинно базуватися на знаннях і вміннях прогнозування спадкової та вродженої патології серед населення. Міждисциплінарне інтегрування медичної генетики сприяє удосконаленню та оптимізації навчання студентами-медиками, дає змогу комплексно підходити до діагностування, профілактики та лікування пацієнтів з отриманням при цьому синергетичного ефекту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Філіпенко А.С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *Міжнародні відносини. Серія «Економічні науки»*. 2018. № 13. С. 7–13.

2. Олізько Ю. Міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 18. С. 161–165.

3. Синекоп О. Міждисциплінарний підхід до диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2018. № 1(85). С. 155–161.

4. Дудник В.М., Сінчук Н.І. Підготовка науково-педагогічних медичних кадрів вищої кваліфікації (доктор філософії за спеціальністю «Медицина») з медичної генетики в умовах реформи системи охорони здоров'я України. *Тези доповідей навчально-методичної конференції «Підготовка медичних кадрів у сучасних умовах реформи системи охорони здоров'я України».* Вінниця. 2017. С. 65–66.

5. Дудник В.М., Шаламай М.О., Руденко Г.М. Досвід застосування інтерактивних тренінгів у навчанні студентів із дисципліни «Медична генетика». *Тези доповідей навчально-методичної конференції «Підготовка медичних кадрів в сучасних умовах реформи системи охорони здоров'я України».* Вінниця. 2017. С. 68–69.

6. Топол І.О., Камишний О.М. Роль викладача в організації міждисциплінарних зв'язків на кафедрі мікробіології, вірусології та імунології. *Актуальні питання якості медичної освіти (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку) : матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 12-13 трав. 2016 р.).* Тернопіль : ТДМУ, 2016. В 2 т., Т. 1. С. 293–294.

7. Шевчук Т.І. Організаційно-методичні аспекти викладання медичної генетики в умовах модернізації вищої медичної освіти. *Медична освіта*. 2013. № 3. С. 121–124.

8. Козовий Р.В., Кіцера Н.І., Ковальчук Л.Є., Сенчій В.М. Застосування програмно-апаратного комплексу «Віртуальний пацієнт» у навчальному процесі з дисципліни «Медична генетика». *Інновації у вищій медичній та фармацевтичній освіті в Україні (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку) : матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 16-17 трав. 2019 р.).* Тернопіль : ТДМУ, «Укрмедкнига», 2019. с. 96.

СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ЗВО

STRATEGIES FOR USING THE MODEL OF BLENDED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES

УДК 372.147
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-4

Маковєй О.М.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Національного аерокосмічного
університету імені Н.Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

Маковєй Р.Г.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету міського господарства
імені О.М. Бекетова

У статті розглядається модель змішаного навчання як форми організації навчального процесу з іноземної мови, стержнем якої є раціональне поєднання традиційної та електронної форм навчання. Аналізуються наукові підходи до визначення змісту поняття «змішане навчання» в сучасній педагогічній науці. Змішане навчання позиціонується автором як єдиний, цілісний навчальний процес, який передбачає, що частина пізнавальної діяльності студентів здійснюється на занятті під керівництвом викладача, а інша частина виноситься на дистанційну форму з переважанням самостійних видів робіт індивідуально або спільно з партнерами в малій групі. Зазначається, що при дефіциті навчального часу використання моделі змішаного навчання надає можливість значно розширити аудиторне навантаження за рахунок залучення віртуального середовища й інформаційних технологій. Звертається увага й на певні недоліки цієї навчальної форми: недостатня готовність інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти до підтримки цілісного процесу електронного навчання і впровадження моделі змішаного навчання, відсутність методики викладання в електронному середовищі й необхідної компетентності викладачів у розробці контенту для нього, а також їх неготовність до переходу в нову якість – тьюторів, які супроводжують освітній процес. Наводяться дидактичні принципи, за умов дотримання яких змішане навчання може бути реалізовано. Автор пропонує шляхи використання педагогічної технології змішаного навчання у викладанні іноземної мови в немовних закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Робиться висновок, що використання моделі змішаного навчання спроможне якісно змінити процес іншомовної підготовки студентів, сприяє активному впровадженню нових освітніх технологій, мотивує студентів на безперервну професійну освіту, надаючи їм можливість працювати самостійно, самим обирати темп навчання, рівень, обсяги матеріалу.

Ключові слова: *змішане навчання, інформаційно-комунікаційні технології, переваги та недоліки змішаного навчання, викладання іноземної мови.*

This paper considers the model of blended learning as a form of organization of the learning process in a foreign language, the core of which is a rational combination of traditional and electronic forms of learning. Scientific approaches to defining the content of the concept of «blended learning» in modern pedagogical science are analyzed. Blended learning is positioned by the author as a single, integrated learning process, which holds that part of the students' cognitive activity is performed in a teacher-led classroom, and the other part is intended for a distance form of learning with a predominance of independent work both individually or jointly with partners in a small group. It is noted that in the absence of learning time, the use of blended learning model provides an opportunity to significantly expand the classroom load by engaging the virtual environment and information technology. Attention is also drawn to certain disadvantages of the respective educational form: insufficient preparedness of the information and educational environment of higher education institutions to support the integrated e-learning process and introduction of blended learning model, lack of teaching methodology in the electronic environment and teachers' necessary competence for content development, as well as unwillingness to assume a new role, namely that of tutors accompanying the educational process. The didactic principles are presented, in which case blended learning can be implemented. The author proposes the ways of using the pedagogical technology of mixed learning in teaching foreign languages at technical universities. It is concluded that the use of blended learning model enables to qualitatively change the process of students' foreign language training, promotes the fostering of new educational technologies, motivates students for continuing professional education, enabling them to work independently, adapt their training rhythm, and select both the level and volume of training.

Key words: *blended learning, information and communication technologies, advantages and disadvantages of blended learning, foreign language teaching.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток сучасних інформаційних технологій став передумовою для їх широкого використання в системі вищої професійної освіти. Актуальною і значущою з точки зору педагогіки є сьогодні проблема вибору найбільш ефективних інноваційних методів, метою впровадження яких є оптимізація навчального процесу, створення максимально сприятливих умов для засвоєння навчального матеріалу, перехід студента у позицію активного суб'єкта з правом самостійного вибору умов та засобів оволодіння необхідними компетентностями, а викладача – у позицію партнера з комунікації, фасилітатора й організатора навчання. Завданням сучасного викладача є підготовка затребуваних фахівців, що вимагає від нього вміння працювати в оновлених педагогічних ситуаціях, володіння різноманітними видами діяльності: науково-дослідницької, інноваційної, проектувальної, комунікаційної тощо.

Перспективним напрямком й однією з ключових конкурентних переваг сучасних закладів освіти є використання інформаційно-комунікативних освітніх технологій, зокрема метод змішаного навчання («blended learning»), що набуває все більшої популярності, особливо у викладанні

іноземної мови. Цей метод дозволяє максимально результативно спланувати час як викладача, так і студента, вносить в освітній процес доступність, відкритість, мобільність, робить процес вивчення іноземної мови цікавим і доступним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях зустрічається декілька термінологічних варіантів для визначення поняття «змішане навчання»: гібридне (hybrid), комбіноване (mixed-mode), інтегроване (web-enhanced). Однак, незважаючи на різницю в найменуванні, стержнем цієї моделі навчання є раціональне поєднання традиційної та електронної форм навчання, що дозволяє використовувати їх позитивні сторони і мінімізувати недоліки.

Зміст поняття «змішане навчання» проаналізовано у працях зарубіжних і вітчизняних науковців, таких як Дж. Бонк, В. Вудфілд, Ч. Грем, Л. Данкевич, О. Коротун, О. Кривонос, В. Кухаренко, К. Манварінг, Н. Рашевська, Ю. Триус, В. Фандей, К. Хенрі та інші. Першовідкривачі наукового підходу до змішаного навчання К. Бонк і Ч. Грэхем трактують його як систему, що поєднує в собі традиційне навчання «обличчя до обличчя» (face-to-face) з технологією, яка опосередковано пов'язана з використанням комп'ютерів [6, с. 6]. Ф. Андріоні описує змішане навчання як набір структурованих можливостей навчання з використанням декількох методів навчання або занять – в аудиторії та за її межами [7, с. 1539]. В. Кухаренко говорить про змішане навчання як про цілеспрямований процес здобуття знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами і темпом навчання [3].

Упровадженню технології змішаного навчання в системі вищої професійної освіти присвячені дослідження К. Бугайчука, І. Воротникової, О. Даниско, Є. Желнової, Ю. Кадемії, М. Мохової, М. Спіріна, А. Стрюка, Г. Чередніченко тощо. Серед головних особливостей використання моделі змішаного навчання науковці називають наступні: зміщення від лекційноорієнтованої технології до технології, в якій студенти стають активними та інтерактивними не лише в мережі, але й у процесі проведення очних занять; збільшення інтерактивного спілкування між студентом і викладачем, студентом і студентом, студентом і змістом курсу, студентом і зовнішніми ресурсами; інтегративний підхід до формування оцінного механізму як студента, так і викладача [8]. Особливості застосування технології змішаного навчання у процесі викладання іноземних мов розглянуті у роботах О. Безверхої, Л. Калініної, О. Костіної, К. Лісецького, О. Малінко, Ж. Ніколаєвої, Н. Тимощук, А. Фандеєвої, О. Щербакової та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Слід зауважити, що, незважаючи на значну кількість наукових розвідок, практика впровадження змішаного навчання в закладах вищої освіти ще не набула значних обсягів і потребує подальших розробок.

Мета статті полягає в розгляді існуючої моделі змішаного навчання, розкритті суттєвих її характеристик і особливостей використання, визначенні перспективних можливостей цієї навчальної технології в оптимізації процесу викладання іноземної мови студентам немовних ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Впровадження технології змішаного навчання стає ще актуальнішим сьогодні у зв'язку зі скороченням аудиторного навантаження у ЗВО, адже такий формат дозволяє використовувати всі переваги технологій електронного навчання, не втрачаючи при цьому сильних сторін навчання традиційного, тобто уможливлює їх функціонування у постійному взаємозв'язку один з одним.

Характеризуючи змішане навчання, О. Костіна акцентує увагу на тому, що ця модель є не лише комбінацією формальних та неформальних засобів навчання, а й удалим поєднанням різних засобів викладання навчального матеріалу (очного (face-to-face), електронного (online learning) і самостійного (self-study learning)) з використанням методики управління знаннями [2, с. 142].

При дефіциті навчального часу перед викладачем стоїть складне завдання навчання іноземної мови в стислі терміни. При цьому потрібно враховувати той факт, що значна кількість першокурсників не має достатньої іншомовної підготовки, і часто викладач повинен починати майже з самого початку. Використання моделі змішаного навчання надає можливість значно розширити аудиторне навантаження за рахунок залучення віртуального середовища й інформаційних технологій. За умов, що така гармонійна взаємодія очного й дистанційного навчального процесу методично грамотно організована, його результатом стане високий рівень знань студентів. Таким чином, змішане навчання не можна зводити лише до використання ІКТ в самостійній роботі студентів. Це є єдиний, цілісний навчальний процес, який передбачає, що частина пізнавальної діяльності студентів здійснюється на занятті під керівництвом викладача, а інша частина виноситься на дистанційну форму з переважанням самостійних видів робіт індивідуально або спільно з партнерами в малій групі. Безумовно, така модель вимагає від викладача певної підготовки, зокрема, до роботи у віртуальному середовищі.

Слід визнати, що, крім явних переваг, змішане навчання має й певні недоліки. Найголовнішими

з них є недостатня готовність інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти до підтримки цілісного процесу електронного навчання і впровадження моделі змішаного навчання, відсутність методики викладання в електронному середовищі й необхідної компетентності викладачів у розробці контенту для нього, а також їх неготовність до переходу в нову якість – тьюторів, які супроводжують освітній процес. До перешкод на шляху впровадження моделі змішаного навчання можна віднести й відсутність нормативної бази, що регламентує розробку електронних освітніх ресурсів і розподіл навантаження викладацького складу, що викликає побоювання педагогів і небажання працювати в електронному середовищі [4, с. 76].

Крім загальнодидактичних принципів (принцип науковості, свідомості, доступності, активності, систематичності й послідовності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, наочності, врахування індивідуальних особливостей), в рамках змішаного навчання реалізуються принципи, що враховують особистісні й вікові особливості студентів, напрямок їх професійної підготовки, принцип стимулювання й мотивації позитивного ставлення до навчання, основною метою яких є навчання і виховання компетентних особистостей, здатних до включення в постійне самонавчання впродовж усього життя.

М. Бондарев і А. Трач наполягають, що змішане навчання може бути реалізовано лише за умов дотримання певних андрагогічних принципів, до яких вчені відносять принцип пріоритетності самостійного навчання, принцип спільної діяльності викладача-тьютора і студентів з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання, принцип усвідомленості навчання, принцип актуалізації результатів навчання, який передбачає застосування на практиці в рамках курсу отриманих студентом умінь, навичок, якостей [1, с. 44]. Важливими науковці також називають принципи, що враховують загальні особливості й конкретні умови реалізації змішаного навчання, а саме: принцип автономності, гнучкості навчання, інтерактивності, принцип доцільності, принцип дружності системи навчання, принцип адекватного розподілу навчальної діяльності, принцип перманентної підтримки самостійної навчальної діяльності студента, принцип цілісності освітнього простору, принцип мультимодального подання навчальної інформації, принцип забезпечення автономності навчальної діяльності студентів, принцип відповідності моделі змішаного навчання реальним умовам навчальної діяльності, принцип відповідності змістовного та інструментального аспекту змішаного навчання, принцип елективного навчання, що полягає у наданні студентам певної свободи вибору змісту, форм, методів, джерел, засобів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

Стосовно до професійної підготовки студентів, які навчаються у немовних закладах вищої освіти. Вважаємо доцільним додати до цих принципів наступні: принципи професійної спрямованості, врахування ступеня професійної підготовки студентів, що забезпечує комплексність і наступність у навчанні іноземної мови і спеціальних дисциплін, а також принцип необхідної й достатньої фундаменталізації професійної мовної підготовки, що дозволяє формувати, розвивати й удосконалювати професійно орієнтовану комунікативну компетенцію до рівня, достатнього для здійснення ефективної професійної комунікації іноземною мовою.

Хоча ядром процесу навчання стає самостійна навчально-пізнавальна діяльність студента, вибудовування ним власного освітнього маршруту, а не процес викладання, змішане навчання не передбачає повну автономію для студентів. Ця модель надає викладачеві можливість здійснювати моніторинг та коригувати навчальний процес. Студенти, у свою чергу, мають можливість своєчасно бачити результати своєї діяльності, отримувати оцінку рівня своїх знань і рекомендації викладача щодо його покращення. Навчання іноземної мови потребує постійного тісного контакту як викладача зі студентами, так і студентів між собою, причому кожна зі сторін виконує свої певні функції: викладач перестає бути транслятором знань, а стає координатором, який організовує спільну діяльність студентів та збуджує їх до самостійної діяльності, а студент із пасивного споживача готових знань стає активним учасником навчального процесу [5, с. 71].

Змішане навчання відкриває широкі перспективи для вивчення іноземних мов, оскільки воно реалізує і потребу в живому спілкуванні, і необхідність в онлайн читанні, перегляді роликів, візуальному «заучуванні» слів, привносить ігровий момент й інтерактивність до навчального процесу.

Модель змішаного навчання розвиває і вдосконалює можливості традиційної моделі. Наприклад, матеріал лекцій може бути представлений в електронному вигляді на слайдах і бути доступним для самостійного вивчення чи повторення студентами, практичні заняття можуть проходити у формі вебінарів, на яких відбувається обговорення теми й відпрацювання практичних навичок. Консультації можливі за допомогою таких інструментів, як чат, форум, скайп, що дають студентам і викладачеві можливість спілкуватися і працювати разом.

Викладач, який здебільшого виконує у процесі змішаного навчання роль тьютора, у своїй роботі повинен ґрунтовно підходити до відбору електронних навчальних матеріалів, які він використовує у своїй роботі і рекомендує студентам. В інтернет-

просторі можна знайти безліч навчальних сайтів, що пропонують курси, націлені на поповнення словникового запасу, формування і вдосконалення навичок й умінь переглядового, детального й інтенсивного читання на основі як навчальних посібників, так і мережі інтернет, формування і вдосконалення досвіду аудіювання на основі автентичних відеоматеріалів; вдосконалення навичок письма шляхом участі в форумах із проблем, які вивчаються в рамках навчальної програми; ефективний розвиток граматичних і лексичних навичок тощо. Завдання викладача – визначити цінність курсу, що пропонується, його ефективність саме для студентів певного профілю навчання. Доречним буде створення викладачем ресурсної карти, в якій будуть вказані розміщені основні й додаткові навчальні матеріали, посилання на інтернет-ресурси, якими може користуватися студент.

Спираючись на власний досвід використання моделі змішаного навчання у викладанні англійської мови студентам немовних ЗВО, рекомендуємо, у першу чергу, такі онлайн-інструменти, як відеоуроки, вебінари, аудіоподкасти, сайти для спілкування, що пропонує на своєму порталі Британська Рада. Ефективним виявилося також використання безкоштовного спеціалізованого онлайн-курсу «Розуміючи IELTS: техніки для тестів з англійської мови» (http://www.britishcouncil.org.ua/english/mooc/understanding-ielts-techniques), спеціалізованих порталів, на яких є як теоретичні, так і практичні матеріали.

Дистанційний навчально-методичний контент потрібно організувати таким чином, щоб він був доступним для використання у будь-який час. Студент повинен мати змогу переглянути необхідний матеріал у режимі онлайн, відстежити зміну свого рейтингу в електронному журналі, перевірити свої знання з теми шляхом тестування, за бажанням ознайомитися з додатковими джерелами з вивчених тем, використовуючи аудіо- або відеоуроки, презентації та ін. Важливою рисою змішаного навчання при цьому є можливість студента виявляти активність і самостійність у здобутті знань, як вже зазначалося вище, самому визначати свій освітній маршрут, працюючи над індивідуальними і груповими проектами. Кожен студент вибирає для себе сам той матеріал, що відповідає його здібностям і поточному рівню знань іноземної мови, використовуючи можливість варіювання складності навчального матеріалу і темпу роботи над ним.

Висновки. Таким чином, використання змішаної моделі навчання спроможне якісно змінити процес іншомовної підготовки студентів немовних ЗВО, сприяє активному впровадженню нових освітніх технологій, мотивує студентів на безперервну професійну освіту, надаючи їм можливість працювати самостійно, самим обирати темп навчання, рівень, об'єми матеріалу. Але все це стає можливим лише за умови, що викладач створює єдиний дидактичний комплекс з інформаційно-освітнім середовищем, що не дублює базовий підручник, а збагачує й поглиблює навчальний матеріал за рахунок можливостей, що надають сучасні інформаційно-комунікативні технології.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондарев М., Трач А. Принципы смешанного обучения английскому языку для специальных целей. *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2013. №. 10. С. 41-48.

2. Костина Е. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков. *Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки*. 2010. Т. 1. № 2. С. 141–144.

3. Кухаренко В. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53–67.

4. Скрыпникова Н. Технология смешанного обучения: актуальность и проблематика. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2018. №. 3. С. 74–78.

5. Щербакова О., Ніколаєва Ж. Змішане навчання як форма організації навчального процесу з іноземної мови у ВНЗ. *Молодий вчений*. № 4.1 (44.1). 2017. С. 69–73.

6. Andrioni F. Cross-European Perspective in Social Work Education: A Good Blended Learning Model of Practice. *Sustainability*. 2018. Vol. 10. No 5. P. 1539.

7. Bonk C.J., Graham C.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco : Pfeiffer Publishing. 2006. 624 p.

8. Charles D. Dziuban, Joel L. Hartman, Patsy D. Moskal, Blended Learning. *EDUCAUSE*. Center for Applied Research Research Bulletin. Vol 2004, Iss. 7. March 30, 2004.

ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ВІДДІЛЕННЯ ЛІКАРНІ» НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ (СТАТТЯ 1)

STUDY OF THE THEME «HOSPITAL DEPARTMENTS» AT THE LESSONS IN UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ESTABLISHMENTS OF HIGHER MEDICAL EDUCATION (ARTICLE 1)

УДК 811.161.2
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-5

Мисик О.А.,
канд. філол. наук,
викладач кафедри української мови
Тернопільського національного
медичного університету
імені І.Я. Горбачевського

У статті подано навчально-методичні матеріали до вивчення теми «Відділення лікарні» (перше заняття) на заняттях з української мови як іноземної у закладах вищої медичної освіти. Вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна» у закладах вищої освіти є однією зі складових адаптації студентів у чужому соціокультурному просторі та передбачає практичне оволодіння мовою з метою вирішення комунікативних цілей у побутовій, соціокультурній, навчальній, науковій сферах. Обґрунтовано необхідність розробки методики вивчення медичних тем на заняттях з української мови як іноземної, яка б сприяла формуванню комунікативної компетенції студентів-медиків, забезпеченню базових комунікативних потреб у навчально-професійній сфері.

Комплекс завдань розроблений з урахуванням програмних вимог, комунікативних і пізнавальних потреб іноземних студентів, ґрунтується на принципах науковості, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії з практикою і орієнтований на реалізацію комунікативного підходу. Вправи спрямовані на збагачення словникового запасу студентів, зокрема тренують уживання в мовленні номінацій на позначення відділень лікарні, систем організму, частин тіла людини, хвороб, травм та їх симптомів; розширення знань про граматичні категорії, вдосконалення навичок уживання іменників та прикметників у родовому і знахідному відмінках, побудови словосполучень, речень; розвиток усного й писемного мовлення. Зміст заняття та окреслені види робіт дозволяють одночасно із засвоєнням лексико-граматичного матеріалу формувати фахову комунікативну компетенцію майбутніх медиків. Дидактичний матеріалапробованийнапрактичнихзаняттях з української мови як іноземної автором публікації. Запропонована методична розробка призначена для студентів, які володіють українською мовою на початковому рівні.

Ключові слова: *українська мова як іноземна, методична розробка, професійне спілкування, навчально-методичні матеріали, комунікативна компетенція.*

The article presents educational and methodological materials to the study of the theme «Hospital Departments» (the first lesson) at the lessons of Ukrainian as a foreign language in institutions of higher medical education. Studying the subject «Ukrainian as a Foreign Language» in higher educational establishments is one of the components of adaptation of students in a foreign sociocultural space and provides for practical mastery of the language in order to solve communicative goals in every day, sociocultural, educational and scientific fields. The necessity of developing a methodology for studying medical topics at classes in Ukrainian as a foreign language is substantiated. Knowledge and skill got during the classes contributes to the formation of communicative competence of medical students, and to the provision of basic communicative needs in the educational and professional field.

The set of tasks is composed with regard to the program requirements, communicative and cognitive needs of foreign students, is based on the principles of scientific, systematic and consistent, accessibility, linking theory with practice and oriented towards the implementation of a communicative approach. Exercises are aimed at enriching the vocabulary of students, in particular, training the use in speaking of nominations for the denoting of departments of the hospital, body systems, parts of the human body, diseases, injuries and their symptoms; expanding knowledge of grammatical categories, improving the use of nouns and adjectives in Accusative Case and Genetive Case, constructing phrases, sentences; development of spoken and written language. The content of the class and the outlined types of work allow simultaneously with the mastering of lexical and grammatical material to form the professional communicative competence of future doctors. Didactic material was tested in the practical lessons in Ukrainian as a foreign language by author of the publication. The proposed methodological material is intended for students who speak Ukrainian at an elementary level.

Key words: *Ukrainian as a foreign language, methodological instruction, professional communication, teaching materials, communicative competence.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна» в закладах вищої освіти є однією із складових адаптації студентів у чужому соціокультурному просторі та передбачає практичне оволодіння мовою з метою вирішення комунікативних цілей у побутовій, соціокультурній, навчальній, науковій сферах. Оволодіння українською мовою сприяє професійному становленню майбутніх фахівців, оскільки впливає на результативність спілкування в україномовному професійному середовищі, уможливлює ведення фахово зорієнтованого компетентного спілкування. У цьому аспекті актуальним є розробка навчально-методичного забезпечення дисципліни з огляду на обрану спеціальність студентами-іноземцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розширення сфер міжнародної та міжкультурної комунікації у сфері освіти сприяло зростанню інтересу до методики викладання української мови як іноземної. Проблема формування україномовної компетенції є предметом наукового зацікавлення багатьох учених, зокрема Н.С. Голод, Н.В. Кобзей, Н.Л. Куйловської та інших. [див. 1, 2, 3]. Розробка

навчально-методичних матеріалів із курсу «Українська мова як іноземна» для підготовки фахівців медичних спеціальностей представлена в підручниках і посібниках [див. 4, 5, 6, 7, 8].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В українській лінгводидактиці формування комунікативної компетенції іноземних студентів у сфері професійного спілкування фахівців медичних спеціальностей недостатньо розроблене, що вмотивовує актуальність праці.

Мета статті – запропонувати методичну розробку для викладача до теми «Відділення лікарні». Дидактичний матеріал апробований на практичних заняттях з української мови як іноземної автором публікації та зорієнтований на формування вмінь і навичок професійної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Темі «Відділення лікарні» присвячено два практичні заняття. У публікації пропонуємо навчально-методичні матеріали до першого заняття. Запропоновані завдання передбачають: розширення фахового словникового запасу, зокрема вивчення слів і словосполучень на позначення відділень лікарні, систем організму, частин тіла людини, хвороб, травм та їх симптомів; розвиток навичок роботи з текстом; практикування вживання іменників і прикметників у родовому та знахідному відмінках; розвиток усного і писемного мовлення.

Завдання 1. Запам'ятайте.

Відділення лікарні	
відділення анестезіології та інтенсивної терапії	department of anesthesiology and intensive care
гастроентерологічне відділення	gastroenterological department
ендокринологічне відділення	ndocrinology department
кардіологічне відділення	cardiology department
ортопедо-травматологічне відділення	orthopedic and traumatological department
оториноларингологічне відділення	otorhinolaryngology department
офтальмологічне відділення	ophthalmologic department
пульмонологічне відділення	department of pulmonology
урологічне відділення	urological department
хірургічне відділення	department of surgery

Завдання 2. Поєднайте слова з колонок А і Б.

А **Система організму**	**Б** **Частини тіла**
1. ЛОР-органи	А. Ключиця, передпліччя, плече, стегно, суглоби, хребет
2. Ендокринна система	Б. Нирки, сечовий міхур
3. Опорно-руховий апарат	В. Серце та судини (артерії, вени, капіляри)
4. Органи дихання	Г. Очі
5. Органи зору	Ґ. Вухо, горло, ніс
6. Органи травлення	Д. Бронхи, легені, плевра, трахея
7. Серцево-судинна система	Е. Дванадцятипала кишка, жовчний міхур, печінка, підшлункова залоза, шлунок
8. Сечовидільна система	Є. Щитоподібна залоза

Завдання 3. Читайте текст.

Відділення лікарні

У лікарні є різні відділення. Тут пацієнти отримують спеціалізовану медичну допомогу.

У **хірургічному відділенні** оперують хворих. Хірурги проводять різні операції, наприклад, видаляють апендикс при апендициті, ампутують кінцівки, трансплантують органи. Хірургічні операції проводять в операційній кімнаті. Лікарі-хірурги використовують хірургічні інструменти: скальпель, ножиці, операційний ніж. Лікарі-анестезіологи працюють у **відділенні анестезіології та інтенсивної терапії**. Вони забезпечують анестезію під час проведення операцій. Є загальна та місцева анестезія.

В **урологічному відділенні** лікують захворювання сечовидільної системи: цистит, сечокам'яну хворобу, патологію сечового міхура.

В **ортопедо-травматологічному відділенні** лікують травми та захворювання опорно-рухового апарату, наприклад, вивих, перелом.

В **оториноларингологічному відділенні** лікують різні захворювання ЛОР-органів: аденоїдит, отит, синусит, тонзиліт.

В **офтальмологічному відділенні** лікують захворювання органів зору, наприклад, короткозорість, далекозорість, астигматизм, катаракту.

У **кардіологічному відділенні** лікують захворювання серцево-судинної системи: ішемічну хворобу серця, гіпертонічну хворобу, міокардит, аритмію і розлади кровообігу.

У **гастроентерологічному відділенні** лікують захворювання органів травлення, наприклад, гастрит, виразку, гепатит С, панкреатит, холецистит.

В ендокринологічному відділенні лікують захворювання ендокринної системи: цукровий діабет, патологію щитоподібної залози.

У **пульмонологічному відділенні** лікують хвороби органів дихання: бронхіальну астму, пневмонію, алергічні захворювання.

Завдання 4. Відповідайте.

1. Які хірургічні операції проводять хірурги? 2. Які спеціальні інструменти використовує хірург? 3. Які є види анестезії? 4. Які є захворювання сечовидільної системи? 5. Які є хвороби органів зору? 6. Які є захворювання серцево-судинної системи? 7. Які є органи травлення?

8. Які є захворювання органів травлення? 9. Які є захворювання ендокринної системи? 10. Які є органи дихання? 11. Які є захворювання органів дихання? 12. Які частини тіла належать до опорно-рухового апарату? 13. Які є травми опорно-рухового апарату? 14. Які є захворювання ЛОР-органів?

Завдання 5. Читайте. Запам'ятайте.

Що?	**Захворювання, травма, патологія Чого?**
Називний відмінок	**Родовий відмінок**
Чоловічий рід	
хребет шлунок ніс жовчн**ий** міхур опорно-рухов**ий** апарат	хребт**а** шлунк**а** нос**а** жовчн**ого** міхур**а** опорно-рухов**ого** апарат**у**
Жіночий рід	
печінк**а** плевр**а** ключиц**я** трахе**я** підшлункова залоз**а** серцево-судинн**а** систем**а**	печінк**и** плевр**и** ключиц**і** трахе**ї** підшлунков**ої** залоз**и** серцево-судинн**ої** систем**и**
Середній рід	
вух**о** плеч**е** прав**е** коліно	вух**а** плеч**а** прав**ого** колін**а**
Множина	
оч**і** бронх**и** орган**и** дихання	оч**ей** бронх**ів** орган**ів** дихання
У хворого що? Болить що?	Хворий на що? Лікувати що? Травмувати що? Зламати що?
Називний відмінок	**Знахідний відмінок**
Чоловічий рід	
ніс синусит отит цукров**ий** діабет	ніс синусит отит цукров**ий** діабет
Жіночий рід	
ключиця катаракт**а** пневмон**ія** бронхіальн**а** астм**а** гіпертонічн**а** хвороб**а** ішемічн**а** хвороб**а** серця патологі**я** щитоподібної залози далекозорість короткозорість	ключицю катаракт**у** пневмон**ію** бронхіальн**у** астм**у** гіпертонічн**у** хвороб**у** ішемічн**у** хвороб**у** серця патологі**ю** щитоподібної залози далекозорість короткозорість
Середній рід	
захворюванн**я** вухо	захворюванн**я** вухо
Множина	
розлад**и** кровообігу пальці	розлад**и** кровообігу пальці

Завдання 6. Пишіть речення.

1. Ішемічна хвороба серця є поширеним захворюванням (серцево-судинна система). 2. У пульмонологічному відділенні лікують (бронхіальна астма, пневмонія). 3. Хворі на (цукровий діабет) повинні постійно перевіряти рівень цукру у крові. 4. Антон бере інгалятор, коли бігає, бо він хворий на (астма). 5. Гастроентеролог радив хворому на (виразка) дотримуватися дієти. 6. Виразка – це захворювання (шлунок). 7. Під час аварії водій травмував (стегно), а пасажир – (ключиця). 8. Отоларинголог лікує захворювання (ЛОР-органи), наприклад, (отит, синусит, аденоїдит). 9. Під час гри у футбол мій друг отримав травму (ліве коліно). 10. Хлопець упав і зламав (нога). 11. Хворий із травмою (хребет) не може самостійно ходити. 12. В офтальмологічному відділенні лікують захворювання (очі). 13. Гастрит, виразка, гепатит С, панкреатит – це хвороби (органи травлення). 14. Чоловік страждає від рідкісного захворювання (печінка).

Завдання 7. Поєднайте колонки А і Б. Запишіть словосполучення.

А	**Б**
бронхіальна	ніж
операційна	хвороба
підшлункова	залоза
трансплантація	діабет
операційний	кровообіг
розлад	апендикс
сечовий	астма
отоларингологічне	система
видалення	кімната
цукровий	нирка
перелом	анестезія
сечовидільна	відділення
місцева	стегно
сечокам'яна	міхур

Завдання 8. Доповніть речення. Використовуйте словосполучення із завдання 7.

1. У пульмонологічному відділенні лікують захворювання органів дихання, наприклад, ... 2. Лікар-хірург використовує спеціальний хірургічний інструмент – … 3. Хірургічні операції проводять в … 4. … – це захворювання ендокринної системи, яке лікують в ендокринологічному відділенні. 5. … – це операція, яку проводять при апендициті. 6. Патологію … лікують в урологічному відділенні. 7. В ортопедо-травматологічному відділенні лікують травми опорно-рухового апарату, наприклад, … 8. В урологічному відділенні лікують хвороби … 9. До органів травлення належать шлунок, печінка, жовчний міхур, … 10. Кардіолог – це спеціаліст, який лікує хвороби серцево-судинної системи: міокардит, аритмію, … 11. Хворому потрібна термінова … 12. В … лікують хворих на аденоїдит, отит,

синусит. 13. При хірургічних операціях застосовують загальну або … 14. Уролог лікує захворювання органів сечовидільної системи, наприклад, ...

Завдання 9. Правильно чи неправильно?

1. В урологічному відділенні лікують захворювання органів сечостатевої системи: легень, трахеї, бронхів, плеври. 2. До органів травлення належать шлунок, підшлункова залоза, печінка, жовчний міхур, дванадцятипала кишка. 3. Короткозорість, далекозорість, астигматизм, катаракта – це захворювання опорно-рухового апарату. 4. В офтальмологічному відділенні лікують захворювання органів зору. 5. В ендокринологічному відділенні лікують хворих на цукровий діабет. 6. Травми хребта, суглобів, ключиці, перелом кінцівки лікують у пульмонологічному відділенні. 7. Бронхіальна астма, пневмонія – це хвороби органів сечовидільної системи. 8. До органів дихання належать серце, артерії, капіляри, вени. 9. Хворих на катаракту лікують в отоларингологічному відділенні. 10. Гастрит, виразка, гепатит С, панкреатит, холецистит – це хвороби органів дихання. 11. Лікарі-ендокринологи видаляють апендикс при апендициті, ампутують кінцівки, трансплантують органи. 12. Пульмонолог – це спеціаліст, який лікує захворювання органів дихання. 13. У кардіологічному відділенні лікують гіпертонічну хворобу, міокардит, аритмію і розлади кровообігу. 14. До серцево-судинної системи належать нирки, сечовий міхур.

Висновки. Вивчення іноземними студентами мови країни, у якій вони навчаються, відіграє важливу роль у професійному становленні, оскільки забезпечує ефективне фахове спілкування у професійному середовищі, адже володіння лише англійською мовою не забезпечує усіх комунікативних потреб. Запропонований нами дидактичний матеріал розроблений з урахуванням комунікативних і пізнавальних потреб іноземних студентів-медиків та сприяє розширенню лексичної бази, розвитку умінь будувати власне висловлювання, вдосконаленню навичок уживання іменників та прикметників у родовому і знахідному відмінках, ґрунтується на принципах науковості, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії з практикою і спрямований на реалізацію комунікативного підходу.

Перспективу подальших пошуків вбачаємо в розробленні навчально-методичних матеріалів до занять медичної тематики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голод Н.С., Панчишин М.В., Родчин З.Я. Українська мова як іноземна: навчально-методичне видання. Івано-Франківськ, 2014. Ч. 1. 202 с.

2. Кобзей Н.В., Соловій У.В. Українська мова як іноземна: навчально-методичне видання. Івано-Франківськ, 2014. Ч. 1. 138 с.

3. Куйловська Н.Л., Соловій У.В. Українська мова як іноземна: навчально-методичне видання. Івано-Франківськ, 2015. Ч.1. 148 с.

4. Лещенко Т.О., Шарбенко Т.В., Юфименко В.Г. Українська мова в медицині : навч. посіб. для самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Полтава, 2017. 332 с.

5. Силка А. А. Українська мова для студентів-іноземців медичного профілю (з англійською мовою навчання) : навч. посіб. Суми, 2019. 130 с.

6. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: підручник з електрон. аудіодод. : у 2 кн. Кн. 1. Соціокультурна комунікація / С.М. Луцак, А.В. Ільків, Н.П. Литвиненко та ін. ; за ред. С.М. Луцак. Київ: ВСВ «Медицина», 2019. 504 с.

7. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: підруч. з електрон. аудіодод. : у 2 кн. Кн. 2. Основи професійного мовлення / С.М. Луцак, А.В. Ільків, О.І. Криницька та ін. ; за ред. С.М. Луцак. К.: ВСВ «Медицина», 2019. 456 с.

8. Українська мова як іноземна для студентів медичних спеціальностей: навчальний посібник / Гаврищак І.І., Драч І.Д., Заліпська І.Я. та ін. ; за ред. М.П. Тишковець. Тернопіль: ТНМУ, 2019. 312 с.

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ (ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД)

MAIN CHARACTERISTICS OF QUALITY ASSURANCE OF EDUCATION (POLAND EXPERIENCE)

УДК 378.14
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-6

Мовчан Л.В.,
канд. пед. наук, старший викладач кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва

Комісаренко Н.О.,
канд. пед. наук, доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва

Каричковська С.П.,
канд. пед. наук, доцент кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва

Чучмій І.І.,
викладач кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва

У статті подано коротку характеристику забезпечення якості освіти в Польщі. Слід зазначити, що якісна освіта нині є однією з обов'язкових умов успішного існування будь-якої країни. Світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники рівня її життя, а якість освіти є пріоритетом у розвитку громадянського суспільства. Автори статті наголошують, що інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, модернізації змісту освіти та організації відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці, запровадження громадсько-державної моделі управління. Автори вважають, що розгляд основних характеристик забезпечення якості освіти в Республіці Польща стане цікавим матеріалом для використання зарубіжного досвіду щодо покращення якості та модернізації системи освіти в Україні. Польська вища освіта зберігає свою якість завдяки регулярним оцінюванням. Центральними польськими установами, які контролюють якість освіти, є Комітет з акредитації Польщі, Конференція ректорів академічних шкіл, розміщена в Польщі, та Генеральна рада з питань науки та вищої освіти. Існує сувора акредитація для кожного курсу, доступного в Польщі. Забезпечення якості – це відповідальність усіх у навчальному закладі, хоча керівництво визначає політику та пріоритети. Таким чином, забезпечення якості – це постійний процес, а не одноразова діяльність для успішної акредитації. Польський досвід щодо забезпечення якості освіти відповідає сучасним міжнародним освітнім стандартам, навчальні заклади слідкують за потребами ринку праці, акумулюючи світовий досвід у сфері освіти, адаптуючи його до потреб суспільства.

Ключові слова: *якість освіти, модернізація, освітній простір, інноваційний розвиток, сталий розвиток.*

The article presents a summary of main characteristics of quality assurance of education in Poland. It should be noted that quality education is now one of the prerequisites for the successful existence of any country. The world community has recognized that education, well-being and human health are the main determinants of its standard of living, and quality of education is a priority in the development of civil society. The authors of the article emphasize that integration of Ukraine into the world educational space requires constant improvement of the national education system, search for effective ways to improve quality of educational services, approbation and implementation of innovative pedagogical systems, real ensuring equal access of all its citizens to quality education, modernization of the content of education to the world tendencies and requirements of the labor market, introduction of public-state model of management. The authors consider that the analyzing of the main features of quality assurance of education in Poland will be an interesting material for the use of foreign experience to improve the quality and modernization of the education system in Ukraine. The Polish higher education keeps its quality due to the regular evaluations. The central Polish institutions which monitor the education quality are the Polish Accreditation Committee, the Conference of Rectors of the Academic Schools placed in Poland, and the General Council for Science and Higher Education.There is strict accreditation for every course available in Poland. Quality assurance is the responsibility of everyone in an educational institution, though the top management sets the policies and priorities. Quality assurance is therefore an ongoing process but it should not be considered as a one time activity for accreditation alone. The Polish experience in quality assurance of education meets the modern international educational standards, and the educational institutions follow the needs of the labor market, accumulating world experience in the field of education, adapting it to the needs of society.

Key words: *quality of education, modernization, educational space, innovative development, sustainable development.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний динамічний інноваційний розвиток нашої держави, соціально-економічні реформи зумовлюють нові пріоритети модернізації освітньої галузі, яка розвивається в умовах формування інтенсивних ринкових відносин і постійно зростаючих професійних запитів педагогічних працівників на освітні послуги та забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей. Вища освіта, дослідження та інновації відіграють вирішальну роль у підтримці соціального згуртування, економічного зростання та глобальної конкурентоспроможності.

Якісна освіта нині є однією з обов'язкових умов успішного існування будь-якої країни. Світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники рівня її життя, а якість освіти є пріоритетом у розвитку громадянського суспільства. Нові цивілізаційні виклики в багатьох країнах привели до справжнього освітнього буму, до хвилі глибоких реформ чи модернізації систем освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам якості підготовки фахівців, якості сучасної освіти присвятили свої праці вітчизняні дослідники, серед яких В. Андрущенко, Г. Борліков,

В. Віктoров [2], Л. Гаєвська [3], Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень [1], А. Кузьмінський, І. Кінаш [6], М. Кісіль [7], Т.М. Котенко [8], К. Левківський, Н. Ничкало, П. Сікорський, С. Сисоєва, Т. Туркот та інші. Питання забезпечення якості освіти висвітлено в численних публікаціях вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядають якість освіти в кількох аспектах: освіта як процес соціокультурного відтворення людини в сучасному світі та соціальний інститут у глобальному, регіональному та національному масштабах (З. Курлянд, О. Цокур, І. Богданова та ін.); розвиток освіти на сучасному етапі (Б.Вульфсон, З. Малькова); педагогічна теорія і практика в різних країнах і регіонах світу (М. іРодіонов); освіта і виховання на сучасному етапі (А. Джуринський).

Мета статті полягає у дослідженні основних характеристик забезпечення якості освіти у Польщі для об'єктивного порівняння та подальшого використання зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль освіти в сучасному інформаційному світі, яка вже стала одним із найважливіших чинників політики. В. Кремень вважає, що «системна модернізація професійної освіти створить передумови для сталого розвитку суспільства, підвищення конкурентоспроможності економіки країни, професійного зростання та самореалізації особистості» [1].

Освіта є пріоритетним напрямом державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

Метою Національної стратегії розвитку освіти на наступне десятиріччя є: підвищення рівня і доступності якісної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного розвитку економіки, сучасних потреб суспільства й кожного громадянина; забезпечення всебічного гармонійного розвитку людини як найвищої цінності суспільства [12].

Сьогодні назрів процес глибинної трансформації системи освіти України від режиму її закритого пострадянського функціонування до розвитку в глобальному конкурентному просторі. Мета освіти – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації компетентностей.

Сучасні процеси реформування в освітній галузі, як зазначає дослідник із питань моніторингу та якості освіти Юрій Романенко, пов'язані з діяльністю значної кількості впливових міжнародних організацій, серед яких Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Організація Об'єднаних Націй (ООН), Європейська комісія тощо [11].

У вересні 2015 року в рамках 70-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН у Нью-Йорку відбувся Саміт ООН зі сталого розвитку та прийняття Порядку денного розвитку після 2015 року, на якому було затверджено нові орієнтири. Підсумковим документом Саміту «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» було затверджено 17 Цілей Сталого Розвитку та 169 завдань.

Україна, як й інші країни-члени ООН, приєдналася до глобального процесу забезпечення сталого розвитку. Для встановлення стратегічних рамок національного розвитку України на період до 2030 року на засадах принципу «Нікого не залишити осторонь» було започатковано інклюзивний процес адаптації Цілей сталого розвитку. Однією із цілей є «Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх». Одним із національних завдань визначено: «Підвищити якість вищої освіти та забезпечити її тісний зв'язок з наукою, сприяти формуванню у країні міст освіти та науки» [13].

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, модернізації змісту освіти й організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, запровадження громадсько-державної моделі управління.

Розгляд основних характеристик забезпечення якості освіти в Республіці Польща стане цікавим матеріалом для використання зарубіжного досвіду щодо покращення якості освіти в Україні.

Шкільна освіта. Єдина система забезпечення якості існує для всієї системи шкільної освіти Польщі. Зовнішнє та внутрішнє забезпечення якості – це насамперед частина системи педагогічного нагляду, яка охоплює як державні, так і недержавні заклади, включаючи ясла-садки та альтернативні дошкільні заклади, школи та інші навчальні заклади. Система складається з чотирьох елементів: оцінка, аудит дотримання законодавства, підтримка та моніторинг. Оцінка установ, орієнтованих на поліпшення якості, є головним механізмом забезпечення якості. Ревізії чи інспекції дотримання законодавства мають на меті перевірити, чи відповідає діяльність установ законодавству. Підтримка охоплює різні види

діяльності, наприклад, навчання персоналу, спрямовані на підвищення ефективності роботи закладів. У рамках моніторингу збирається та аналізується інформація для забезпечення належного виконання своїх завдань. Зовнішній педагогічний нагляд є обов'язком Міністра національної освіти та інших компетентних міністрів, а також керівників регіональних органів управління (РОУ) освітою. Внутрішній педагогічний нагляд здійснює керівник закладу (ясла-садок, школа чи інший заклад) у співпраці з іншими працівниками управління, а також із вчителями, які також беруть участь у внутрішніх оцінках. Інші два елементи, які можна вважати частиною забезпечення якості, – це оцінка ефективності викладачів та зовнішні іспити, які проходять учні та студенти.

Зовнішнє оцінювання проводиться відповідно до пріоритетів національної освітньої політики та плану педагогічного нагляду, який щорічно встановлюється Міністром національної освіти, та детальних планів, що готуються на цій основі керівниками РОУ. Хоча законодавство не визначає періодичність зовнішнього оцінювання, воно обов'язково проводиться кожного навчального року відповідно до вимог, встановлених законодавством. Зовнішнє оцінювання в системі шкільної освіти виділяє такі вимоги (критерії) до дитсадків, шкіл та інших установ:

1. Процеси, що підтримують розвиток і навчання дітей/учнів організоване так, щоб сприяти навчанню.

2. Діти/учні здобувають знання та вміння, визначені в національній основній навчальній програмі.

3. Діти/учні активні.

4. Дитсадок/школа формує соціальне ставлення та дотримання соціальних норм.

5. Дитсадки/школи підтримують розвиток вихованців з урахуванням їхніх індивідуальних обставин.

6. Батьки є партнерами дитсадків.

7. Дитячі садки/школи співпрацюють з місцевими громадами для взаємного розвитку.

8. Плануючи свою роботу, дитсадок/школа враховує результати аналізів зовнішніх та внутрішніх оцінок.

9. Керівництво дитсадків спрямоване на саморозвиток.

Щодо обсягу, то розрізняють загальну оцінку, яка охоплює всі ці вимоги, та оцінку, що стосується конкретних проблем, яка зосереджена на обраних. Щорічні плани педагогічного нагляду, прийняті Міністром та керівниками РОУ, стосуються як загальних, так і окремих проблем. В результаті оцінювання низькопродуктивні заклади зобов'язані запровадити програму підвищення ефективності освіти. Якщо програма не враховує результати оцінювання або не виконується протягом встановлених строків, керівник РОУ подає клопотання про звільнення керівника установи своєму керівному органу. Це може послужити підставою для вилучення недержавної установи з реєстру недержавних установ.

Внутрішнє оцінювання проводиться відповідно до річного плану педагогічного нагляду, розробленого керівником закладу та представленого його педагогічній раді. Воно проводиться щороку в обов'язковому порядку, але його обсяг може змінюватись залежно від потреб певної установи. Законодавство не визначає сферу чи процедуру внутрішнього оцінювання. Оцінювання повинні зосереджуватися на питаннях, які вважаються актуальними для діяльності певної установи. Єдиним інструментом, про який йдеться в законодавстві, є спостереження. На практиці спостереження може охоплювати як заняття, так й інші заходи, такі як зустрічі вчителів з батьками. Результати внутрішнього оцінювання враховуються при зовнішньому оцінюванні.

Вища освіта. Зовнішнє забезпечення якості вищої освіти Республіки Польща здійснюється так:

1. Початкова акредитація закладів: оцінка заявок на отримання та надання дозволів чи ліцензій на створення недержавних закладів вищої освіти.

2. Початкова програма акредитації: оцінка заявок на отримання та надання дозволів на створення та надання програм у будь-якій галузі навчання, а також додаткова акредитація нових програм у сферах медсестринства та акушерства.

3. Періодична програма акредитації: акредитація програм у всіх галузях навчання та, крім того, програм у сферах медсестринства та акушерства.

Початкова інституційна акредитація є обов'язковою для роботи недержавних закладів вищої освіти (ЗВО). Початкова акредитація програми потрібна як державним, так і недержавним ЗВО для надання програм у будь-якій галузі у випадках, що виходять за межі їх навчальної самостійності, а також для всіх нових програм у сферах медсестринства та акушерства. Періодична акредитація програми є обов'язковою для всіх програм у всіх державних та недержавних ЗВО та додаткової акредитації на місцях для програм сестринської та акушерської служби. Початкова та періодична акредитація програм охоплює лише програми першого, другого та довготривалого циклів. Не існує національних механізмів акредитації програм третього циклу.

Відповідальність за початкову інституційну акредитацію та первинну й періодичну акредитацію програм у всіх галузях навчання розподіляється між Міністром науки та вищої освіти та Польським комітетом з акредитації (ПКА). Міністр надає та відкликає діючі дозволи на непублічні ЗВО, а також надає, призупиняє, повторно надає та відкликає ЗВО до надання програм у рамках первинної

акредитації. Польський комітет з акредитації проводить оцінювання як частину початкової інституційної та програмної акредитації, яка є основою для рішень міністра, а також проводить періодичне оцінювання програм та приймає відповідні рішення щодо акредитації. У початковій та періодичній акредитації програм сестринської та акушерської допомоги обов'язково бере участь Міністр охорони здоров'я, який видає та відкликає акредитацію, і Національна рада з питань акредитації шкіл сестринства та акушерства, яка проводить оцінювання в рамках процесу акредитації. Польський комітет з акредитації є дійсним членом Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ЄАЗЯВО) та внесений до Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти (ЄРЗЯВО).

Оцінювання як частина початкової інституційної та програмної акредитації зазвичай поєднуються, оскільки недержавні заклади вищої освіти, які створюються, також подають заявку на дозвіл щодо надання програми. Таким чином, критерії, які використовуються в Польському комітеті з акредитації, містять програми, організаційні механізми та засоби. Міністр науки та вищої освіти надає або відхиляє дозвіл на експлуатацію та/або дозвіл на надання програми. Що стосується програм у галузі медицини, стоматології та фармацевтики, Міністр освіти обов'язково консультується з Міністром охорони здоров'я, оскільки це програми для регламентованих професій. Дозвіл на експлуатацію надається протягом невизначеного періоду. Усі нещодавно акредитовані програми підлягають періодичній акредитації за планом Польського комітету з акредитації. Усі програми оцінюються ПКА за вісьмома критеріями, відображаючи, де це доречно, специфіку програм, орієнтованих на наукову та практичну діяльність:

1. Концепція освіти та її узгодженість з місією та стратегією закладу вищої освіти (концепція освіти; дослідження, пов'язані з відповідною програмою; результати навчання).

2. Навчальна програма та потенціал для досягнення окреслених результатів навчання (зміст; викладання та методи навчання; ефективність у досягненні окреслених результатів навчання; прийом студентів, просування та закінчення навчання; визнання та ратифікація результатів навчання).

3. Ефективність забезпечення внутрішньої системи якості (програма проектування, затвердження, моніторингу та огляду; доступ громадськості до інформації).

4. Персонал, який бере участь у навчанні (кількість, наукові досягнення, професійний досвід, набутий поза межами закладу вищої освіти, та навчальна компетентність; завдання курсу; розвиток персоналу)

5. Співпраця з соціально-економічним середовищем в навчальному процесі.

6. Інтернаціоналізація навчального процесу.

7. Використання інфраструктури в навчальному процесі (засоби викладання/навчання та дослідницькі/практичні засоби навчання; бібліотека, інформація та ресурси навчання/викладання; розвиток інфраструктури).

8. Послуги для студентів та підтримка у процесі навчання й досягнення результатів навчання (ефективність послуг та підтримки; стимули для студентів щодо досягнення результатів навчання; розвиток і вдосконалення системи підтримки та стимулювання).

Частота оцінювання залежить від результатів попереднього проведення оцінки. Польський комітет з акредитації дає чотири оцінки якості: видатні, позитивні, умовні та негативні. Якщо немає обставин, що обґрунтовують попередню оцінку, програма повторно оцінюється через 8 років у разі попереднього видатного рейтингу та через 6 років у разі попереднього позитивного рейтингу. Якщо програма отримала умовний рейтинг, ПКА визначає часові рамки для подальшої оцінки на індивідуальній основі (як правило, один рік). Програми, які отримали одну з цих оцінок, автоматично вважаються акредитованими. Якщо оцінка закінчується негативним результатом, Міністр науки та вищої освіти може призупинити або відкликати дозвіл на надання заданої програми. Програми у сферах медсестринства та акушерства: оцінювання проводиться кожні 3 або 5 років, залежно від терміну дії попереднього рішення про акредитацію. Вони ґрунтуються на чотирьох блоках критеріїв, що інтегрують національні стандарти, які стосуються навчальних програм, викладацького складу, засобів навчання та викладання, а також внутрішнього забезпечення якості. Акредитація на термін більше 3 років присуджується підрозділам, які відповідають декільком додатковим критеріям у кожному з чотирьох блоків (наприклад, модульна структура програми та положення про міжнародне співробітництво).

Законодавство вимагає, щоб заклади вищої освіти створили систему забезпечення якості та регулярно оцінювали й покращували якість освіти з особливим урахуванням потреб соціально-економічного середовища та моніторингу кар'єри випускників. Він також встановлює загальні правила оцінювання вчителів. Детальні домовленості приймаються окремими закладами вищої освіти у своїх внутрішніх регламентах. Внутрішнє забезпечення якості є одним із елементів, які стосуються зовнішнього оцінювання/акредитації [14].

Висновки. Отже, «якість вищої освіти – це відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам зацікавлених сторін і суспільства, що

забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості». [5]

Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. А це можливо лише за умови якісної освіти.

Досягнення всебічної якісної освіти для всіх ще раз підтверджує думку про те, що освіта є одним із найпотужніших і перевірених засобів сталого розвитку. Ми вважаємо, що польський досвід щодо забезпечення якості освіти є корисним для України, адже він відповідає сучасним міжнародним освітнім стандартам, навчальні заклади слідкують за потребами ринку праці, акумулюючи світовий досвід у сфері освіти та адаптуючи його до потреб суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кремень В. Якісна освіта: вимоги XXI століття. Режим доступу: https://dt.ua/EDUCATION/yakisna_osvita_vimogi_hhi_stolittya.html.

2. Вікторов В. Регулювання якості освіти як філософськоосвітянська проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : 09.00.10 / Вікторов Віктор Григорович ; Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2006. 30 С. 90

3. Гаєвська Л.А. Управління освітою: нові пріоритети *Проблеми та перспективи входження України в європейський інтелектуальний простір: освітні аспекти* : збірник науковоекспертних матеріалів. Київ : Санспарель, 2009. С. 73–79.

4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12.

5. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20.

6. Кінаш І. Якість освіти як результат, процес та освітня система *Науковий вісник НЛТУ України* : збірник науковотехнічних праць. Львів : РВВ НЛТУ України, 2011. Вип. 21.5. С. 363–368.

7. Кісіль М. Оцінка якості вищої освіти. *Вища освіта України*. 2005. № 4 (14). С. 82-87.

8. Котенко Т. Управління якістю підготовки фахівців як засіб контролю Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*: Економічні науки*. 2009. Вип. 16, ч. 2. – Кіровоград : КНТУ, 2009. 353 с.

9. Міжнародні стандарти якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uadocs.exdat.com/docs/index-70147.html

10. Мурашко М. Формування моделі оцінювання якості вищої освіти і можливість її реалізації в системі підготовки фахівців [Електронний ресурс] / М. Мурашко, С. Назарко. *Вісник Чернігівського державного технологічного університету*. *Серія «Економічні науки»* : зб. наукових праць. Чернігів : ЧДТУ, 2010. № 43. Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vcndtu/2010_43/16.htm.

11. Харченко Н. Крок у майбутнє. Час змін у системі якості освіти. *Директор школи. Шкільний світ.* № 2 лютий 2018. Режим доступу: http://www.osvitaua.com/2018/04/63688/.

12. Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Режим доступу: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf.

13. Цілі сталого розвитку в Україні. Режим доступу: http://sdg.org.ua/ua/pro-hlobalni-tsili/quality-education.)

14. The system of Education in Poland 2018, Ewa Kolanowska, Foundation for the Development of the Education System, Warsaw 2018. 106-112 p.

СТРУКТУРА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПОЛІТОЛОГІВ

THE STRUCTURE OF THE CONTENT OF ENGLISH PUBLIC SPEECH TEACHING TARGETED FOR FUTURE POLITOLOGISTS

УДК 378'147+32-027'21
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-7

Москалюк О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри філології
Одеського національного
морського університету

Ківенко І.О.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри філології
Одеського національного
морського університету

У статті висвітлюється питання щодо структурних компонентів навчання англійського публічного мовлення майбутніх фахівців політичної сфери діяльності. Виходячи із сучасних кваліфікаційних вимог, які ставляться до майбутніх політологів, виявлено професійно орієнтовані знання та вміння, якими повинні володіти студенти, риторичні знання та вміння, на основі яких здійснюється побудова дієвого публічного мовлення, а також англомовні лінгвомовленнєві знання та вміння.

Виокремлюємо знання, які є найбільш необхідними в процесі іншомовної професійної діяльності майбутніх політологів, а саме: здобувати та об'єктивно аналізувати політичну, економічну та соціальну інформацію; здійснювати аналіз політичних явищ в Україні та світі; прогнозувати політичні наслідки економічних, соціальних та інших управлінських рішень; здійснювати аналіз й оцінку рішень, постанов органів законодавчої та виконавчої влади; організовувати та проводити політичні дискусії, дебати, конференції, передвиборчі кампанії тощо.

Для успішної діяльності майбутній фахівець політологічної сфери має оволодіти низкою таких вербальних умінь:

– на основі знань категоріального апарату політичної теорії аналізувати політичні події та явища, які відбуваються як у нашій країні, так і за кордоном;

– на основі знань основних тенденцій розвитку політичних процесів, теорій і доктрин прогнозувати можливі політичні наслідки економічних, соціальних та інших управлінських рішень;

– виступати з доповідями на політичних конференціях, брати участь у політичних диспутах, дебатах тощо.

Оскільки стаття присвячена проблемі навчання англійського публічного мовлення, професійні й риторичні знання мають бути реалізовані англійською мовою. Таким чином, логічно вважати, що основою англомовного професійного публічного мовлення майбутніх політологів є лінгвомовленнєві знання та вміння, що відповідають професійній діяльності майбутніх фахівців політичної сфери. Реалізація означеного виду професійної діяльності здійснюється на основі відповідних іншомовних мовленнєвих дій.

Ключові слова: *зміст навчання, знання, навички, вміння, англійське публічне мовлення, майбутні політологи.*

This article is devoted to the structure of the content of English public speech teaching targeted for future politologists. According to the current qualification requirements professionally oriented knowledge and skills of the future politologists have been analyzed. In order to have the necessary impact on the listener, the relevant rhetorical laws should be observed in the process of future politologists' teaching. These laws are the conceptual law of rhetoric, the modeling law of audience, the strategic law of rhetoric, the tactical law of rhetoric.

It should be noted that linguistic knowledge and skills corresponding to the professional activities of the future political specialists are the basis of English professional speech. The implementation of this professional activity is carried out on the basis of relevant foreign language speech activities.

Consequently, the first type of foreign language activity is the selection of material (political, economic, social) from various English language information sources. The second one involves the reading of the selected material in order to get acquainted with the general content of the text and to determine the most important facts of speech. The third type of foreign language activity is the original text reorganization to identify the main idea. The fourth type of activity is the secondary text addition to own prior knowledge of the problem. The fifth type of foreign language activity is the improvement of the created text content by supplementing with rhetorical and stylistic means in order to increase the influence of speech. The sixth foreign language activity involves a preliminary "tutorial" of information that is defined as "training playback of the text". The seventh foreign language activity is the prediction of possible questions and answers. The eighth type of foreign language activity is the oral presentation of the prepared speech.

Thus the structural components of teaching English public speech to future politologists have been elaborated. They are professional knowledge and skills, rhetorical knowledge and skills, linguistic English knowledge and skills.

Key words: *content of teaching, knowledge, skills, abilities, English public speech, future politologists.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Політологія займається вивченням такого суспільного явища, як політика. Зацікавленість широких мас населення у здійсненні політичних перетворень зумовлює зростання соціальної активності та ініціативності членів суспільства. У зв'язку з цим зростає необхідність підготовки фахівців найбільш широкого політичного профілю, здатних вирішувати практичні та теоретичні проблеми. Найважливішим засобом вирішення професійних завдань як теоретичного, так і прикладного характеру є публічне мовлення політологів.

Навчання англійського публічного мовлення майбутніх політологів передбачає проходження певних етапів, спрямованих на формування необхідних професійних іншомовних знань, навичок й умінь. Таким чином, **мета статті** – аналіз структури змісту навчання англійського публічного мовлення майбутніх політичних діячів. Наукове обґрунтування та розробка ефективної методики

передбачає, насамперед, визначення пріоритетних напрямів навчання, тобто його змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У методиці навчання іноземних мов зміст освіти є базисною категорією і трактується як сукупність того, що повинен засвоїти студент у процесі навчання для досягнення запланованої мети [2, с. 11]. Щодо виділення компонентів змісту навчання, то аналіз наукової літератури засвідчив неодностайність поглядів вчених з цього питання.

Згідно результатів наукових досліджень, І. Бім протрактовує поняття «зміст освіти іноземної мови» як діалектичну єдність, що складається із взаємодії навчального матеріалу та процесу навчання. Компонентами змісту навчання при цьому є: 1) зміст навчального предмету; 2) педагогічний процес формування знань, навичок та вмінь [1, с. 280].

Вітчизнянні вчені (О. Бігич, С. Гапонова, С. Ніколаєва, Т. Олійник, О. Петращук, Н. Скляренко) визначають наступні компоненти змісту навчання: 1) сфери спілкування, теми, ситуації; 2) мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал; 3) знання, навички та вміння [2, с. 42–48].

А. Гембарук, відповідно до Державного стандарту освіти та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти виділяє: 1) позамовний компонент, який охоплює сфери спілкування (особистісну, публічну, професійну, освітню), теми та ситуації, які визначаються означеними сферами; 2) комунікативний компонент, який складається з мовного, мовленнєвого та соціокультурного навчального матеріалу; 3) процесуальний компонент, який включає в себе форми, методи і засоби навчання [3].

Ґрунтуючись на наукових досягненнях вищеназваних науковців, визначимо та проаналізуємо компоненти змісту навчання англійського публічного мовлення майбутніх політологів з урахуванням сучасних кваліфікаційних вимог, що ставляться до фахівців політичної сфери діяльності.

Важливість професійної підготовки підкреслюється у роботах сучасних дослідників (Н. Кудикіна, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Романенко та інші), які наголошують на тому, що сьогодні існує потреба у фахівцях з високим рівнем професійної культури та глибокими знаннями, завдяки яким вони будуть цілком конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Це дає нам підстави стверджувати, що першим компонентом змісту навчання майбутніх політологів англійського публічного мовлення є *професійні знання та вміння,* які опановують студенти у процесі вивчення дисциплін спеціальності «Політологія».

Виходячи із сучасних кваліфікаційних вимог, які ставляться до майбутніх політологів, визначимо професійно орієнтовані знання та вміння, якими повинні володіти студенти.

Майбутній політолог *повинен знати*: 1) мету вивчення професійних та професійно-орієнтованих дисциплін; 2) загальнополітичні теорії, категоріальний апарат політичної теорії та суміжних наукових дисциплін; 3) історію політичних та правових вчень, сучасний стан політичної теорії в Україні; 4) політичну історію України та зарубіжних країн; 5) методику проведення політологічних досліджень, підготовку та використання матеріалів дослідження на прикладному та науковому рівнях.

У цій статті ми виокремлюємо знання, які є найбільш необхідними у процесі іншомовної професійної діяльності майбутніх політологів, а саме: 1) здобувати та об'єктивно аналізувати політичну, економічну та соціальну інформацію; 2) здійснювати аналіз політичних явищ в Україні та світі; 3) прогнозувати: а) політичні наслідки економічних, соціальних та інших управлінських рішень; б) конфліктні, кризові ситуації в політичному житті України та інших світових держав; 4) здійснювати аналіз і оцінку рішень, постанов органів законодавчої та виконавчої влади, партійних і громадських організацій та їх лідерів; 5) організовувати та проводити політичні дискусії, дебати, конференції, передвиборчі кампанії тощо.

З-поміж умінь, якими має оволодіти майбутній фахівець політологічної сфери, визначаємо, що студент повинен *уміти вербально:* 1) на основі знань категоріального апарату політичної теорії, а також політичної історії України та інших держав аналізувати політичні події та явища, що відбуваються як у нашій країні, так і закордоном; 2) на основі знань основних тенденцій розвитку політичних процесів, теорій і доктрин прогнозувати а) можливі політичні наслідки економічних, соціальних та інших управлінських рішень; б) можливі конфліктні, кризові ситуації в політичному житті України та світу і розробляти адекватні рекомендації відносно реакції на них з боку як органів управління, так і рядових членів суспільства; 3) на основі аналізу закономірностей політичного життя суспільства коментувати, надавати власну оцінку рішенням та постановам органів законодавчої та виконавчої влади, партійних і громадських організацій та їх лідерів; 4) виступати з доповідями на політичних конференціях, брати участь у політичних диспутах, дебатах, дискусіях, передвиборчих кампаніях тощо.

Продемонструємо реалізацію цих знань на прикладі політичного огляду, підготовленого старшим науковим співробітником Королівського інституту міжнародних відносин у Лондоні, доктором Клер Спенсер.

Аналізуючи причини та можливі наслідки терористичного акту, який було здійснено у Тунісі 26 червня 2015 року, політолог пов'язує його зі

складною економічною ситуацією в країні: "*The rate of graduate unemployment is higher in Tunisia than anywhere else in North Africa, and it is in part the economic precariousness of life that makes many young people there susceptible to jihadism. Last week Rezgui, a 24-year-old student from the farming town of Gaafour, unleashed a hail of bullets that killed 38 people in the resort of Port El Kantaoui, among them more Britons than have perished in any other terrorist attack in the past decade…*

Reforms intended to tackle Tunisia's economic disparities have stalled. Local officials struggling to put social and employment initiatives in place in their own areas control only four per cent of municipal budgets allocated for these purposes from central state budgets. Eighteen of the country's 246 municipalities between them received more than half of the money the government sends to local councils in 2013; most of the spoils went to already-affluent coastal cities and their surrounding townships" [8].

Наведений вище уривок політичного огляду відзначається високою інформаційною насиченістю, яка створюється за допомогою: 1) професійної суспільно-політичної та політичної лексики (*unemployment*, *the economic precariousness, jihadism, terrorist attack, local officials, social and employment initiatives, municipal budgets, central state budgets, municipalities, local councils);* 2) глибоких знань автора огляду особливостей економічної та соціально-політичної ситуації в країнах Північної Африки та Близького Сходу, що дозволяє політологу не тільки ретельно проаналізувати означену політичну подію, але й спрогнозувати її можливі політичні наслідки як для самої країни, так і для країн Близького Сходу та Європи.

Отже, за допомогою професійно-орієнтованих знань і вмінь майбутній політолог здатний надати своєму публічному виступу інформаційну насиченість. Для того, щоб публічне повідомлення здійснювало необхідний вплив на слухача, у процесі його формування слід дотримуватись відповідних риторичних законів.

Концептуальний закон риторики передбачає наявність у мовця здатності аналізувати й систематизувати знання про предмет спілкування. За допомогою даного закону той, хто говорить, «вчиться передбачати наслідки своїх дій, визначати мету своєї діяльності, виділяти в ній головне і другорядне» [4, с. 80]. Концептуальний закон є базовим для першого розділу риторики – *інвенції* – і потребує створення концепції (лат. conceptio – сприйняття), яка визначається як «система поглядів, розуміння певних явищ, процесів, набір доказів при побудові наукової теорії» [4, с. 92].

Закон моделювання аудиторії, «передбачає вивчення тих, на кого спрямоване здійснення задуму» [4]. Значимість слухача у процесі побудови та реалізації висловлювання підкреслювали ще древні оратори, які найчастіше були й видатними громадськими та політичними діячами. Платон вважав, що характер слухача безпосередньо визначає вибір виду мовлення, бо «…сила мовлення полягає у впливі на душу, тому, хто збирається стати оратором, необхідно знати, скільки видів має душа <...> Коли це належним чином визначено, тоді встановлюється, що є стільки-то і стільки-то видів промов і кожна з них відповідає такій» [4, с. 289-299].

Стратегічний закон риторики передбачає побудову програми впливу на слухача. Даний закон ґрунтується на концептуальному законі й законі моделювання аудиторії. Стратегія розробляється для реалізації концепції, тому залежить від її змісту і завдань.

Тактичний закон риторики полягає в конкретизації дій для подальшої реалізації стратегії. Основою даного етапу промови є аргументація, яка визначається як логічне обґрунтування «шляхом наведення доказу, прямого переконання та переконання у протилежному» і належить до основної частини розділу риторики – *диспозиції* [6, с. 99].

Дотримання цих риторичних законів передбачає наявність у мовця достатнього рівня риторичної компетентності, що розглядалася як сукупність таких знань, умінь і якостей особистості, які визначають її здатність до успішної мовленнєвої взаємодії.

З точки зору цього напрямку, комунікація трактується як етична категорія, учасники якої є рівноцінними суб'єктами в досягненні взаєморозуміння у всіх видах людської діяльності. Реалізація цього завдання передбачає наявність риторичних знань у більшості членів суспільства, завдяки чому учасники спілкування у процесі мовленнєвої взаємодії здатні привести суспільство до гармонії.

Слід відзначити,в публічному мовленні також наявність суспільно-політичної та політичної лексики, за допомогою якої публічна промова набуває певної інформативності. При цьому вибір означеної лексики, очевидно, здійснювався з урахуванням закону моделювання аудиторії, оскільки лексичні одиниці, які використовує мовець, не є суто специфічними професійними термінами, – це поняття, зрозумілі широкому колу слухачів (*alliance, immigrants, world's most advanced economies, dictatorships, democracies, global middle class, human rights, regimes).* Даний факт засвідчує прагнення оратора встановити контакт зі слухачами.

Контакт з аудиторією також налагоджується: 1) шляхом використання мовцем відповідних мовленнєвих формул звертання (*Hello, Brisbane! It's good to be back in Australia.*); 2) висловленням автором свого захоплення країною слухачів (*I love Australia – I really do).* Зважаючи на те, що його слухачі є переважно австралійцями, даний

прийом допомагає оратору практично з перших речень промови заволодіти увагою своєї аудиторії, що засвідчує володіння відповідними риторичними законами.

Публічна промова є вдало структурованою, якщо автор розташовує сильні аргументи в середині повідомлення *(But what is also true, is that alongside this dynamism, there are genuine dangers that can undermine progress. And we can't look at those problems through rose-tinted glasses. North Korea's nuclear and missile programs – that's a problem. Disputes over territory, remote islands and rocky shoals that threaten to spiral into confrontation)*, будуючи так звану «пірамідальну модель впливу».

Слід використовувати різноманітні мовленнєві засоби виразності, наприклад:

– епітети (*the extraordinary alliance; an incredible commonality; extreme poverty);*

– метафори *(we can't look at those problems through rose-tinted glasses);*

– стилістичну інверсію (*Never in the history of humanity have people lived longer, are they more likely to be healthy…);*

– риторичні запитання (*Do we move towards further integration, more justice, more peace? Or do we move towards disorder and conflict?).*

Отже, аналіз тексту промови доводить, що мовець досконало володіє риторичними знаннями та вміннями, за допомогою яких йому вдається реалізовувати задум-концепцію.

Таким чином, наступним компонентом змісту навчання англійського публічного мовлення майбутніх політологів будемо вважати *риторичні знання та вміння*.

Оскільки стаття присвячена проблемі навчання англійського публічного мовлення, вищезазначені професійні й риторичні знання мають бути реалізовані англійською мовою. Логічно вважати, що основою англомовного професійного публічного мовлення майбутніх політологів є лінгвомовленнєві знання та вміння, що відповідають професійній діяльності майбутніх фахівців політичної сфери. Реалізація означеного виду професійної діяльності здійснюється на основі відповідних іншомовних мовленнєвих дій:

1. *Першим видом іншомовної мовленнєвої дії* є відбір матеріалу з обраної мовцем тематики (політичної, економічної, соціальної) з різних англомовних інформаційних джерел: фахової літератури, інтернетресурсів, газетних та журнальних статей тощо. Даний вид мовленнєвої діяльності реалізується за допомогою знань засобів зв'язку різнотипної інформації в когерентний зв'язний текст та відповідних умінь створювати на її основі первинний текст.

2. *Другий вид іншомовної мовленнєвої дії* передбачає переглядове читання дібраного матеріалу з метою ознайомлення із загальним змістом тексту та визначення найважливіших для майбутньої промови фактів. У процесі читання відбувається семантизація незнайомих мовних явищ за допомогою: 1) прямого перекладу з використанням двомовних словників; 2) контексту, правил словотворення на основі власного мовного досвіду (мовна та контекстуальна здогадка) [7]. Основою реалізації зазначеного виду іншомовної мовленнєвої діяльності є знання засобів відбору із англомовних інформаційних джерел тематичної (політичної, соціальної, економічної) інформації та відповідних умінь мовної та контекстуальної здогадки змісту автентичного матеріалу.

3. *Третій вид іншомовної мовленнєвої дії* – це переробка оригінального тексту з метою його скорочення (компресії) шляхом визначення головної ідеї та видалення другорядної інформації. Створений таким чином «вторинний текст» має тезисний характер і характеризується термінологічною насиченістю та використанням компактних граматичних конструкцій.

Даний вид мовленнєвої діяльності реалізується на основі знань засобів семантичної трансформації первинного тексту та відповідних умінь створювати вторинний текст.

4. *Четвертий вид іншомовної мовленнєвої дії* – доповнення вторинного тексту власними попередніми знаннями з проблеми, що розглядається, з метою її аналізу та прогнозування на її основі можливих соціально-політичних (економічних) наслідків. Реалізація четвертого виду іншомовної мовленнєвої діяльності здійснюється за допомогою знань широкого кола питань фахової інформації, що зумовлюють розвиток умінь її аналітичного осмислення.

5. *П'ятий вид іншомовної мовленнєвої дії* – удосконалення змісту створеного тексту шляхом доповнення його риторичними та стилістичними засобами з метою посилення впливовості мовлення. Даний вид діяльності здійснюється на основі знань сутності основних риторичних та стилістичних виразних засобів, характерних для публічного мовлення та умінь використовувати означені засоби у процесі продукування власних висловлювань.

6. *Шостий вид іншомовної мовленнєвої дії* передбачає попередній «навчальний виклад» інформації, який визначають як «тренувальне відтворення тексту самому собі чи довіреним особам, які можуть не тільки виправити помилки, а й підказати способи його вдосконалення» [5, с. 132]. Даний вид мовленнєвої діяльності здійснюється на основі знань засобів запам'ятовування англомовної фахової інформації та вмінь її навчального викладу у повному обсязі.

7. *Сьомий вид іншомовної мовленнєвої дії* полягає у прогнозуванні можливих питань слухачів і відповідей на них та базується на знаннях різ-

них підходів та трактувань відповідної політичної (соціальної, економічної) події (рішення) та відповідних уміннях програмувати можливі запитання.

8. *Восьмим видом іншомовної мовленнєвої дії* є усний виклад підготовленого презентаційного мовлення, що уможливлює: 1) глибоке знання створеного тексту публічної промови; 2) навички англійського публічного мовлення майбутніх політологів.

Таким чином, третім компонентом структури змісту навчання англійського публічного мовлення майбутніх політологів будемо вважати *англомовні лінгвомовленнєві знання та вміння.*

Висновки з проведеного дослідження. Враховуючи викладений матеріал, було визначено наступні структурні компоненти англійського публічного мовлення майбутніх політологів:

1) професійні знання та вміння, які визначаються відповідно до кваліфікаційних вимог до майбутніх спеціалістів з політології;

2) риторичні знання та вміння, на основі яких здійснюється побудова дієвого публічного мовлення;

3) англомовні лінгвомовленнєві знання та вміння.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бим И. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач. Общая методика обучения иностранных языков: хрестоматия ; сост. А. Леонтьев. Москва : Русский язык, 1991. С. 99–111.

2. Ніколаєва С. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

3. Скляренко Н. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови.* 1999. С. 3-7.

4. Таранов П. Искусство риторики : универсальное пособие для умения говорить красиво и убедительно. Симферополь, 2001. 576 с.

5. Чистякова И. Русский риторический идеал : *Гуманитарные исследования*. 2012. № 2. С. 132.

6. Шапочкин Д. Политический дискурс: Когнитивный аспект : монографія. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2012. 260 с.

7. Cliches for Political Candidates and how to give a speech. URL: http: //www. sportscliche.com/politics/election (дата звернення: 28.04.2019).

8. Types of Presentations and how to communicate successfully. URL: http: //www.cypressmedia.net/articles/article/25/types_of_presentation (дата звернення: 28.04.2019).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION OF THE LANGUAGE PERSONALITY OF A HIGH SCHOOL STUDENT IN THE PROCESS OF LEARNING GRAMMAR ON A PERSONAL ORIENTATION

УДК 373.5.016:811.161.2]:159.9
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-8

Огарь Ю.В.,
аспірант кафедри української мови
Інституту філології
Київського університету
імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено проблему формування мовної особистості старшокласника в умовах Нової української школи. Визначено психолого-педагогічні особливості формування мовної особистості учнів 10–11 класів у процесі навчання граматики на засадах особистісно орієнтованого підходу та виокремлено такі компоненти (за В. Рибалкою): концептуальний (наукове уявлення про особистість і її психологічну структуру); психодіагностичний (цілісне психологічне вивчення юнацького віку задля надання допомоги в гармонійному особистісному зростанні); психолінгвістичний (зв'язок мислення та мовлення у процесі породження мовленнєвого висловлювання); психолого-педагогічний (принципи та підходи, методи, прийоми, засоби та форми організації навчання граматики української мови на засадах особистісно орієнтованого підходу). Охарактеризовано психологічну структуру особистості старшокласника, включаючи індивідуальні та вікові психофізіологічні особливості задля максимальної особистісної орієнтації освітнього процесу й активної пізнавальної діяльності (продуктивних форм і методів навчання). З'ясовано особливості пізнавальної діяльності юнацького віку в контексті особистісно орієнтованого підходу, найважливішою концептуальною засадою якого є уявлення про особистість як цілісне утворення, що має певну психологічну структуру, з метою розкриття можливих шляхів психодіагностики на прикладі практичних досліджень психологів задля реалізації особистісно-мотиваційного принципу та забезпечення вдалого добору дидактичного матеріалу. Розкрито психолінгвістичний аспект навчання української мови на завершальному етапі навчання української мови у школі з метою розкриття ефективних шляхів розвитку мовної особистості старшокласника, для успішного формування якої потрібно враховувати всі зміни, що відбуваються в освітньому процесі.

Ключові слова: *граматика, мовленнєва компетентність, мовна особистість, особистість, особистісно орієнтований підхід, психодіагностика, психологічна структура особистості, пізнавальна діяльність, психічний розвиток старшокласника.*

The article deals with the problem of forming the linguistic personality of a high school student in the conditions of the New Ukrainian School. The psychological and pedagogical peculiarities of the formation of the linguistic personality of students of 10–11 grades in the process of grammar teaching on the basis of a personally oriented approach are determined and the following components are distinguished (according to V. Rybalko): are distinguished: conceptual (scientific conception of personality); psychodiagnostic (a comprehensive psychological study of adolescence to assist in harmonious personal growth); psycholinguistic (communication between thinking and speaking in the process of generating speech utterance); psychological and pedagogical (principles, content and methods of organizing the teaching of Ukrainian grammar on the basis of a personally oriented approach). The psychological structure of the high school student's personality is characterized, including individual and age psychophysiological features for the maximum personal orientation of the educational process and active cognitive activity (productive forms and methods of teaching). The peculiarities of the cognitive activity of adolescence in the context of personality-oriented approach, the most important conceptual basis of which is the idea of personality as a holistic formation, with a certain psychological structure, in order to reveal possible ways of psychodiagnostics on the example of practical research behind the principles of practical research ensuring a successful selection of didactic material. The psycholinguistic aspect of Ukrainian language teaching at the final stage of Ukrainian language education at school is revealed with the purpose of revealing effective ways of development of the linguistic personality of the high school student, for the successful formation of which it is necessary to take into account all changes occurring in the educational process.

Key words: *grammar, speech competence, linguistic personality, personality, personality-oriented approach, psychodiagnosis, psychological structure of personality, cognitive activity, mental development of high school students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальною проблемою навчання учнів в умовах Нової української школи є формування мовної особистості. Нині дедалі частіше утверджується практичне спрямування мовної освіти, що на завершальному етапі навчання та підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання може ігноруватися у зв'язку з тестовим форматом завдань, адже «мовна особистість – це узагальнений образ носія мовної свідомості, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури, мовних традицій і мовної моди» [3, с. 296]. На думку Н. Дикої, активна мовленнєва діяльність на уроці є однією з передумов ефективного освітнього процесу, який реалізується на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, тому максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування мовної особистості старшокласника передбачає виділення психолого-педагогічних

передумов. Проблему реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання учнів 10–11 класів, визначення психологічної структури особистості на завершальному етапі навчання в школі, рівні розвитку старшокласників, особливості їх пізнавальної діяльності, її зв'язок із мовно-мовленнєвими уміннями порушували у своїх дослідженнях психологи (Б. Ананьєв, Б. Баєв, І. Бех, П. Блонський, Л. Виготський, М. Жинкін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Львов, А. Маслоу, Д. Міллер, В. Рибалка, К. Роджерс, В. Скалкін, К. Ясперс та ін.), лінгвісти (Ю. Караулов, В. Карасик, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Ф. Бацевич та ін.), психолінгвісти (І. Зимня, Т. Ладиженська, О. Потебня, Г. Рубінштейн, Ф. де Соссюр та ін.) та лінгводидакти (З. Бакум, О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Н. Дика, С. Караман, О. Караман, О. Кучерук, І. Кучеренко, Л. Мамчур, С. Омельчук, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Хом'як, Г. Шелехова, Г. Шиліна).

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Нині суб'єкт-суб'єктне навчання базується на особистісному просторі старшокласника, особливостях засвоєння ним матеріалу, з'ясування змісту суб'єктивного досвіду учня, враховуючи вивчений матеріал в основній школі, на мотивації та виявленні інтересів і здібностей, розвитку вмінь ставити цілі та систематично працювати над ними.

З'ясування психолого-педагогічних особливостей формування мовної особистості старшокласника та пошук шляхів оптимізації процесу навчання граматики на засадах особистісно орієнтованого підходу ще не був предметом спеціального дослідження, тому і зумовив вибір теми статті.

Метою статті є розкриття психолого-педагогічних особливостей формування мовної особистості старшокласника у процесі навчання граматики на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Досягнення мети потребувало вирішення таких завдань:

1. охарактеризувати психологічну структуру особистості старшокласника, включаючи індивідуальні та вікові психофізіологічні особливості;

2. з'ясувати психологічні особливості пізнавальної діяльності учнів 10–11 класів із метою розкриття можливих шляхів психодіагностики на прикладі практичних досліджень психологів;

3. розкрити психолінгвістичний аспект навчання української мови на завершальному етапі навчання української мови у школі.

Виклад основного матеріалу. Розвитку особистості в освітньому процесі присвячено праці І. Беха, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, В.Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Рибалки та ін. За дослідженнями Г. Олпорна, ще у середині минулого століття у психології існувало вже понад 50 дефініцій поняття «особистість», які науковець узагальнив і запропонував своє визначення: «Особистість – це динамічна організація всередині індивіда, котра складається із психофізіологічних систем, що зумовлюють його унікальну здатність у пристосуванні до навколишнього середовища» [8, с. 48].

В. Рибалка [8] проаналізував дефініції особистості у вітчизняній психології та виділив декілька напрямів у спробах наукового визначення (див. рис. 1).

Узагальнюючого визначення особистості набуває дефініція Г. Костюка: «Людський індивід стає суспільною істотою, тобто особистістю у міру того, як у нього формується свідомість і самосвідомість, створюється система психічних властивостей, що формується і виявляється у діяльності, спілкуванні й опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом» [8, с. 25].

Ми розглянемо тривимірну структуру В. Рибалки [8] (див. рис. 2), адже вона вбирає в себе не лише загальнопсихологічні засади, але й аспекти навчання старшокласників, враховує вплив соціальних факторів в умовах здійснення ним діяльності (у нашому випадку навчальної) та спілкування з іншими людьми.

Рис. 1. Напрями наукового визначення поняття «особистість»

Рис. 2. Тривимірна психологічна структура особистості (за В. Рибалкою)

Перший рівень вказує на те, що особистість – це система, яка постійно перебуває у процесі розвитку, другий рівень реалізується у формі діяльності та спілкування, третій – це генетичний і віковий виміри.

Розгляд структури особистості старшокласника дає можливість не лише повніше осягнути її сутність, а й визначити конкретні особливості пізнавальної діяльності юнацького віку в контексті особистісно орієнтованого підходу, найважливішою концептуальною засадою якого є уявлення про особистість як цілісне утворення, що має певну психологічну структуру. Тому доцільно було охарактеризувати наукове уявлення про особистість, яке б чіткіше підкреслювало її цілісний характер, єдність і повноту її психологічного складу, його психологічну структурованість, що дасть змогу виділити ключові характеристики рівневої структури особистості задля подальшої психодіагностики інтелектуальних здібностей, темпераменту, швидкості й особливостей засвоєння матеріалу, мотивації, активізації творчих здібностей старшокласників із метою розвитку цілісної мовної особистості як творця, людини, здатної не лише сприймати готовий продукт, а й осмислювати, трансформувати та породжувати нове знання.

Використавши результати дослідження Д. Богоявленського, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, М. Жинкіна, С. Жуйкова, І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Лурії, Н. Менчинської, Г. Костюка та ін., наголосимо, що для формування й розвитку мисленнєвих здібностей необхідно враховувати індивідуальні пізнавальні здібності й акцентувати увагу на головних компонентах психічної сфери особистості учня під час проектування освітнього процесу – мисленні, пам'яті, увазі, мотивації.

Юнацький вік – важливий етап розвитку розумових здібностей, що передбачає активізацію саме теоретичного мислення. Особливе значення мислення полягає в тому, що воно дозволяє учневі звільнитися від безпосереднього зв'язку з вивченням виключно розділу граматики й оперувати розумовими моделями понять різних мовних рівнів, зіставляти їх і набувати нові знання з мови, робити висновки.

На думку Г. Костюка, старшокласники прагнуть осягнути суть і детермінацію явищ, характерним є прагнення до узагальнення, пошук загальних закономірностей за конкретними фактами. Тому теоретичне пізнання безпосередньо пов'язане з виникненням більш глибоких абстракцій, з усвідомленням зв'язку між синтаксичними одиницями та застосування їх до вирішення практичних завдань.

Слід створювати такі умови навчання, за яких стимулюється й активізується мислення старшокласників, а відтак і розширюється їх знаннєвий простір і розвивається пізнавальна діяльність. Процес пізнання відбувається шляхом взаємодії сприйняття, уявлення та породження інформації, внаслідок чого відбувається віддзеркалення і відтворення у свідомості людини пізнаних фрагментів дійсності [2, с. 117].

Мова бере участь у багатьох видах людського мислення. Мисленнєві операції незалежно від того, чи мають вони абстрактний (конкретний) характер, завжди виражаються в мові. Якби людина знала тільки значення висловлювань, вона не могла б ні говорити, ні розуміти мову. Будь-який інтелектуальний акт і репрезентація його результату безпосередньо пов'язаний із мовою, яка слугує упорядкованою системою різнорівневих знаків, що мають здатність розкладатися на одиниці меншого порядку і зливатися в одиниці більш складного.

Паралельно з розвитком мислення покращується і мовлення учнів. Відбувається збагачення лексичного запасу новими термінами, удосконалюються мовні засоби, відшліфовуються вміння передавати думки в усній і письмовій формі. Вагомим доповненням, на нашу думку, у теорії породження мовленнєвого висловлювання є положення І. Зимньої (див. рис. 3) [4, с. 69–70].

Слушно зауважує О. Андрієць, що важливу роль у формуванні та розвитку взаємопов'язаних компонентів мислення й мовлення старшокласників відіграє пізнавальна діяльність, якій властива з'ясувальна і комунікативна активність, спрямована на розв'язання конкретних навчаль-

них завдань. Чільне місце відведено мотивам [1, с. 43].

На основі аналізу психологічних, педагогічних праць (В. Бондаря, І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Пометун, О. Рудницької, О. Степанова, Н. Тализіної та ін.), О. Кучерук виділяє такі умови формування інтересу до учіння і збагачення навчально-пізнавальних мотивів учня:

– з'ясування співвідношення між власними мотивами й цілями учіння;

– активізація навчальної діяльності учнів у єдності її компонентів – розуміння навчального завдання, здійснення активних навчально-предметних дій, дій самоконтролю, самооцінювання;

– формування елементів мотиваційної сфери (мотивів, мети навчання, емоцій, смислів учіння), які утворюють внутрішні механізми розвитку інтересу до навчального предмета;

– добір сучасного змісту на заняття, поєднання традиційних і інноваційних методів, засобів навчання;

– застосування індивідуального та диференційованого підходів у навчальній роботі, що передбачає врахування уподобань учнів і визначення індивідуальної траєкторії учіння;

– наявність належного рівня навчально-предметних досягнень, уміння вчитися й загального розвитку учня;

– виявлення достатнього для педагогічної практики рівня методичної майстерності, творчості вчителя [5, с. 254].

У зв'язку з визначеними психолого-педагогічними особливостями формування мовної особистості старшокласника у процесі навчання граматики на засадах особистісно орієнтованого підходу необхідно виокремити такі структурні компоненти задля поліпшення ефективності освітнього процесу: концептуальний (кожен учитель повинен мати наукове уявлення про особистість і її психологічну структуру); психодіагностичний (учитель цілісно психологічно вивчає юнацький вік задля надання допомоги в гармонійному особистісному зростанні учням); психолінгвістичний (учитель розуміє особливості зв'язку мислення та мовлення у процесі породження мовленнєвого висловлювання); психолого-педагогічний (учитель досконало знає принципи та підходи до навчання, закладені нормативними документами на державному рівні, майстерно використовує методи, прийоми, засоби та форми організації навчання граматики української мови на засадах особистісно орієнтованого підходу).

Висновки. Отже, сучасна мовна освіта України прагне до того, щоб кожен учень усвідомлював себе як особистість, що має право на вільне і відповідальне самовираження. Під час формування мовної особистості старшокласника у процесі навчання граматики на засадах особистісно орієнтованого підходу учень і вчитель працюють в одному емоційно-чуттєвому діапазоні. Ефективність навчання граматики української мови на завершальному етапі навчання залежить від урахування вікових і психологічних особливостей учнів. Першочергового значення набувають шляхи стимуляції активного мислення у процесі навчальної діяльності, успішність якого безпосередньо пов'язана з пізнавальною активністю учнів, наявністю мотивів, використанням відповідних дидактичних методів, прийомів і засобів. Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо в удосконаленні мотиваційних карток і анкет для учнів відповідно до типу психологічної структури особистості та розробці комплексу особистісно орієнтованих вправ і завдань із максимальною їхньою диференціацією та комплексним використанням.

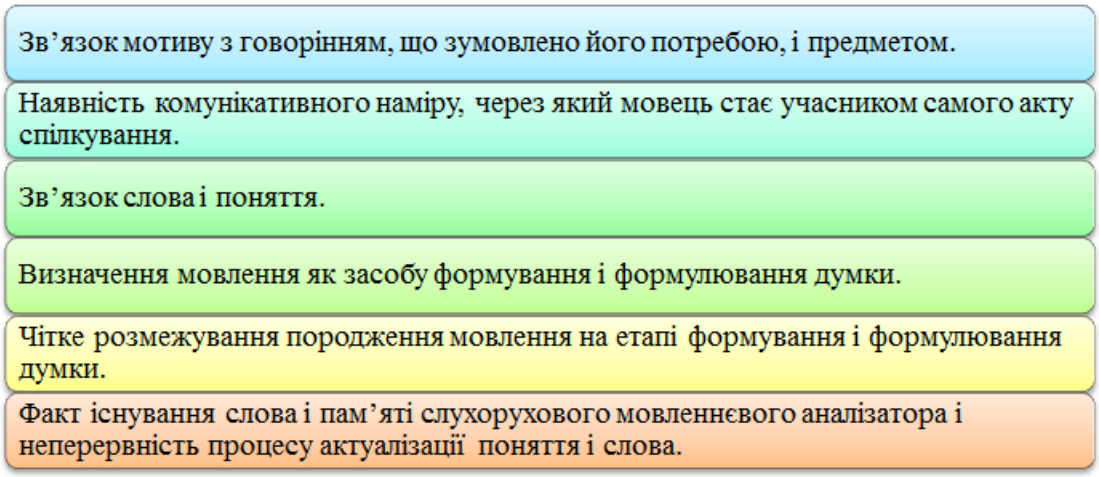

Рис. 3. Породження мовленнєвого висловлювання (за І. Зимньою)

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрієць О.М. Розвиток мисленнєвої діяльності у процесі засвоєння дискурсного мовлення на уроках української мови у старших класах. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2018. Вип. 82 (1). С. 41–44.

2. Вовк О.І. Особливості конструювання знань в аспекті когнітивної парадигми. *Лінгвістичні дослідження*. 2015. Вип. 39. С. 116–122.

3. Дика Н.М. Формування мовної особистості учня загальноосвітнього навчального закладу в умовах реалізації концепції нової української школи. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 294–297.

4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1985. 160 с.

5. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 419 с.

6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, Академия, 1999. 288 с.

7. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

8. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія. Київ : ІППО АПН України, Деміур, 1998. 160 с.

9. Словник-довідник з української лінгводидактики / кол. авторів за ред. М.І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

10. Хуторский А.В. Современная дидактика. Санкт-Петербург-Москва. Харьков. Минск, 2001. 568 с.

ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ НА ФІЗИЧНУ ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE INFLUENCE OF PHYSICAL EXERCISES ON PHYSICAL DISABILITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

УДК 796.011.3+796.42
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-9

Пільова С.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізичного виховання
Одеського національного
морського університету

Панасюк І В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізичного виховання
Одеського національного
політехнічного університету

Бандура В.А.,
старший викладач кафедри
фізичного виховання
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Формуючись у процесі розвитку людського суспільства, фізична культура чітко позначила залежність між підготовкою до праці та її результатами. Ускладнення змісту людської діяльності щоразу підвищує вимоги до рівня фізичної та психічної підготованості, як, наприклад, під час підготовки космонавтів, пілотів, моряків-підводників та представників інших сучасних професій.
Функції фізичної культури проявляються також у постійному нагромадженні й переданні досвіду, створенні нових методів і засобів впливу на психофізичний стан людей. Цей досвід становить основу теорії фізичного виховання і спорту, яка виокремилася в самостійний науковий напрям. Якщо фізична культура є засобом підвищення продуктивності праці та досягнення високого рівня суспільного виробництва, то останнє, своєю чергою, забезпечує відповідні умови (матеріальні та духовні) для розвитку фізичного виховання і спорту.
Фізична культура і спорт, які донедавна були лише споживачами високих технологій, нині самі стали їх постачальниками для багатьох галузей.
Найвищий період розвитку фізичної культури особистості – це життєвий цикл від 18 до 25 років. Переважно цей вік припадає на навчання у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах, це вік вибору професії, початку виробничої діяльності, становлення сімейного життя.
Пошуки ефективних засобів, методів і методичних принципів, використовуваних у фізичному вихованні студентів, тривають як у літературі, так і на практиці. Значна частина авторів схиляється до акцентованого застосування в роботі із студентами тривалих вправ циклічного характеру, націлених на розвиток якості витривалості.
З метою підвищення рівня фізичної підготовленості студентів, на думку низки авторів, доцільно зарахувати до 75% часу уроку на фізичну підготовку, велику частину якої становлять вправи на розвиток витривалості. Це сприяє підвищенню функціонального стану серцево-судинної і дихальної систем. При цьому досягається оптимальний рівень координації з руховою функцією.

Ключові слова: *фізичне виховання, витривалість, фізичний стан, циклічні вправи, здоров'я.*

Forming itself in the process of development of human society, physical culture clearly marked the relationship between preparation for work and its results. The complexity of the content of human activity every time increases the requirements for the level of physical and mental fitness, such as in the training of astronauts, pilots, seafarers and other modern professions.
The functions of physical culture are also manifested in the constant accumulation and transfer of experience, in the creation of new methods and means of influencing the psychophysical state of people. This experience is the basis of the theory of physical education and sport, which has separated into an independent scientific direction. If physical culture is a means of increasing labor productivity and achieving a high level of social production, the latter in turn provides the appropriate conditions (material and spiritual) for the development of physical education and sport.
Physical education and sports, which until recently were only high-tech consumers, have now become their suppliers to many industries.
The highest period of development of physical culture of a person is a life cycle from 18 to 25 years. Mostly, this age falls to study in higher and secondary specialized educational institutions;
The search for effective tools, methods and methodical principles used in the physical education of students continues in literature and in practice. A significant number of authors are inclined to emphasize the use in the work with students of long-term cyclical exercises aimed at developing endurance quality.
In order to increase the level of physical fitness of students, according to some authors, it is advisable to attribute up to 75% of the lesson time to physical training, most of which are exercises for the development of endurance. This helps to improve the functional state of the cardiovascular and respiratory systems. This achieves the optimum level of coordination with the motor function.

Key words: *physical education, endurance, physical condition, cycling, health.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. З розвитком цивілізації, унаслідок зменшення в житті людей ролі важкої фізичної праці, значення і місце фізичної культури постійно зростають. По суті, фізична культура є основним (якщо не єдиним) засобом, який гарантує порятунок людства від фізичної деградації і виродження. Адже збіднення рухового арсеналу людини зумовлює погіршення її здоров'я, занепад творчої активності тощо.

Тільки достатня рухова активність і певний режим праці та побуту в поєднанні з іншими засобами запобігають зниженню продуктивності праці. За дещо застарілими і, можливо, викривленими даними, продуктивність праці на виробництві робітників, які займалися фізичними вправами, була на 6−12% вищою.

Недарма фізичній культурі приділяють велику увагу у багатьох високорентабельних фірмах Західної Європи, США й особливо Японії. Для працівників тут створюють прекрасні умови для занять фізичною культурою і спортом. А робітники, які не хворіють, не палять, ведуть здоровий спосіб життя і займаються спортом, користуються істотними пільгами: додаткові відпустки, персональні доплати, гарантія праці в пенсійному віці тощо.

Формуючись у процесі розвитку людського суспільства, фізична культура чітко позначила залежність між підготовкою до праці та її результатами. Ускладнення змісту людської діяльності щоразу підвищує вимоги до рівня фізичної та психічної підготованості, як, наприклад, під час підготовки космонавтів, пілотів, моряків-підводників та представників інших сучасних професій.

Функції фізичної культури проявляються також у постійному нагромадженні й переданні досвіду, створенні нових методів і засобів впливу на психофізичний стан людей. Цей досвід становить основу теорії фізичного виховання і спорту, яка виокремилася в самостійний науковий напрям. Якщо фізична культура є засобом підвищення продуктивності праці та досягнення високого рівня суспільного виробництва, то останнє, своєю чергою, забезпечує відповідні умови (матеріальні та духовні) для розвитку фізичного виховання і спорту.

Фізична культура і спорт, які донедавна були лише споживачами високих технологій, нині самі стали їх постачальниками для багатьох галузей.

Найвищий період розвитку фізичної культури особистості – це життєвий цикл від 18 до 25 років. Переважно цей вік припадає на навчання у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах, це вік вибору професії, початку виробничої діяльності, становлення сімейного життя. Студентський період, по суті, − остання можливість одержання мінімуму знань, вмінь і навичок із ФВ у рамках державної системи освіти. Надалі в житті (у професійній діяльності, побуті, сім'ї) піклування про рухову активність залежить лише від отриманих знань, навичок та умінь.

Сучасна орієнтація на творче засвоєння фізичної культури майбутнім спеціалістом вимагає впорядкованої системи дієвості на його інтелектуальну, емоційно-вольову і практичну діяльність. Це дає змогу говорити про фізичне виховання як важливий спосіб формування особистості, громадянина і майбутнього спеціаліста, цілеспрямований педагогічний процес залучення студентської молоді до цінностей загальнонародної фізичної культури.

Мета фізичного виховання у вищих навчальних закладах – формування фізичної культури особистості, створення умов для загальноосвітньої і професійної підготовки студентів та нарощування на цій основі інтелектуального, творчого і культурного багатства держави.

Досягнення цієї мети передбачає формування потребно-мотиваційного ядра фізичного виховання і самовиховання, систематичну фізкультурно-спортивну діяльність і розвиток фізичних здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині велика увага приділяється науковій розробці питань впровадження підвищеного режиму фізичної активності студентів у професійному навчанні і вдосконаленні. Проте шляхи підвищення ефективності фізичного виховання студентів у доступній нам літературі освітлені доволі суперечливо. Так, із метою різностороннього впливу фізичного виховання на організм студентів, підвищення моторної щільності і фізичного навантаження заняття низка авторів пропонують застосовувати круговий метод тренування [2].

Водночас деякі автори віддають перевагу комплексному розвитку фізичних якостей з акцентом до 50% часу уроку на швидкісно-силову підготовку. Частина авторів рекомендує приділяти основну увагу на учбових заняттях направленому розвитку якості витривалості [3]. Однак деякі дослідники [4] вказують на необхідність спрямованого, акцентованого розвитку на учбових заняттях рухових якостей, що відстають.

Також низка авторів [2; 3] вважає найбільш ефективною формою фізичного виховання студентів вузу такий варіант занять, в якому органічно зливаються спеціалізація в тому або іншому виді спорту з комплексною різносторонньою фізичною підготовкою.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У системі державних тестів, що є і нормативною програмою, і основою Державної програми з фізичного виховання для вузів, домінують циклічні вправи. Оскільки легкоатлетична підготовка є основною дисципліною для виконання вказаної програми, доцільно застосовувати на заняттях із студентами саме циклічні вправи [1].

Загальновідомо, що серед циклічних вправ найбільш доступним є біг. Під час бігу до роботи залучаються великі м'язові групи, активно функціонує апарат дихання і кровообігу, пожвавлюється діяльність нервової системи і залоз внутрішньої секреції, що створює сприятливі передумови для підвищення функціонального стану всіх органів і систем, забезпечує доволі високу їх узгодженість. Пропонується застосовувати як один з основних засобів рівномірний біг протягом 12 хвилин, який дає змогу об'єктивно судити про рівень розвитку загальної витривалості людини.

У процесі перенесення рухових якостей на початковому етапі їх розвитку тривалий біг є важливим засобом розвитку загальної витривалості. Його проведення в поєднанні з іншими засобами фізичного виховання сприяє підвищенню рівня розвитку інших фізичних якостей студентів. До того ж найбільш помітний розвиток рухових якостей спостерігається у студентів у перші два роки занять у ЗВО.

Пошуки ефективних засобів, методів і методичних принципів, використовуваних при фізичному вихованні студентів, продовжуються як у літературі, так і на практиці. Значна частина авторів

схиляється до акцентованого застосування в роботі із студентами тривалих вправ циклічного характеру, націлених на розвиток якості витривалості.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що рухи є кінцевим виразом майже всіх процесів, що відбуваються в організмі. Незадоволені потреби в м'язовій активності мають негативні наслідки для функціонального стану організму і фізичної працездатності людини. Систематичні заняття фізичними вправами впродовж тривалого періоду часу закономірно приводять до специфічних змін у фізичному розвитку студентів. При цьому дані дослідження фізичного розвитку набувають особливої ваги, коли вони пов'язуються з показниками функціонального стану організму, його працездатністю і підготовленістю [1].

Згідно з поняттям про загальний адаптаційний синдром, що виникає під час стресу, в процесі пристосування до м'язового навантаження в організмі виникають специфічні зміни, що забезпечують підвищення стійкості до дії цього агента. Але, крім того, так само виникають неспецифічні зміни, що виявляються в підвищенні його резистентності до впливу інших різних за своєю природою агентів. Кожна фізична вправа, що відрізняється від іншої навіть незначними особливостями структури рухів, характеризується специфікою впливу на певні функції організму.

Нині фізичні вправи розглядаються багатьма фахівцями не тільки як стимулятор, але і як регулятор життєдіяльності організму, що зумовлюють можливість їх цілеспрямованого застосування в професійному навчанні студентів.

Фізіологічну суть вправи становлять фізіологічні, біохімічні і морфологічні зрушення, що виникають під впливом м'язової роботи, що багато разів повторюється, у разі навантаження, що змінюється. Ці зміни в організмі розглядаються як кумулятивний тренувальний ефект (КТЕ) – нова якісна особливість організму, що виникає в результаті підсумовування термінових (ТЕ) і відставлених (ВЕ) ефектів великого числа окремих тренувальних занять, що проводяться.

Тому для можливого виявлення КТЕ пропонується проводити комплексні дослідження, що передбачають педагогічні, медичні і психологічні критерії оцінки. Рівень фізичного розвитку значною мірою визначається повсякденною руховою активністю людини.

Позитивний вплив занять фізичними вправами на фізичний розвиток людини і глибокі зміни функціонального стану організму в осіб, що займаються фізичною культурою і спортом у різні вікові періоди, позначені низкою авторів [2–4] як переважні показники динамічної життєдіяльності, порівняно з особами, що не займаються фізичною культурою.

У фізичному розвитку вирішальне значення все ж таки мають соціально-економічні чинники, що приводять до прискореного розвитку сучасної молоді – акселерації. Тому для вивчення фізичного розвитку застосовується уніфікована методика антропометричних досліджень. Життєва ємкість легень (ЖЄЛ) є стандартним показником потенційних можливостей апарату зовнішнього дихання при забезпеченні організму киснем. Абсолютна величина ЖЄЛ варіюється в широких межах і становить у здорових чоловіків від 1800 см^3 до 7400 см^3. У результаті систематичних занять фізичними вправами і спортом ЖЄЛ зростає навіть на 30% [1].

Найвища величина ЖЄЛ спостерігається в осіб, що тренуються на витривалість і володіють найбільшою кардіореспіраторною продуктивністю. Величина зміни ЖЄЛ у різні періоди тренувального процесу може становити 200−500 см^3. Показано так само, що найбільш інформативним параметром зовнішнього дихання є величина ЖЄЛ (см^3), зарахована до одиниці маси тіла.

Проблема фізичної підготовки є однією з найважливіших на початковому етапі занять фізичним вихованням і спортом у ВНЗ. Вона тісно пов'язана із зміцненням і збереженням здоров'я студентів, формуванням статури, розвитком і вдосконаленням фізичних якостей, рівень розвитку яких характеризує рухову функцію і визначається не тільки фізичними, але й психічними можливостями організму.

За дослідженнями, до 18–20 років завершується формування вегетативних систем і досягається високий рівень їх взаємодії. У цьому віковому періоді фізичні вправи виявляються найбільш ефективними з огляду на їх дію на організм молодих людей. Проте результати приймальних випробувань для першокурсників у вузах країни свідчить про їхню низьку фізичну підготовленість.

Освітні заняття у ЗВО проводяться відповідно до типової програми, двічі на тиждень по дві години і позитивно впливають на фізичну підготовленість студентів лише за умови високої інтенсивності фізичного навантаження і моторної щільності занять. Тому однією з умов успішної роботи з фізичного виховання студентів є уміле планування освітнього матеріалу [2].

Вирішення освітніх завдань, пов'язаних із формуванням технічних навиків виконання складних фізичних вправ, що рекомендуються державною програмою, вимагає додаткових витрат часу. У результаті зменшуються моторна щільність уроку, фізіологічне навантаження на організм студентів, значно скорочується час на фізичну підготовку студентів. Окремі автори вважають, що доволі високого навантаження можна досягти на уроках із вивчення техніки рухів. Разом із тим доцільність збільшення часу в уроці на розвиток рухових якостей (до 75% його основної частини) експериментально обґрунтована в багатьох роботах.

Функціональний стан організму рекомендується оцінювати з фізіологічних позицій. Вплив об'єму фізичної активності на організм останнім часом оцінюється переважно шляхом оцінки фізичної працездатності. Є фізіологічні і ергометричні показники, що відображають характер і ступінь адаптації організму до цього навантаження, а також об'єм роботи, виконаної під час рухового тестування, що вважаються за першорядні критерії фізичної працездатності людини, – здібність організму до більшого максимального споживання кисню (МСК) при м'язовому навантаженні, реакція на навантаження і швидкість відновного періоду по завершенню роботи.

Об'єктивно оцінити фізичну працездатність організму людини можна, вивчаючи функціональний рівень її серцево-судинної системи. Нині для оцінки функціонального стану серцево-судинної системи широко застосовується проба PWC170 (physical working capacity – здібність до фізичної роботи). Показник PWC170 позначає навантаження (кгм/хв., Вт), виконання якого викликає в умовах порівняно стійкого стану підвищення ЧСС до 170 уд/хв. і дає змогу кількісно оцінити фізичну працездатність. У цьому режимі роботи серця хвилинний об'єм крові (ХОК) і виконувана робота досягають максимуму, а взаємозв'язок між ЧСС і потужністю виконуваного м'язового навантаження все ще має лінійний характер. Тому показник ЧСС дозволяє говорити про потужність виконуваної роботи в умовах порівняно стійкого стану.

Під час проведення проби PWC170 потужність фізичного навантаження дозується відповідно до протоколу степ-тесту або велоергометричного тесту.

Найбільш високі величини PWC170 помічені в тих, що тренує витривалість [1]. В.М. Гаврилов на початку навчального року виявив для студентів-першокурсників абсолютну величину PWC170: 1041 ± 21,9 кгм/хв. При цьому протягом навчального року вони займалися фізичним вихованням, коли 50% часу уроку відведено на розвиток витривалості. До кінця дослідження величина PWC170 виросла до 1286 ± 49,9 кгм/хв. В інших випробовуваних, таких, що використали рівномірне виховання всіх рухових якостей, ця величина дорівнювала 1116 ±34,2 кгм/хв.

Ідентичний приріст PWC170 у студентів, що займалися переважно розвитком витривалості, експериментально виявив також Ю.А. Генявічус (1980). МСК вважається інтегральним показником продуктивності кардіореспіраторної системи, що дає узагальнену оцінку процесів надходження, транспорту і утилізації кисню в організмі. Він є головним фізіологічним показником загальної фізичної працездатності і тренованості, аеробної здатності організму, що характеризують витривалість у напруженій динамічній роботі.

Можливе пряме вимірювання МСК або непряма його оцінка за допомогою тесту PWC170. Для визначення МСК фахівці пропонують виконати 5−6-хвилинне субмаксимальне навантаження зростаючої потужності на велоергометрі або в степ-тесті. У разі степергометричного тестування оптимальна висота сходів для чоловіків становить 40 см.

За отриманими величинами ЧСС при цьому навантаженні і вагою випробовуваного визначається його МСК за запропонованою авторами номограмою. Точність визначення МСК за номограмою задовільна. При цьому допускається помилка непрямого визначення кисневого максимуму в 10−15%. Тому величину МСК, отриману непрямим методом, можна використовувати як один із найбільш інформативних фізіологічних показників фізичної працездатності людини. За даними В.Л. Карпмана (1988), у здорових нетренованих чоловіків величина МПК приблизно дорівнює 2,5 л/ хв., а у спортсменів може в два рази перевершувати цю величину.

До того ж певні автори встановили у студентів підготовчого відділення до експерименту аеробну продуктивність 3,65 л/хв. Наприкінці експерименту в студентів групи, яка на заняттях із фізичного виховання розвивала переважно витривалість, МСК становило 4,05 л/хв. У студентів, які основну увагу приділяли розвитку швидкісно-силових якостей, цей показник був нижчий – 3,81 л/хв. За даними, отриманими Я.П. Пярнату (1980), середня величина МСК у студентів (чоловіки 19−23 роки) становить 3,38±0,063 л/хв., або 46,6±0,7 мл/хв. кг. Для оцінки аеробної потужності в нетренованих студентів призначена така шкала: від 35 до 42 – нижче середнього; від 43 до 50 – середній; від 51 до 58 – добрий; понад 58 − високий показник. Величина МСК протягом року змінюється більш ніж на 10−12%. Це залежить як від кваліфікації спортсменів, так і від характеру тренування.

Висновки. Спортивні тренування, пов'язані з тривалою циклічною роботою, сприяють розвитку МСК. За такої роботи споживання кисень становить приблизно 85% від МСК. У разі тренування короткочасного циклічного характеру, а також ациклічного характеру і ситуаційних видів м'язової діяльності МСК менше.

Аеробна потужність лімітується швидкістю постачання кисню до працюючих м'язів і більшою мірою залежить від системи транспорту кисню, яку утворюють органи кровообігу і дихання. На величину МСК впливають систолічний об'єм і хвилинний об'єм крові. Аеробні можливості організму найбільших значень досягають до 20−21 року і є біологічною основою витривалості. Показники з вивчення стану працездатності осіб можуть слугувати критерієм оцінки КТЕ.

З метою підвищення рівня фізичної підготовленості студентів, на думку низки авторів, доцільно відвести до 75% часу уроку на фізичну підготовку, велику частину якої становлять вправи на розви-

ток витривалості. Це сприяє підвищенню функціонального стану серцево-судинної і дихальної систем. При цьому досягається оптимальний рівень координації з руховою функцією.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Присяжнюк С.І. Зміна показників біологічного віку студентів першого курсу залежно від обсягу фізичного навантаження. *Теорія і практика фізичного виховання*. 2006. № 1−2. С. 299−305.

2. Фізичне виховання студентів : [курс лекцій] / за заг. ред. Р.Р. Сіренко. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 251 с.

3. Фурманов А.Г. Оздоровительная физическая культура : Учебник для студентов вузов / А.Г. Фурманов, М.Б. Юсма. Минск : Тесей, 2003. 528 с.

4. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. испр. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2002.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

IMPROVING THE FOREIGN EDUCATION CONTENT AS A CONDITION OF FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

УДК 378.011.3-051:373.3
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-10

Пінчук І.О.,
канд. пед. наук, докторант
Глуховського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки фахівців у сфері освіти, зокрема, проектуванню змісту формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. У роботі розкривається сутність таких понять, як зміст іншомовної освіти та іншомовна комунікативна компетентність.
Основна увага зосереджується на особливостях модернізації та вдосконаленні сучасного змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, а саме інтеграції дисциплін. Інтеграція дидактичних, методичних та лінгвістичних дисциплін розглядається як поєднання певного змісту дисциплін різних циклів навчання з цілями формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Такий підхід забезпечує паралельне оволодіння компетентностями з фахових дисциплін, а також мовленнєвих навичок і здатностей одночасно.
Автор бачить потребу в більш інноваційних методах в освіті в рамках компетентнісного підходу на основі багатомовності і детально зупиняється на методиці Д. Марша CLIL (Content and language integrated learning – предметно-мовне інтегроване навчання) – дидактичній методиці, що дає змогу сформувати лінгвістичну й комунікативну компетентність нерідною мовою в тому ж освітньому контексті, де відбувається формування загальнопрофесійних компетентностей і здатностей. Таким чином, використання методики передбачає вивчення дисциплін циклу фахової підготовки іноземною мовою, що надає змогу майбутньому фахівцю думати й розвиватися у процесі спілкування взагалі.
Висвітлюється такий напрям удосконалення змісту іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, як диференціація та індивідуалізація змісту, що передбачає розмежування змістового наповнення професійної підготовки вчителів іноземної мови та вчителів початкової школи, удосконаленні робочих навчальних програм із метою відмови від надмірної «лінгвістизації» змісту профільних дисциплін, засвоєння та формування практично орієнтованих компетентностей.
Ключові слова: *зміст іншомовної освіти, комунікативна компетентність, організаційно-методична умова, майбутні вчителі початкової школи.*

The article deals with one of the important problems of training specialists in the field of education; in particular, improving the content of forming future primary school teachers' foreign language communicative competence. The paper reveals the essence of such concepts as foreign language education content and foreign language communication competence.
The main focus is on the features of modernization and improving the modern content of future primary education professionals' foreign language training, namely the integration of disciplines. Integration of didactic, methodical and linguistic courses is considered as a combination of a certain content of disciplines of different educational cycles with the purpose of forming foreign language communicative competence of intending primary school teachers. This approach assures the parallel acquisition of competencies in professional courses as well as foreign language speaking skills and abilities at the same time.
The author sees the need for more innovative methods in education within the competence approach based on multilingualism and dwells in detail on the methodology of D. Marsh CLIL (Content and language integrated learning is the didactic method, which allows to form linguistic and communicative competence to non-native language in the same educational context as generating professional competences and abilities. Thus, the use of the methodology involves the study of courses of the professional training cycle in a foreign language, which enables the future specialist to think and develop in the process of communication in general.
Such direction of improving the content of future primary school teachers' foreign language training as differentiation and individualization of content is highlighted, which provides for the separation of professional training content of foreign language teachers and primary school teachers, improvement of educational programs and the formation of practically oriented intending teachers' competencies.
Key words: *foreign language education content, communicative competence, organizational and methodical condition, intending primary school teachers.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Процес підготовки майбутніх фахівців початкової школи нині вимагає особливої уваги в рамках реформування української освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в Новій українській школі. Оскільки новий державний стандарт початкової загальної освіти передбачає інтегрування курсів у процесі навчання молодших школярів, бачимо потребу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів із метою підготовки їх до інтегрування й цієї дисципліни з іншими предметами початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів вивчало багато вітчизняних та зарубіжних учених. Процес формування професійної компетентності

вчителя іноземної мови досліджувався в роботах Е. Азімова, О. Бігич, Н. Гез, С. Ніколаєвої, О. Соловової, Н. Харитонової, А. Щукіна та ін. Л. Максименко досліджувала проблему навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери. О. Тарнопольский разом із П. Кожушко розробив методику навчання англійської мови для ділового спілкування. О. Бігич, Л. Бондар, М. Волошинова, Л. Максименко, О. Огуй, Я. Окопна, І. Сімкова вивчали проблему теорії і практики формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей. О. Котенко детально зупинялася на вивченні іншомовного складника професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши велику кількість наукових робіт, ми дійшли висновку, що проблема оновлення й модернізації змісту іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи залишається актуальною в контексті сучасного реформування.

Мета статті – визначити особливості змісту іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи та запропонувати шляхи його удосконалення та модернізації.

Виклад основного матеріалу. Зміст іншомовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є компонентом складної системи змістового відображення його професійної освіти, що інтегрує в собі систему педагогічних та іншомовних знань, умінь і навичок, набуття досвіду педагогічної та пошукової діяльності в педагогічній сфері, а також формування ціннісних основ педагогічної праці. У процесі формуванні змісту іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи першочерговим завданням є наукове обґрунтування необхідного й достатнього мінімуму теоретичних знань і практичних умінь та відпрацювання єдиної позиції педагогів-дослідників, теоретиків і практиків, педагогічної громадськості з питання виділення елементів змісту.

О. А. Дубасенюк виокремлює загальні особливості сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти в контексті світових та євроінтеграційних процесів: спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок; конструювання базового змісту освіти, що є обов'язковим для всіх і відповідає вимогам сучасної цивілізації; перебудова освітнього процесу спрямована на те, щоб засвоєння знань мало творчий характер і закладало б базу для науково-дослідної й конструкторсько-проектної діяльності; посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів; активний пошук нових технологій, орієнтованих не тільки на інтелект особистості, а й на емоційну та підсвідому сферу особистості [2].

Поліпшення результатів освіти та підготовки висококваліфікованих фахівців шляхом інвестування в компетентнісний підхід загалом і розвиток їхньої іншомовної комунікативної компетентності зокрема є передумовою для досягнення мети Європейської Комісії (ЄС) сприяти зростанню та створенню робочих місць, працевлаштуванню та підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці. Це може відбутися лише за умови забезпечення відповідного освітнього середовища для задоволення потреб швидко мінливого і дедалі більш багатомовного суспільства. Щоб досягти таких результатів, ми не маємо залежати від традиційних одномовних навчальних програм. Є очевидна потреба в більш інноваційних методах в освіті в рамках компетентнісного підходу на основі багатомовності. «CLIL (Content and language integrated learning **–** предметно-мовне інтегроване навчання) – дидактична методика, що дає змогу сформувати лінгвістичну й комунікативну компетентність нерідною мовою в тому ж освітньому контексті, де відбувається формування загальнопрофесійних компетентностей і здатностей. Таким чином, використання методики передбачає вивчення дисциплін циклу фахової підготовки іноземною мовою. Автор методики Д. Марш зазначає: «Методика існує для використання мов для навчання загалом. Йдеться про забезпечення «наснаги (голоду) вчитися» у студента, що надає змогу майбутньому фахівцю думати й розвиватися у процесі спілкування взагалі» [11, с. 109].

Європейська рамка для освіти вчителів CLIL має на меті забезпечити набір принципів та ідей щодо розробки навчальних програм професійного розвитку CLIL. Крім того, Рамка є інструментом для рефлексії, пропонується як концептуальна модель, а не як обов'язковий шаблон.

Рамка є результатом розробки проекту навчальної програми CLIL (CLIL-CD), що фінансується програмою розширення прав та можливостей мови Європейського центру сучасних мов. У рамках зазначеної програми освіта майбутніх учителів у різних країнах Європи, різниться залежно від організації, змісту, інтенсивності та вибору мов, але все ж освіта зосереджується на формуванні універсальних компетентностей педагогів на макрорівні. Це було визначено шляхом перевірки навчання вчителів та освітні потреби в контексті CLIL та через загальноєвропейський процес консультування [5].

За результатами аналізу сучасних державних документів вищої освіти України та вищезгаданої програми, можемо зазначити, що вони мають багато спільного. У літературі з розробки навчальних програм зауважується, що є кілька функцій

програми, що також актуальні для українських ЗВО:

– *освітня програма* визначає навчальний план та зміст професійної підготовки, яку очікують здобути студенти протягом визначеного періоду час. Зміст професійної підготовки узгоджується й уточнюється щорічно, тобто будується відповідно до різних параметрів залежно від бажаних результатів навчання та наявних компетентностей на кінець навчання; навчальний план слугує засобом регулювання, стандартизації та порівняння викладання та навчання на всіх рівнях;

– на основі освітньої програми створюється навчальний план, що розглядається та затверджується вченою радою ЗВО та в якому за освітніми компонентами визначаються компетентності майбутнього фахівця як *джерело інновацій*. Тому, на нашу думку, є потреба постійно оновлювати зміст фахової підготовки та дисципліни, що забезпечать їх формування відповідно до результатів модернізації та реформування. Новий навчальний план містить осучаснені цілі навчання, зміст та методичні вказівки; він слугує *інструментом для планування та проведення послідовного узгодженого освітнього процесу*. Детальний навчальний план допомагає викладачам планувати, готувати та проводити послідовно узгоджений освітній процес. Обґрунтований освітній навчальний план є основоположним документом для побудови модулів та проєктування дисциплін;

– зміст кожної дисципліни відображається в навчальній програмі, що використовується як інструмент для *оцінки процесів викладання та навчання*. Навчальні програми, як правило, видаються міністерством освіти або органами вищої освіти. Навчальні програми також служать орієнтиром для оцінювання студентів оволодіння компетентностями та викладачеві з метою вдосконалення власної освітньої діяльності, а також студентам та батькам оцінити прогрес майбутніх учителів та орієнтувати їх у плануванні вдосконалення процесу вивчення дисципліни.

Крім того, розроблення навчальної програми є засобом для побудови високоякісних засобів навчання, зокрема укладання навчально-методичного комплексу дисципліни «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи».

Дисципліна має як комунікативно-орієнтований, так і професійно спрямований характер. Тому основною метою її вивчення майбутніми вчителями початкової школи є формування і розвиток професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності. Успіх комунікації, передусім, залежить від обраних форм і стилів спілкування, тому формування іншомовної комунікативної компетентності має спрямовуватися на оволодіння такими аспектами взаємодії: комунікативними жанрами, що є професійно визначальними для конкретної спеціальності; уміннями використовувати терміни в діловому контексті; мовними формулами етикету в межах ділових контактів; основами риторичних знань й умінь; правилами врахування екстралінгвістичних чинників, що слугують важливим параметром оцінки комунікативної ситуації та планування комунікативних дій; до них належать, передусім, обставини спілкування та особистісні якості фахівця; закономірностями визначення статусно-рольових характеристик партнера (психологічна компетентність) [7].

На основі вимог до рівня опанування майбутніми фахівцями професійно орієнтованою іншомовною комунікативною компетентністю перед викладачами педагогічних ЗВО стоїть завдання результативного використання сучасних дидактичних методів, зокрема різних технологій інтегрованого навчання. Адже лише комплексний підхід до вивчення академічних предметів є ефективним для майбутнього високопрофесійного спеціаліста.

Так, на думку проф. Тарнопольського, навчання іноземної мови «через зміст спеціальних дисциплін *(content based second language instruction),* змістовномовна інтеграція у навчанні *(CLIL – Content and Language Integrated Learning)* та іншомовне занурення *(immersion)* є провідними і найефективнішими напрямами оптимізації та інтенсифікації оволодіння студентами іноземною мовою для професійних цілей» [8].

Інтеграцію дидактичних, методичних та лінгвістичних дисциплін розуміємо як поєднання певного змісту дисциплін різних циклів навчання з цілями формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Такий підхід забезпечує паралельне оволодіння компетентностями з фахових дисципліни, а також мовленнєвих навичок і здатностей одночасно. Мета викладача – моделювання фахової діяльності з використанням не рідної, а іноземної мови. Тому мозкові штурми, дискусії з професійних питань, презентації та проекти за фахом, обговорення кейсів англійською мовою є основними видами освітньої діяльності. За Д. Койл, змістомовна інтеграція у навчанні – це будь-яке навчання іноземної мови, де засобом викладання та засвоєння студентами позамовного змісту є іноземна мова [10]. Описані вище методи об'єднуються поняттям інтегрованого навчання на підставі інтеграції мови і змісту.

Специфічним типом інтегрованого є навчання іноземної мови через занурення. Практика набула поширення після успіху у 60–70 роках XX ст. «канадського занурення» та стала провідною в багатьох розвинених країнах [11]. Будь-яка програма навчання іноземної мови через занурення базується на викладанні дисциплін не рідною, а іноземною мовою. Зауважимо, що навчання

мови через зміст в основному проводиться на заняттях з іноземної мови, а метод іншомовного занурення має місце у процесі викладання фахової дисципліни іноземною мовою та потребує ґрунтовних знань аудиторії.

Детальне вивчення нових підходів до вивчення іноземної мови дало змогу О.Б. Тарнопольському окреслити їх переваги. По-перше, в процесі інтегрованого навчання увага і студентів, і викладачів розподілена між змістом фахової дисципліни та мовою з певним пріоритетом змісту. Тому навички та вміння спілкування іноземною мовою формуються та розвиваються мимовільно, як продукт екстралінгвістичної діяльності. Відповідно, процес оволодіння іншомовною мовною комунікацією стає ефективнішим. По-друге, в інтегрованому навчанні неможливо розділити навчання мови і майбутньої спеціальності. При цьому іноземна мова стає майже фаховою дисципліною [8].

Використання традиційних методів професійно орієнтованого навчання іноземної мови концентровує увагу на мові, де зміст спеціальності є лише навчальним фоном. Навчання ж через зміст рівномірно розподіляє фокус між змістом та особливостями фахового мовлення, при цьому предметний зміст визначає добір лінгвістичного матеріалу [3].

Підтримуючи думку української дослідниці О. Котенко [4], іншим напрямом удосконалення змісту іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи вважаємо диференціацію та індивідуалізацію змісту, що передбачає розмежування змістового наповнення професійної підготовки вчителів іноземної мови та вчителів початкової школи, удосконалення робочих навчальних програм із метою відмови від надмірної «лінгвістизації» змісту профільних дисциплін, засвоєння та формування практично орієнтованих компетентностей.

Частина дисциплін сучасних навчальних планів підготовки вчителів початкової школи є «спадком» від програм підготовки вчителів іноземних мов (наприклад, «Теоретичні основи іноземної мови») та забирає в студентів дорогоцінний час, тоді як доречніше було замінити надану кількість кредитів на ті дисципліни, що реально сприятимуть ефективності оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, наприклад «Практична граматика» або «Практична фонетика» [4].

Отже, практично значущими є модернізація й удосконалення змісту теоретичних дисциплін іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням того, що іншомовна компетентність – це складник професійної компетентності майбутнього вчителя молодших класів. Тому наповнювати зміст дисциплін іншомовної підготовки варто тією тематикою, яка важлива для професійного застосування іноземної мови. Окрім того, варто обирати таке тематичне наповнення, що буде доповнювати й уточнювати зміст інших дисциплін, що вивчаються того ж семестру.

Висновки. Отже, проаналізувавши документацію українських ЗВО, бачимо потребу в модернізації та удосконаленні сучасного змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти. Інтеграція дидактичних, методичних та лінгвістичних дисциплін надасть змогу поєднати певний зміст дисциплін різних циклів навчання з цілями формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що забезпечить паралельне оволодіння компетентностями з фахових дисциплін, а також мовленнєвих навичок і здатностей одночасно. Іншим напрямом удосконалення змісту іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи вважаємо диференціацію та індивідуалізацію змісту, що передбачає розмежування змістового наповнення професійної підготовки вчителів іноземної мови та вчителів початкової школи, удосконалення робочих навчальних програм із метою відмови від надмірної «лінгвістизації» змісту профільних дисциплін, засвоєння та формування практично орієнтованих компетентностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009. 448 с.

2. Дубасенюк О.А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура* : матеріали Всеукр. конф. Київ : ІОД НАПН України. 2011. С. 135−142.

3. Дудар О.В. Інтегроване навчання іноземній мові у немовних вищих навчальних закладах. *Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 18−19 травня 2016 р., ТНЕУ / за заг. ред. Н.С. Лисої. Тернопіль : Астон, 2016. 145 с.

4. Котенко О.В. Іншомовна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення. *Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, Україна, 20 липня 2013 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2013. С. 52−55.

5. Луців Р.С. Desinging a CLIL professional development curricula. *Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 18−19 травня 2016 р., ТНЕУ / за заг. ред. Н.С. Лисої. Тернопіль : Астон, 2016. С. 161–163.

6. Матяш О.І. Сучасні тенденції вдосконалення змісту методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія, випуск 43. 2015. С. 257–260.

7. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 1. С. 11−17.

8. Тарнопольський О.Б. Навчання через зміст, змістомовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Іноземні мови : науково-методичний журнал*. 2011. № 3. С. 23−27.

9. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / О.Б. Бігич та ін.; за заг. та наук. ред. О.Б. Бігич. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2013. 383 с.

10. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL : Content and Language Integrated Learning. GD : Cambridge University Press, 2010. 173 p.

11. Marsh D., Marsland B., Stenberg K. Integrating Competencies for Working Life-Unicom. Jyvaskyla, University of Jyvaskyla. Helsinki, 2001. 158 p.

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ ІЗ ДЕФІЦИТОМ УВАГИ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HYPERACTIVE DISORDER WITH ATTENTION DEFICIT

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-11

Андрейко Б.В.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
та соціальної роботи
Львівського національного
університету імені Івана Франка

Біль А.Р.,
студентка IV курсу педагогічного
факультету
Львівського національного
університету імені Івана Франка

Стаття присвячена одній з актуальних проблем спілкування дітей дошкільного віку з ГРДУ. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, роль спілкування дитини з ГРДУ з її однолітками. Акцентуємо увагу й на тому, що ця проблема в цей період часу набуває особливої актуальності, оскільки число гіперактивних дітей з кожним роком зростає.

Проте у статті також розписано про те, що гіперактивний розлад та дефіцит уваги (ГРДУ) є одним з найбільш поширених психоневрологічних розладів і виступає найчастішою причиною порушень поведінки і труднощів навчання в дошкільному, а також і в молодшому шкільному віці, проблем у відносинах з оточуючими, а особливо у формуванні заниженої самооцінки.

Психологічні особливості гіперактивної дитини старшого дошкільного віку значно відрізняються від дошкільника з типовим розвитком. Адже такі малюки є дуже активними, непосидючими, їм важко стримати свою увагу, вони часто відволікаються на сторонні подразники. Не дивлячись на те, що вони проявляють інтерес до спілкування, невміння себе контролювати може призвести до суперечливості. Через це у дітей часто виникають конфлікти з однолітками. Однак спілкування відіграє важливу роль у житті дитини старшого дошкільного віку з ГРДУ. Воно допомагає дитині дізнатися більше інформації, розвиватися психологічно, встановлювати контакт з іншими людьми і так далі.

У статті висвітлюються структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного явища. Основним завданням було проаналізувати літературу цієї проблематики, а також визначити за допомогою різноманітних методик психологічні особливості міжособистісного спілкування дітей дошкільного віку з ГРДУ з однолітками.

Ключові слова: *діти дошкільного віку, спілкування, гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, самооцінка.*

The article is devoted to one of the topical problems of communication of preschool children with GRDU. In particular, the essence of such concepts as hyperactive disorder with attention deficit, the role of communication of a child with GRDU with its peers is revealed. We also emphasize that this problem is especially relevant in this period of time, as the number of hyperactive children is increasing every year.

However, the article also states that hyperactive disorder and attention deficit (GRDU) is one of the most common psychoneurological disorders and is the most common cause of behavioral disorders and learning difficulties in preschool, as well as in younger school age, problems with others , and especially in the formation of low self-esteem.

Psychological features of a hyperactive child of preschool age are significantly different from a preschooler with typical development. After all, these babies are very active, restless, they find it difficult to keep their attention, they are often distracted by extraneous stimuli. Despite their interest in communication, failure to control themselves can lead to controversy. Because of this, children often have conflicts with their peers.

However, communication plays an important role in the life of a preschool child with GRDU. It helps the child to find out more information, to develop psychologically, to make contact with other people, etc.

The article describes the structural components, criteria, indicators and levels of formation of the phenomenon under study. The main task was to analyze the literature of this issue, as well as to identify with the help of various methods the psychological features of interpersonal communication of preschool children with GRDU with their peers.

Key words: *preschool children, communication, attention deficit hyperactive disorder, self-esteem.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема ГРДУ на цей час набуває особливої актуальності, оскільки число гіперактивних дітей з кожним роком зростає. Доведено й те, що ознаки ГРДУ найбільш виражені в дошкільному віці й припадають на період підготовки до вступу в шкільний заклад. Таким дітям зазвичай важко адаптуватися до навчання, адже цей синдром виражається в підвищеній рухливості.

Незважаючи на те, що проблемою гіперактивних дітей займається широке коло спеціалістів (такі як педіатр, психіатр, невролог, а також психолог і спеціалісти галузі вікової фізіології), єдиної думки стосовно вивчення причин цього відхилення поки що не існує. Оскільки причин ГРДУ багато.

Проте батьки дошкільників з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги також страждають через поведінку своїх дітей. Не можна заперечити й того,

що народження дитини з порушеннями в розвитку завжди є стресом для сім'ї.

Найчастіше ГРДУ у малюків супроводжується проблемами у взаєминах з людьми, які їх оточують. Дітям дошкільного віку з типовим розвитком важко встановити контакт з дітьми, у яких є прояви гіперактивного розладу з дефіцитом уваги. Адже такі дошкільники завжди є рухливими, неспокійними, переживають почуття страху, тривожність, напруженість.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зазначеною проблематикою цікавилось багато дослідників зі сфери медицини та педагогіки із середини 19 ст.

Вперше у 1845 році німецький лікар Г. Хоффман описав у поетичній формі одну надзвичайно рухливу дитину і дав їй назву «Непосидько Філіп». З часом Ф. Шульцом була видана книга «Недоліки в характері дитини. Друга золота книга», в якій він досліджує групу дітей, яких у підсумку називає «неспокійними дітьми» [1, ст. 2].

Проте ГРДУ вперше як розлад був описаний у 1902 році англійським лікарем Джорджем Стіллом, який вважав, що поведінка гіперактивних дітей викликана недостатнім моральним контролем. [2, ст. 2].

В процесі чисельних досліджень у цій сфері накопичено велику кількість інформації, що стосується цієї теми, проте на цей час вона розкрита не повною мірою.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз літератури дозволяє зробити висновок, що психологічні особливості гіперактивної дитини старшого дошкільного віку значно відрізняються від дошкільника з типовим розвитком. Адже такі малюки є дуже активними і непосидючими, їм важко стримати свою увагу, вони часто відволікаються на сторонні подразники.

Цей вік є сенситивним періодом в онтогенезі самосвідомості, коли починають формуються нові компоненти структури особистості, специфічні саме для цього вікового періоду. Розвиток здібності до спілкування як основи взаємостосунків в дитячому колективі – це найважливіша передумова успішного становлення особистості дитини, проте це не є властивим дошкільнику з гіперактивністю, адже такі діти під час спілкування є надто балакучі.

Не дивлячись на те, що вони проявляють інтерес до спілкування, невміння себе контролювати може призвести до суперечливості. Через це у дітей часто виникають конфлікти з однолітками.

Мета статті полягає в обґрунтуванні психологічних особливостей спілкування дошкільника з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги з однолітками.

Виклад основного матеріалу. ГРДУ є одним із поширених поведінкових розладів у дітей дошкільного віку. Він має багато назв і синонімів, зокрема: «мінімальна мозкова дисфункція», «синдром психомоторного розгальмування», «гіперкінетичний розлад» та інші.

За даними досліджень, вчені виявили, що гіперактивний розлад з дефіцитом уваги властивий як дівчаткам, так і хлопчикам дошкільного віку.

Також варто зазначити, що гіперактивність є досить розповсюдженою проблемою у віковому розвитку дітей дошкільного віку. І саме в ранньому дитинстві можна виявити причини ГРДУ.

Є. Суковський вважав, що ГРДУ є спадковим розладом, оскільки часто такі малюки народжуються в сім'ях, де ці особливості розвитку мають його батьки або інший близький родич. Водночас психологи І. Лангмейєр та З. Матейчик аналізують соціальні чинники виникнення гіперактивності і виділяють серед них педагогічну занедбаність і такі негативні фактори, як недостатня освіченість батьків, неповна сім'я, недостатність материнського догляду [3, ст. 46].

Причини гіперактивного розладу з дефіцитом уваги у дітей дошкільного віку є індивідуальними, але здебільшого це поєднання різних факторів, серед яких головний – спадковість. Як зазначав Є. Суковський, спадковість є одною з причин цього синдрому, проте до гіперактивності у дитини можуть призвести і проблеми, пов'язані із вагітністю матері (стреси, алергія).

Л.С. Алексєєва ще в 1997 році зауважила, що гіперактивні діти мають величезний дефіцит фізичного та емоційного контакту з матір'ю, що є й актуальним і сьогодні. Через свою підвищену активність вони як би самі «йдуть», відсторонюються від таких контактів з матір'ю, але насправді глибоко потребують їх. Через відсутність цих важливих зв'язків найчастіше й виникають порушення в емоційній сфері: тривожність, невпевненість, збудливість, негативізм. А вони своєю чергою відбиваються на умінні дитини контролювати себе, стримуватися, бути уважним, перемикатися на інше.

У дитини, в якої виявлений гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, відмічаються шість і більше перелічених симптомів. З часом у 70–80% людей, які мали цей синдром у ранньому дитинстві, він проявляється і в дорослому віці. Лише у 20% симптоми ГРДУ, за дослідженнями Є.І. Суковського, стають непомітними [4, ст. 19].

Серед особливих рис поведінки у дітей дошкільного віку з синдромом гіперактивності можна виділити такі:

- дуже активні;
- надзвичайно бурхливо реагують на довколишній світ;
- дуже швидко сердяться і часто засмучуються;
- не можуть втримати увагу;

– часто не слухаються батьків, вихователів;

– важко заводять дружбу через імпульсивність і непослідовність [4, ст. 20].

Для вивчення спілкування та взаємовідносин дітей дошкільного віку з ГРДУ з однолітками був використаний педагогічний експеримент, в процесі якого були використані такі методи дослідження, а саме:

1. Аналіз та узагальнення літературних джерел.

2. Педагогічне дослідження контрольної та експериментальної групи на цю тему.

3. Опитування (бесіда, анкетування).

Під час дослідження експериментальної та контрольної групи були використані такі методики, як колірний тест Люшера, розроблений швейцарським психологом Максимом Люшером. Другим ми обрали методику «Сходинки», яка була створена автором В.Г. Щур. Наступна методика – «Дерево» – Розроблена Джоном і Дайаном Лемпен. А також під час експерименту вихователям закладу дошкільної освіти було надано анкету, яка була запропонована Андрейко Богданою Володимирівною.

Одна з перших методик, яку ми обрали, – тест Люшера. Цю методику ми обрали для того, щоб виявити емоційні установки гіперактивних дітей дошкільного віку по відношенню до однолітків.

У тесті Люшера йдеться про те, що досліджуваному треба обрати з восьми кольорів той, який найбільше подобається. Картку з вибраним кольором слід відкласти в сторону, перевернувши кольоровою стороною вниз. Потім треба обрати з решти семи кольорів найбільш приємний. І так до кінця. Реципієнт обирає з таких кольорів, як синій, зелений, червоний, жовтий, коричневий, сірий, чорний, фіолетовий.

У результаті проведеного дослідження за даною методикою, якщо основні кольори, а саме синій, зелений, жовтий, червоний, знаходяться в 1-й – 5-й позиціях, вважається, що ці потреби певною мірою задовольняються; якщо вони в 6-й – 8-й позиціях, має місце який-небудь конфлікт, тривожність, незадоволеність через несприятливі обставини. Однак той колір, який відхиляється, досліджуваним може розглядатися як джерело стресу.

Наступна методики – «Сходинки». За допомогою неї ми можемо виявити систему уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на її думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою.

Методика «Дерево» спрямована на визначення місця дитини в колективі. Дітям дошкільного віку пропонуються аркуші з готовим зображенням сюжету: дерево, на якому розташовуються чоловічки. Кожна дитина одержує лист із таким зображенням (але без нумерації фігурок). Вони повинні обрати дві фігурки. Червоним кольором вони обводять того чоловічка, що нагадує їм їх, який є схожий на них. Зеленим кольором вони обводять ту фігурку, якою б хотіли бути або на чиєму місці хотіли б знаходитися.

В результаті дослідження ми можемо визначити ставлення гіперактивної дитини до однолітків, а також, чи комфортно їй на обраному нею місці.

Для визначення оцінки рівня спілкування гіперактивної дитини дошкільного віку з однолітками ми обрали «Анкету для вихователів». У цій анкеті є одне твердження, а саме «Оцініть рівень спілкування дитини з однолітками». Вихователь оцінює малюка за десятибальною шкалою.

Дослідження було проведене в закладі дошкільної освіти (ЗДО) №134 у місті Львові. Загальна кількість досліджуваних становить 23 особи, з них 11 гіперактивних дітей дошкільного віку, які входили до експериментальної. До контрольної групи входило 12 дітей. Вибіркові групи складають діти дошкільного віку з повних, неповних, змішаних сімей та сім'ї, де батьки перебувають за кордоном. Середній вік усіх реципієнтів – 6–7 років.

На підставі отриманих результатів, ми зробили такий висновок, що майже усі діти дошкільного віку з типовим розвитком та з ГРДУ, а саме 91% – експериментальна, 93% – контрольна група, не схильні до депресивного стану, а навпаки, є комунікативними та товариськими.

Враховуючи самооцінку, за результатами дослідження ми можемо сказати, що у дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги вона більш висока, ніж у дошкільників з типовим розвитком, хоч і спілкуватися їм з однолітками набагато складніше. Проте ми визначили, що дітям з експериментальної групи комфортно знаходитися у цьому середовищі, однак є діти з гіперактивністю, які надають перевагу бути на одинці самим з собою.

Оскільки, як ми наголосили вище, що діти дошкільного віку з ГРДУ проявляють інтерес до спілкування, проте у них виникає невміння себе контролювати, а це може призвести до суперечливості. Такі діти під час спілкування надто балакучі, щось розповідаючи, легко втрачають думку, бувають непослідовними; часто, не договоривши про щось одне, починають розмову про зовсім інше.

Таким чином, спираючись на результати дослідження, ми можемо сказати, що діти з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги є впевнені в собі, їм подобається спілкуватися з дітьми, які їх оточують, а також їм комфортно в цьому середовищі.

Проте не потрібно забувати, що таким дітям важко підтримувати контакт з однолітками, адже дітям з типовим розвитком їх важко зрозуміти, через їхню імпульсивність.

Висновки. Підсумовуючи все вищенаведене можна сказати, що результати опитування показали, що у дітей з ГРДУ набагато вища самооцінка, ніж у дошкільників з типовим розвитком.

Також такі діти більш товариські, комунікабельні, проявляють інтерес до спілкування з однолітками з типовим розвитком.

Таким чином, спираючись на результати дослідження та проаналізувавши праці вчених, які займалися даною проблематикою, ми можемо впевнено сказати, що самооцінка впливає на спілкування з оточуючими, не важливо, чи це дитина з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги, чи з типовим розвитком. Адже дошкільники, які є закриті в собі, надають перевагу бути наодинці та не є зацікавлені у комунікації з однолітками. Їх надмірна імпульсивність стає перепоною під час спілкування з однолітками, адже вони під час спілкування надто балакучі, проте, щось розповідаючи, легко втрачають думку, бувають непослідовними; часто, не договоривши про щось одне, починають розмову про зовсім інше. У дошкільному віці це впливає на відносини дітей з однолітками, однак з часом майже у 40% дітей з ГРДУ рівень розвитку поведінкової сфери та психічних процесів поступово досягає вікової норми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алєксеєва І.В. Гіперактивні діти:корекція поведінки / Ірина Алєксеєва, Марина Калшикова. Київ : Шкільний світ. 2011. 96 с.

2. БрязгуновИ.П.,КасатиковаЕ.В.Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. Москва : Психотерапия, 2008. 202с.

3. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

4. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. Москва : Издательский центр «Академия», 2005.

5. Кирилова О.О., Бєляєва О.Е. Гіперактивна дитина / іл. О.В. Зеркалій. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 176 с. : іл. (Серія «А мій не такий, як усі»).

ОРГАНІЧНА ПАТОЛОГІЯ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАТРИМКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

ORGANIC PATHOLOGY OF THE NERVOUS SYSTEM AS A PREREQUISITE FOR DELAYED SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

УДК 373.2.015.3:616.22-008.5
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-12

Канарова О.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної педагогіки
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Нікіренкова А.Ю.,
лаборант кафедри фізичної географії
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Стаття присвячена проблемі розвитку мовної комунікації дітей дошкільного віку. Розглянуто поняття норми та відхилення у мовленнєвому розвитку (ЗМР). Розуміння мовлення розглядається як складний організований багаторівневий процес, нормальне формування якого забезпечується загальними механізмами мовленнєвого формування. В основі цих механізмів лежить гностичний процес. У зв'язку з цим нормальний розвиток розуміння мовлення є важливим показником адекватного розвитку пізнавальної сфери та мовлення в цілому у дітей раннього та дошкільного віку.

Генетична схильність та фактори навколишнього середовища часто впливають на розвиток мовлення. Варіанти затримки можуть бути найрізноманітніші. У цій статті описано сучасні концептуально-теоретичні підходи, на яких спирається сучасна система виховання дітей дошкільного віку. Основні діагностичні критерії включають віковий аспект, визначення первинного або вторинного мовного дизонтогенезу, сформованість спілкування як процесу, рівень розвитку невербальних засобів спілкування, мотивацію мовленнєвого спілкування та рівень мовленнєвого розвитку. Для ранньої та точної діагностики порушень мовлення у дітей потрібно враховувати нормальні закономірності розвитку мовлення.

Розлади мови у дітей повинні бути діагностовані якомога раніше, щоб вчасно ініціювати коригувальні заходи. У цьому випадку лікар ставить діагноз, а вчитель спеціальної освіти виконує корекційну роботу. У статті використовується термінологія та розглянута класифікація затримок, необхідних для того, щоб лікарі та корекційні педагоги працювали злагоджено і продуктивно. Успішна співпраця та взаєморозуміння фахівців у цих сферах визначатимуть якість життя дитини в майбутньому.

Ключові слова: *затримка мовленнєвого розвитку, причини, механізми, нервова система, особливості дітей із затримкою мовленнєвого розвитку.*

There has been recently an increase in the number of children diagnosed with delayed speech development. There is delay compensation with age, but mild deficiency often remains for life. This article is devoted to the problem of communication speech development of children of preschool age. This paper introduces the concept of norm and delay in speech development. The aim of the article is to analyze psychological and pedagogical peculiarities of the children with delay in speech development and to describe the mechanism of development of child language acquisition. Speech understanding is seen as difficult organized multilevel process, the normal formation of which is provided by general mechanisms of speaking formation. The basis of these mechanisms is gnostic process. In this regard, the normal development of speech understanding is an important indicator of adequate development of the cognitive sphere and impressive speech of children of early and preschool age. Genetic predisposition or environmental factors frequently influence speech development. The course of its delays is various.

This article describes the modern conceptual-theoretical approaches on which the modern system of education of children of preschool age. The main diagnostic criteria include age aspect, determination of primary or secondary speech dysontogenesis, formation of communication as a process, the level of development of nonverbal means of communication, motivation for speech communication and the level of speech development. O For early and accurate diagnosis of speech disorders in children, you need to consider normal patterns of speech development. Speech disorders in children should be diagnosed as early as possible in order to initiative corrective measures in time. In this case, a physician makes a diagnosis and a special education teacher does corrective work. This paper focusses on the terminology and classification of delays, which are necessary for physicians and teachers to speak the same language. The successful collaboration and mutual understanding of the specialists in these areas will determine quality of life for a child in the future.

Key words: *delay in speech development, reasons, characteristic, mechanisms, nervous system, peculiarities of children with delay in speech development.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У процесі активного впровадження інтерактивних технологій сучасні діти мають все для їх повноцінного розвитку: комп'ютери, телефони, планшети, інтерактивні та розвиваючі ігри. Однак світовий досвід корекційних педагогів, вихователів і вчителів свідчить про те, що часто сучасні дошкільнята дуже пізно починають говорити, а у деяких дітей навіть присутні тяжкі дефекти у мовленні.

Сучасні тенденції загальної та спеціальної освіти, зокрема гуманізація способу суспільного життя, перспективний план зростання України як складник культурно-освітнього європейського простору, впровадження міжнародного теоретичного і практичного досвіду інклюзивної освіти зумовлюють активне включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) в загальноосвітні установи. Саме завдяки появі інклюзії дошкільнята з обмеженими можливостями здоров'я тепер мають рівний доступ до якісної освіти відповідно до своїх потреб, незалежно від стану здоров'я і місця проживання, з урахуванням побажання сімей, які виховують дітей з ОМЗ.

Контингент дітей з обмеженими можливостями здоров'я дуже різноманітний і у більшості з них спостерігаються порушення мовної функції, що іноді призводить до неможливості навчання таких дошкільнят у класичній освітній системі. В умовах інклюзії наявні відмінності між дітьми у стані їх психофізичного розвитку стають не перепоною, а ресурсом, долається соціальна відособленість дошкільнят, відбувається надбання спільного досвіду у діадах «дитина-дитина», «дитина-діти», «дитина-дорослий», здійснюється впровадження дітей зазначеної категорії в цілісний корекційно-розвивальний процес.

Загальновідомо, що рання корекція недоліків мовленнєвого розвитку дитини стає все більш актуальною проблемою спеціальної психології та педагогіки. Чим раніше починають працювати фахівці, тим кращими будуть результати, оскільки резервні можливості мозку дитини найбільш високі саме в дошкільному віці.

Аналіз досліджень і публікацій. В останні роки спостерігається зростання кількості дітей, які народилися з ознаками перинатального ураження центральної нервової системи (ЦНС) (до 80% новонароджених є фізіологічно незрілими). За даними різних авторів, перинатальна енцефалопатія (ПЕП) зустрічається в 83,3% випадків і є фактором ризику виникнення у дитини психічної (в тому числі мовної) і рухової патології. Саме тому ці питання набувають особливого значення у зв'язку з обговоренням проблеми ранньої допомоги дітям із відхиленнями у розвитку, яка в останні роки входить до кола особливо важливих та актуальних проблем сучасної корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Аналіз історико-педагогічної спадщини свідчить про утвердження передових ідей корекційної педагогіки у працях Л.С. Виготського, Н.О. Власової, О.М. Граборового та Л.К. Шлегера.

У роботах Л.І. Аксенової, Е.Ф. Архипової, Н.Ю. Борякової, Т.В. Волосовець, М.М. Малофєєвої, Ю.А. Разенкової, Е.А. Стребелевої, Н.Д. Шмапсо було розглянуто причини мовленнєвої затримки дітей з ураженням центральної нервової системи, а також можливі шляхи подолання труднощів у роботі з такими дітьми. Суть цих досліджень полягає в удосконаленні ранньої диференційної діагностики та розробці шляхів і засобів подальшої корекції відхилень у розвитку дітей старшого дошкільного віку. Окреслена проблема отримала подальший розвиток у роботах В.В. Лебединського, О.С. Нікольської, Л.І. Фільчикової. В основу успішної логопедії покладені численні сучасні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів (таких як Р.Е. Левінова, Р.І. Лалаева, Л.Г. Парамонова, М.Є. Хватцева, В.Г. Петрова, Г.А. Каше, Л.І. Олексіна та інші), які свідчать про великі компенсаторні можливості дитячого мозку і вдосконалення шляхів і методів логопедичного корекційного впливу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У перерахованих вище наукових працях розглянуто причини мовленнєвої затримки дітей з ураженням центральної нервової системи, а також можливі шляхи подолання труднощів у роботі з такими дітьми. Однак, проаналізувавши дослідження, зроблено висновки, що у багатьох закладах дошкільної освіти приділяють недостатньо уваги розвитку дітей із зазначеними вадами. В логопедичних посібниках не завжди враховується специфіка мовленнєвої вади, а також індивідуальні особливості дітей, що у подальшій роботі заслуговує уваги.

Метою статті є аналіз цих психолого-педагогічних особливостей дітей із затримкою мовлення та опис механізму розвитку оволодіння мовою дошкільника.

Виклад основного матеріалу. У дошкільному віці усунення мовленнєвих вад здійснюється завдяки цілеспрямованій роботі корекційних педагогів, лікарів і психологів.

Процес засвоєння рідної мови – це закономірний процес розвитку, вдосконалення мовленнєво-творчої системи організму окремої людини. Закономірністю засвоєння мови називають залежність результату її засвоєння від ступеня розвитку мовленнєво-творчої системи людини: її мовно-рухових м'язів (які виконують артикуляції звуків мови і модуляцію елементів інтонації), інтелекту (механізмів уяви, мислення), пам'яті (механізмів запам'ятовування мовних рухів, слухових і графічних реалій як знаків мови, запам'ятовування усталених норм мови), емоційної сфери психіки (механізмів, які викликають емоційний стан у зв'язку з вищими емоціями).

Формування мовлення дошкільнят складається з різних структурних компонентів: мовленнєва компетенція як одна з ключових базисних характеристик особистості; мовленнєвий розвиток, тобто формування певних мовленнєвих вмінь і навичок, які забезпечують функціонування мовлення; навчання мови, пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову й мовлення, що формуються на основі розвитку мовного чуття й водночас зумовлюють цей розвиток; мовленнєве виховання, метою якого є виховання мовленнєвої культури особистості [3].

Для визначення поняття «затримка мовленнєвого розвитку» необхідно визначити, що є нормою мовленнєвого розвитку. Так, у своїх роботах Л.С. Волкова зазначає, що норма мови належить до загальноприйнятих варіантів вживання мови у процесі мовленнєвої діяльності зі збереженими психофізіологічними механізмами мовлення, тому порушення мови є відхиленням від мовної норми, що свідчить про розлад функціону-

вання психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності.

Як правило, у корекційній педагогіці затримку психомовного розвитку поділяють на первинну і вторинну. Первинна затримка формується при структурних ушкодженнях головного мозку або через органічну патологію центральної нервової системи. Вторинна затримка виникає на тлі первинно неушкодженого головного мозку внаслідок хронічних соматичних захворювань (порок серця, інших), що супроводжуються церебральною недостатністю [7].

Також існує загальне і системне недорозвинення мовлення. Загальне недорозвинення мови – затримка мовленнєвого розвитку у дитини з нормальним інтелектом. Системне недорозвинення мови − порушення мовлення через недорозвинення інших вищих психічних функцій [9]. Органічне ушкодження центральної нервової системи у зв'язку з патологією перебігу вагітності та пологів традиційно розглядають в якості основної причини затримки мовленнєвого розвитку. Так, найпоширенішою є класифікація, розроблена Л.О. Бадаляном, заснована на етіологічних факторах. Мовні розлади, пов'язані з органічним ураженням центральної нервової системи: алалія – відсутність або недорозвинення мови у дитини (при нормальному слуху та інтелекті) внаслідок ураження мовних зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому довербальному періоді розвитку; афазія – повна або часткова втрата сформованості мови у результаті коркових мовних зон і ураження їх зв'язків; дизартрія – порушення з боку вимови в результаті ураження структур центральної або периферичної нервової системи, що здійснюють іннервацію мовної мускулатури; мовні порушення, пов'язані з функціональними змінами ЦНС: заїкання, мутизм і сурдо-мутизм.

До причин виникнення затримки мовного розвитку Т.Б. Епифанцева відносить незатребуваність мови. Автор вважає, що не можна передбачити бажання дітей, не можна ігнорувати мовчання, інакше у дитини не сформується потреба висловлювати свої прохання, бажання і емоції словами. Дослідниця вказує на сповільненість темпу дозрівання нервових клітин, які відповідають за мовлення. До таких причин відносить захворювання і ураження головного мозку: гіпоксію, травми, інфекційні захворювання, які були перенесені внутрішньоутробно [5].

Як і при інших порушеннях розвитку, перша перепона у точній діагностиці полягає у правильній диференціації нормальних варіантів розвитку. Як було зазначено, норма розвитку і темп міцного засвоєння мовних навичок − дуже широке поняття, вікові межі можуть варіювати. Такі варіації у часі при набутті і освоєнні мовних навичок мають незначне або неклінічне значення через те, що більшість дітей, які починають пізно говорити, з часом продовжують розвиватися абсолютно нормально.

На відміну від них діти зі специфічними порушеннями розвитку мови і мовлення хоча і досягають задовільного розвитку мови, але в дорослому віці зберігають риси своєрідності особистості: затримка розвитку мови часто супроводжується труднощами в читанні і на письмі, побудові міжособистісних зв'язків, емоційними і поведінковими розладами [2]. Необхідно звертати увагу на тип мовного функціонування. Мова може бути просто дещо затриманою як у дитини молодшого дошкільного віку, а може бути патологічна затримка, якщо така мова відрізняться в першу чергу якістю, наприклад містить ехолалії, персеверації або мовні штампи. Другою складністю діагностики є диференціація затримки мовлення від розумової відсталості або затримки розвитку у контексті психічних розладів. При розумовій відсталості мова порушена разом з іншими психічними функціями, а при специфічному порушенні розвитку мова й інтелект можуть бути розвинені на достатньому рівні, але на перший план виступають порушення поведінки і комунікації.

Науковці зазначають, що відсутність окремих слів або близьких до них мовних утворень до 2 років, простих виразів або фраз, складених із двох-трьох слів до 3 років має бути розцінено як яскрава ознака затримки. Пізні порушення мають такі риси: бідність словникового запасу, надмірне використання невеликого набору мовних штампів; труднощі в підборі влучних слів і синонімів, антонімів; скорочена і спрощена вимова; незріла структура речення; синтаксичні помилки, пропуски словесних закінчень або приставок; неправильне використання або взагалі відсутність граматичних ознак таких як прийменники, займенники, дієвідміни дієслів або відмінкові форми іменників. Може спостерігатися надмірно узагальнене вживання правил, а також труднощі у встановленні послідовності при переказі подій минулого.

Часто недостатність розмовної мови супроводжується затримкою або порушенням словесно-звукової вимови. До специфічних закономірностей розвитку в умовах дизонтогенезу, властивих для груп дітей із мовленнєвими розладами, належать порушення сприймання, переробки, збереження і використання інформації; порушення мовленнєвого опосередкування; більш подовжені терміни формування уявлень і понять про оточуючий світ; існує ризик виникнення станів соціально-психологічної дезадаптації; специфічність формування психологічної системи (суб'єктивна невдоволеність, порушення самооцінки, неадаптивність до фрустрацій, зменшення резистентності до стресу, недостатня соціальна адаптація тощо); залежність компенсаторних можливостей від часу впливу та якості корекційної роботи.

В емоційно-особистісному розвитку діти із затримкою мови швидко перевтомлюються, при втомі відчувають емоційну спустошеність: може виникнути імпульсивність або навпаки виражена млявість. Зустрічається сповільнена здатність до навчання, втрата зацікавленності, тривожність. В оволодінні розумовими операціями у дітей спостерігається недорозвинення словесно-логічного мислення. Діти з ЗМР ледве можуть порівнювати, узагальнювати, відчувають труднощі при аналізі та синтезі. У таких дітей знижена вербальна пам'ять, вони забувають послідовність елементів у завданні, не розуміють складні інструкції. При відтворенні предикативного, номінативного та атрибутивного словника у дітей із ЗМР виявляються труднощі в узагальнені слів, їм складно доцільно вживати слова, складно сприймати перефраз. Використовуються слова у вузькому розумінні значення слів або навпаки в надмірно широкому. Дошкільники з ЗМР не можуть класифікувати предмети за якістю, виділяти суттєві ознаки у зв'язку з неспроможністю диференціювати риси величини, широти, товщини, зростання, зменшення (наприклад, пухнастий-м'який).

На думку Т.А. Датешідзе, у дітей із ЗМР присутній неврологічний статус: частина дітей гіперзбудливі, інші – пасивні, інфантильні. Ігрова діяльність проявляється в нецілеспрямованому маніпулюванні іграшками. Характерні порушення у розвитку рухів рук, рухів пальців (моторна незручність) [4]. Науковець Т.Н. Ушакова зазначає, що існує певний «бар'єр» при довільному управлінні артикуляторним апаратом із формуванням здатності до мовлення [10]. Дітей із затримкою мовного розвитку необхідно спеціально спонукати до імітації складів, звуків, слів. Їм складно обійтися без постійних підказок з боку дорослого. У недорозвиненні механізмів мови виділяються когнітивні і мовні порушення формування мовних здібностей; базові психофізіологічні передумови розвитку мовленнєвої діяльності.

Аналіз наукових робіт показав, що в нормі діти здатні легко повторювати фонетичну структуру вимовлених дорослими мовних зразків із подальшим і поступовим відтворенням нових слів у своїх самостійних висловлюваннях. Однак діти із затримкою мови можуть демонструвати мінімальний обсяг свого експресивного словника.

Виходячи з концепції модернізації змісту корекційної освіти, виникає логічна необхідність по-новому розглянути проблематику ефективності корекції та оптимізації організації системи допомоги дітям із порушеннями мовлення. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вдосконалення існуючих і створення нових ефективних засобів на основі інноваційних технологій, методів і прийомів профілактики та корекції мовленнєвих порушень, які підвищують потенційні можливості гармонійного, всебічного та цілісного розвитку особистості дитини-логопата. Слід зазначити, що розвивати на мову дитини необхідно не тільки на заняттях, а й удома, на вулиці, тобто скрізь. Для цього слід більше спілкуватися з малюком, допомагаючи йому осягати цей світ

Висновки. Необхідно пам'ятати, що неправильна мова може призвести до проблем у майбутньому. Такими небажаними наслідками можуть бути неправильна письмова мова, погане читання, проблеми у спілкуванні з однолітками, адже діти стають замкнутими, невпевненими в собі, уникають людей. Усі ці фактори є одними з причин скоєння суїцидів у підлітковому віці. Для того, щоб цього уникнути, необхідна своєчасна високопрофесійна діагностика затримки мовленнєвого розвитку та її вчасне усунення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бадалян Л.О. Детская неврология : Учебное пособие / Л.О. Бадалян. М. : МЕДпресс-информ, 2001. 608 с.

2. Венгер А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. / А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард. М. : Просвещение, 1972, 143 с.

3. Вильшанская А.Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка / А.Д. Вильшанская, М.И. Прилуцкая, Е.М. Протченко. М. : Генезис, 2012. 256 с.

4. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития / Т.А. Датешидзе. СПб. : Речь, 2004. 128 с.

5. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева. Ростов н/Д. : Феникс, 2007. 458 с.

6. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Коренев. СПб. : Речь, 2006. 380 с.

7. Петрухин А.С. Детская неврология / А.С. Петрухин. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. 560 с.

8. Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоглава. М. : Медицина, 1986. 255 с.

9. Тонкова-Японьская Р.В. Воспитателю о ребенке дошкольного возраста / Р.В. Тонкова-Японьская, Т.Я. Черток. М. : Просвещение, 1987. 223 с.

10. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 256 с.

11. Хрестоматия по логопедии / [под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова]. М. : «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1997. Ч. I.

ОБСТЕЖЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ НАСЛІДКАМИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО УРАЖЕННЯ МОЗКУ

EXAMINATIONS OF CHILDREN WITH CONSEQUENCES OF PERINATAL BRAIN DAMAGE

УДК 372+371.911
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-13

Ковиліна В.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри сімейної
та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Представлено результати комплексного психофізіологічного обстеження в дітей дошкільного віку з наслідками перинатального ураження мозку та їхніх матерів. Визначено наявність порушень перцептивно-когнітивних функцій і психомоторних якостей за об'єктивними психофізіологічними параметрами. Проведено оцінку стану перцептивно-когнітивних функцій і стану психомоторики в дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку та їхніх матерів за показниками перешкодостійкості та якостями уваги, а також за показниками реакції на руховий об'єкт і швидкості складної зорової сенсомоторної реакції (реакції вибору). Апробовані адекватні діагностичні методики з використанням сучасного апаратно-програмного комплексу («НС-Психотест») дали змогу об'єктивно оцінити стан перцептивно-когнітивних і психомоторних функцій у дітей дошкільного віку з наслідками перинатального ураження мозку. Пріоритетними є наукові дослідження з актуальних проблем спеціальної психології та корекційної педагогіки, а саме розроблення спеціального психологічного супроводження в системі освіти дітей із відхиленнями в соматичному, сенсорному, психофізичному, особистісному розвитку і поведінці з метою створення умов для оптимальної соціально-психологічної адаптації таких дітей, зокрема їхнього подальшого професіонального самовизначення. Запроваджені результати комплексного психофізіологічного обстеження дітей дошкільного віку з відхиленнями психофізичного розвитку дали змогу визначити наявність порушень перцептивно-когнітивних функцій і стану психомоторики в цієї категорії дітей, а також дефіцитарність цих функцій порівняно зі станом перцептивно-когнітивних функцій і психомоторики у їхніх матерів. Діти з наслідками перинатального ураження ЦНС мають підвищений рівень перешкодостійкості, дефіцитарність уваги та зниження психомоторних якостей за показниками підвищення реакції на руховий об'єкт і тривалості латентних періодів складної зорової сенсомоторної реакції.

Ключові слова: *комплексне психофізіологічне обстеження, діти дошкільного віку, перцептивно-когнітивні функції, психомоторні якості, перинатальне ураження мозку.*

The results of complex psychophysiological examination in preschool children with consequences of perinatal brain and their mothers are presented. The presence of disorders of perceptual-cognitive functions and psychomotor qualities according to objective psychophysiological parameters was determined. The condition of perceptin-cognitive functions and the state of psychomotor in children with psycho-physical developmental disabilities and their mothers were evaluated by indicators of noise immunity and quality of attention, as well as by indicators of reaction to motor object and speed of complex visual sensorimotor reaction (reaction of choice). Tested adequate diagnostic methods using modern hardware-software complex (NS-Psychotest) allowed to objectively evaluating of the state of perceptual-cognitive and psychomotor functions in children of preschool age with the consequences of perinatal brain damage. Priority is given to research on topical problems of special psychology and correctional pedagogy, namely the development of special psychological support in the education system of children with abnormalities in somatic, sensory, psychophysical, personal development and behavior in order to create conditions for optimal socio-psychological adaptation of such children, in particular their further professional self-determination. Introduced results of comprehensive psychophysiological examination of preschool children with psycho-physical developmental disabilities allowed determining of the presence of disorders of perceptual-cognitive functions and state of psychomotor in this category of children, as well as the deficiency of these functions in comparison with the state of perceptive-cognitive functions and psychomotor. Children with the effects of perinatal CNS lesions have increased levels of noise immunity, attention deficit, and decreased psychomotor qualities in terms of increased response to a motor object and the duration of latent periods of complex visual sensorimotor reaction.

Key words: *complex psycho physiological examination, pre-school children, perceptual-cognitive, psychomotor quality effects of prenatal brain damage.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Психоневрологічна патологія, яка є наслідком перинатальних уражень мозку, становить нині більш ніж 50% від загальної кількості інвалідів дитинства. Більшість новонароджених дітей сьогодні потрапляють у групу ризику можливого розвитку уражень ЦНС (70%), 20% – це категорія хворих дітей із відхиленнями у розвитку, тільки 10% малюків можуть бути віднесені до групи здорових у віці 1 місяця. Значна частота наслідків ранніх органічних уражень мозку зумовлена досить високим рівнем у структурі ранньої неонатальної захворюваності тяжкої перинатальної гіпоксії мозку. В останні роки завдяки успіхам неонатології, реаніматології та інтенсивної терапії, зокрема вдосконаленню методів штучної вентиляції легенів, у таких малюків з'явився реальний шанс вижити, але саме цей контингент формує значну групу дітей-інвалідів із психоневрологічними захворюваннями.

Діти з наслідками перинатального ураження ЦНС мають широкий спектр психоневрологічних порушень – від тяжких ступенів інтелектуальної недостатності до мінімальних мозкових дисфункцій. Такі діти проявляють складності під час

виховання та навчання, нездатні надалі виконувати складні види інтелектуальної та фізичної праці, а також схильні до соціальної дезадаптації та аддиктивних форм поведінки [1].

Актуальною сьогодні залишається проблема диференціації та індивідуалізації педагогічного процесу, яка набуває найбільшої гостроти в плані організації медико-психолого-педагогічної допомоги дітям із відхиленнями у психофізичному розвитку. Тільки за умови валідної психофізіологічної діагностики рівня інтелектуального і психомоторного розвитку дитини з наслідками перинатального ураження мозку спеціальна психолого-педагогічна практика має здійснювати розроблення патогенетично-орієнтованих, диференційованих, індивідуалізованих методів ранньої абілітації, зокрема фізичної реабілітації, за різних форм психічного дизонтогенезу. Психолого-педагогічна діагностика разом із медико-біологічною дає змогу об'єднати сумісні намагання дитячих патопсихологів і дефектологів у плані постановки синдромального діагнозу, при цьому аналіз та інтерпретація даних комплексного психофізіологічного обстеження сприяють розробленню універсальних алгоритмів організації медико-психолого-педагогічної допомоги дітям із психоневрологічними захворюваннями [2].

Комплексну оцінку психофізіологічного розвитку дитини на різних етапах онтогенезу важко реалізувати на практиці, особливо під час масового обстеження дітей. Тому увагу дослідників привертають такі методи, які дають змогу оперативно та інформативно оцінити психофізіологічний статус дітей на підставі тих методик, що об'єктивно визначають особливості організації психомоторної функції дитини, яка, у свою чергу, забезпечує всі види психічної діяльності особистості. Індикаторними перемінними психофізіологічного статусу дітей на різних етапах онтогенезу мають бути такі, що базуються на об'єктивних характеристиках, які визначають індивідуальні психомоторні якості дитини. Нейрофізіологічні можливості, здібності і спроможності кожної дитини як суб'єкта, що виконує рухи, є індивідуалізованими характеристиками особистості, і тому термін «психомоторні якості» віддзеркалює єдність нейрофізіологічних і психологічних механізмів моторики, яка згідно із сучасними уявленнями розглядається як результуюча всіх форм психологічного віддзеркалення реального світу [1].

Психофізіологічна парадигма є правомірною та перспективною в плані розроблення об'єктивних критеріїв для визначення ступеню порушень перцептивно-когнітивних і психомоторних функцій у дітей із відхиленнями у психофізичному розвитку. Нами розроблено нові методи психофізіологічної діагностики, які дають змогу за об'єктивними параметрами оцінювати стан психофізичного розвитку дітей, зокрема їхню психомоторику, якості уваги, перешкодостійкість і когнітивні функції.

У сучасній психолого-педагогічній літературі ми не знайшли свідчень щодо співставлення показників психофізіологічного стану дітей з наслідками перинатального ураження мозку та їхніх матерів.

Метою статті стало дослідження особливостей психофізіологічного стану дітей дошкільного віку з наслідками перинатального ураження ЦНС для визначення наявності порушень їхніх перцептивно-когнітивних функцій і стану психомоторики.

Основні **завдання** були такими:

1. Оцінити стан перцептивно-когнітивних функцій у дітей із відхиленнями у психофізичному розвитку та їхніх матерів за показниками перешкодостійкості та якостями уваги;

2. Оцінити стан психомоторики в дітей із відхиленнями у психофізичному розвитку та їхніх матерів за показниками реакції на руховий об'єкт і швидкості складної зорової сенсомоторної реакції (реакції вибору).

Матеріал і методи дослідження. Комплексне психофізіологічне обстеження за об'єктивними критеріальними оцінками здійснено в 40 дітей дошкільного віку з вадами психофізичного розвитку внаслідок перинатального ураження ЦНС, які були на лікуванні в клінічному санаторії «Хаджибей». Аналогічне обстеження здійснено в матерів (40 жінок), які мали цих дітей із наслідками перинатального ураження мозку.

Апробовані адекватні діагностичні методики з використанням сучасного апаратно-програмного комплексу (НС-Психотест) дали змогу об'єктивно оцінити стан перцептивно-когнітивних і психомоторних функцій у дітей дошкільного віку з наслідками перинатального ураження мозку.

Пріоритетними є наукові дослідження з актуальних проблем спеціальної психології і корекційної педагогіки, а саме: розроблення спеціального психологічного супроводження в системі освіти дітей із відхиленнями в соматичному, сенсорному, психофізичному, особистісному розвитку і поведінці з метою створення умов для оптимальної соціально-психологічної адаптації таких дітей, зокрема їхнього подальшого професіонального самовизначення.

Психофізіологічне обстеження з використанням сучасного апаратно-програмного комплексу «НС-Психотест» здійснено за такими методиками:

1) Оцінка перешкодостійкості (баланс нервових процесів).

2) Оцінка стану уваги за сумарним показником її концентрації та стійкості.

3) Оцінка стану психомоторики (реакція на об'єкт, що рухається).

4) Зорова складна сенсомоторна реакція (реакція вибору) – визначення психомоторних якостей.

Перешкодостійкість – це характеристика уваги, що відображає здатність людини чинити опір впливу фонових ознак (перешкод) під час сприйняття якого-небудь об'єкта. Перешкоди в цьому контексті розуміються як різні звукові і зорові стимули, які заважають виконанню завдання. Перешкоди розрізняються за частотою, тривалістю та інтенсивністю.

Наявність перешкод під час сприйняття об'єкта знижує ступінь чутливості до основного сигналу, концентрацію уваги та загальну працездатність людини. Залежно від індивідуальних властивостей нервової системи вплив одних і тих же перешкод на різних людей є неоднаковим, і тому залежно від поточного психофункціонального стану одна і та ж людина в певний час по-різному виявляє схильність до дії перешкод. За наявності високої перешкодостійкості людина здатна протягом тривалого часу концентрувати увагу на необхідному об'єкті та виконувати задану діяльність незалежно від навколишніх умов; за низької перешкодостійкості тривала концентрація уваги можлива лише в умовах відсутності фонового шуму та інших відволікаючих чинників. Методика «Перешкодостійкість» застосовується зазвичай сумісно з методикою «Оцінка уваги». Визначення перешкодостійкості здійснюється на підставі порівняння результатів за даними вищезазначених методик. Якщо середні значення часу реакції на світлові сигнали за тією і іншою методикою є рівними або розрізняються незначною мірою, то діагностують високу перешкодостійкість у досліджуваного. Якщо середнє значення часу реакції на світлові стимули за методикою «Перешкодостійкість» значно перевищує відповідний показник за методикою «Оцінка уваги», то діагностують низький рівень перешкодостійкості в досліджуваної особи.

Методика «Оцінка уваги» призначена для діагностики концентрації і стійкості уваги. Обстежуваному послідовно подаються світлові сигнали різного кольору в центрі екрану монітора (колір фону – темно-сірий). Необхідно якнайшвидше відреагувати на появу сигналу натисканням на кнопку на клавіатурі, під час натискання сигнал зникає. Тривалість інтервалів між сигналами різна і становить від 0,5 до 2,5 секунд. Перші 5–7 сигналів є пробними і не реєструються. Рекомендоване число запропонованих сигналів в одному обстеженні: для дорослих становить 70, а для дітей – 30. Для первинної експресдіагностики використовували світловий сигнал червоного кольору. За результатами діагностики визначаються показники концентрації та стійкості уваги; інтерпретацію результатів здійснювали за сумарним показником, який характеризує стан перцептивно-когнітивних функцій дитини.

Методика «Реакція на рухомий об'єкт» призначена для вимірювання врівноваженості нервових процесів, тобто ступеня збалансованості процесів збудження і гальмування за силою.

Методика «Реакція на рухомий об'єкт» (РРО) є різновидом складної сенсомоторної реакції, тобто такої реакції, яка, крім сенсорного і моторного періодів, включає період складної обробки сенсорного сигналу ЦНС. Мета методики – визначення часу реакції під час руху об'єкта [6].

Реалізація методики: на екрані монітора зображене коло. Зі швидкістю один оберт за секунду червона заливка заповнює його діаметр. Випробовуваному пропонується натиснути на кнопку зорово-моторного аналізатора у момент поєднання червоної заливки з межею, яка постійно змінює кут розташування, що запобігає звиканню до умов завдання. Час точних реакцій, що запізнюються, і випереджаючих характеризує врівноваженість нервових процесів.

Методика «Реакція вибору» призначена для оцінки рухливості нервових процесів. Обстежуваному послідовно подаються світлові сигнали двох різних кольорів. Інтервал між сигналами варіює від 0,5 до 2,5 секунд, послідовність сигналів різного кольору випадкова. У відповідь на подання сигналу основного кольору обстежуваний повинен якнайшвидше натиснути ліву кнопку на зоровомоторному аналізаторі, у відповідь на подання сигналу другорядного кольору – праву кнопку. Рекомендованими число подань – 30 для дітей, 70 – для дорослих.

Комплексне психофізіологічне обстеження за вищезазначеними методиками було здійснено з використанням апаратно-програмного комплексу «НС-Психотест», що дало змогу оцінити за об'єктивними параметрами стан перцептивно-когнітивних функцій і психомоторних якостей у дошкільників із наслідками перинатального ураження мозку та їхніх матерів. Крім того, запроваджено співставлення показників перцептивно-когнітивних функцій і психомоторики в досліджуваного контингенту дітей із відповідними показниками у матерів.

Виклад основного матеріалу. Результати психофізіологічного обстеження дітей із наслідками перинатального ураження мозку та в їхніх матерів за показниками перешкодостійкості, якостями уваги, психомоторики та латентними періодами зорової складної сенсомоторної реакції (реакції вибору) представлено в таблиці 1.

Як можна бачити з даних, наведених у таблиці 1, показники перцептивно-когнітивних функцій обстежених дітей не відповідали нормативним значенням. Наприклад, показники перешкодостійкості (482± 8,05) та уваги (475±5,9) у дошкільників із наслідками перинатального ураження мозку не тільки перевищували нормативний діапазон, а й вірогідно відрізнялись від показників перешкодостійкості та уваги порівняно з групою матерів

Таблиця 1

Показники психофізіологічного статусу дітей з відхиленнями у розвитку та у їх матерів M+-m

№	Групи обстежених	Кіль-кість	Перешкодо-стійкість N 360-410мс	Оцінка уваги N 330-380мс	Реакція на рух. об'єкт, мс N 0,56±0,35	Реакція вибору, мс N 380-440
1	Діти	40	482± 8,05	475±5,9	1,3±0,72	531±7,3
2	Матері	40	380±5,7	335±5,5	0,49±0,40	423±7,7
3	Вірогі-дність, P		P < 0,001	P < 0,001	P < 0,001	P < 0,001

(P < 0,001 і P < 0,001). Отримані результати свідчать про наявність виразної дефіцитарності стану перцептивно-когнітивних функцій у обстеженої категорії дітей.

Оцінка психомоторних якостей у дітей із наслідками перинатального ураження мозку дала змогу визначити, що показники стану їхньої психомоторики за методиками «Реакції на рухомий об'єкт» і «Реакції вибору» суттєво перевищують діапазон нормативних значень, а також є вірогідно вищими порівняно з відповідними показниками в групі матерів. Наприклад, якщо реакція на рухомий об'єкт і реакція вибору становлять в обстежених дошкільників 1,3±0,72 мс і 531±7,3 мс відповідно, то в групі матерів показники цих реакцій були вірогідно нижчими за своїми значеннями і становили 0,49±0,40 і 423±7,7 (P < 0,001 і P < 0,001). Отримані дані свідчать про наявність порушень психомоторних функцій у дітей із наслідками перинатального ураження мозку.

Наведені в таблиці 1 фактичні дані свідчать, що за об'єктивними параметрами психофізіологічний статус матерів, які мають дітей із наслідками перинатального ураження мозку, дещо відрізняється від нормативного за показниками їхніх перцептивно-когнітивних і психомоторних функцій. На підставі отриманих результатів слід резюмувати, що показники перешкодостійкості та уваги, а також показники психомоторних якостей в групі обстежених матерів були не досить високими і не досягали межи нормативних значень (високої границі норми).

Отже, запроваджені результати комплексного психофізіологічного обстеження дітей дошкільного віку з відхиленнями психофізичного розвитку дали змогу визначити наявність порушень перцептивно-когнітивних функцій і стану психомоторики в цієї категорії дітей, а також дефіцитарність цих функцій порівняно зі станом перцептивно-когнітивних функцій і психомоторики в їхніх матерів. На підставі отриманих результатів слід резюмувати, що діти з наслідками перинатального ураження ЦНС мають підвищений рівень перешкодостійкості, дефіцитарність уваги та зниження психомоторних якостей за показниками підвищення реакції на руховий об'єкт і тривалості латентних періодів складної зорової сенсомоторної реакції.

Висновки. Дослідження стану перцептивно-когнітивних функцій у дітей дошкільного віку з вадами психофізичного розвитку та їхніх матерів дають змогу висновувати таке: а) показник перешкодостійкості в обстеженого контингенту дітей вірогідно перевищує значення цього показника у їхніх матерів і верхню межу діапазону нормативного значення; б) сумарний показник стійкості та концентрації уваги вірогідно перевищував його значення в матерів і верхню межу нормативного діапазону.

Оцінка стану психомоторики в обстеженого контингенту дітей за реакцією на руховий об'єкт і за показником швидкості складної зорової сенсомоторної реакції (реакції вибору) дала змогу виявити дефіцитарність психомоторних якостей у дітей із наслідками перинатального ураження мозку, а також їхню відмінність порівняно з групою матерів.

Запроваджена індивідуалізована оцінка стану перцептивно-когнітивних і психомоторних функцій у дітей із наслідками перинатального ураження мозку дає змогу на підставі об'єктивних психофізіологічних параметрів розробляти орієнтовані диференційовані заходи абілітації дітей із відхиленнями у психофізичному розвитку, зокрема, засобами фізичного виховання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : УАІД «Рада», 2011. 328 с.

2. Мантрова И.Н. Методическое руководство по психофизиологической и психологической диагностике, 1992, Россия, г. Иваново. Ч. 1. Гл. 2. С. 20–35.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

THEORETICAL ASPECTS OF DETERMINING THE LEVEL OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL CULTURE OF A FUTURE INCLUSIVE EDUCATION PROFESSIONAL

УДК 373 – 056.2.3
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-14

Нагорна О.В.,
асистент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

У статті висвітлено теоретичні аспекти визначення рівня сформованості технологічної культури майбутнього фахівця інклюзивного закладу. Виявлено, що сучасна педагогічна освіта містить технологічну культуру і передбачає високу якість підготовки фахівця. Володіння технологічною культурою важливо для спеціаліста будь-якого фаху. Технологічна культура в педагогічній освіті тісно пов'язана з педагогічною культурою, яка передбачає володіння педагогічними технологіями, певними знаннями і вміннями, світоглядом, професійно активною педагогічною позицією. Встановлено, що технологічна культура є особистісним утворенням, яке становиться в процесі осягнення й неодноразового перегляду ціннісних смислів і змісту життєдіяльності. Носій технологічної культури забезпечує своєчасне коригування та адекватний розвиток в інших видів особистісної культури. Розглянуті підходи в педагогічній освіті: масово-репродуктивний та індивідуально-творчий. Виявлено, що сучасна педагогічна освіта орієнтується на високу якість підготовки фахівця та у вищій педагогічній освіті існують суперечності, які окреслені у статті. Технологічна культура за своєю природою – духовна освіта. Духовність є підставою для виникнення в людини потреби саморозвитку, а потім – освоєння технологічної культури як механізму, що забезпечує цей саморозвиток. За способом реалізації своїх функцій технологічна культура є психологічною освітою – певним рівнем розвитку свідомості людини. Вона інтегрує особистісні якості людини. Крім того, технологічна культура – це моральна освіта, про яку можна говорити як про вид моральної культури. Досліджені технології, які виокремлюються у змістовному та процесуальному компонентах. Тому під час проектування необхідно звертатися до відбору змісту навчальних завдань, до процесуальних питань діяльності, ураховуючи оцінку цих діяльностей як наслідок досягнення цілей.

Ключові слова: *технологічна культура, інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.*

Modern pedagogical education provides high quality teacher training, which also contains technological culture. Having a technological culture is important for a teacher of any profession. Technological culture in pedagogical education is closely connected with pedagogical culture, which involves possession of pedagogical technologies, certain knowledge and skills, outlook, professionally active pedagogical position.
The process of mastering the technological culture of a future teacher must be a process of opening and solving creative tasks, innovative activities, the use of modern pedagogical technologies, while assimilating the future teacher of the values of world and national culture. We believe that technological culture is a complex value-meaning dynamic formation of a teacher's personality, which is realized through his specific professional activity.
We associate the level of professional pedagogical competence of the specialist with the level of technological culture formation, which ensures and directs the formation of the outlook of the teacher, her life credo, mastering different types of pedagogical activity.
Not only mass-reproductive but also individually-creative approach in pedagogical education is important for the formation of technological culture. It allows to develop unique personal technology of professional activity. A necessary condition for the realization of educational tasks is the formation of technological culture of the future specialist.
It is revealed that modern pedagogical education is oriented on high quality of specialist training and in higher pedagogical education there are contradictions which are outlined in the article.
Technologies that stand out in the content and processing components are investigated. Therefore, when designing, it is necessary to refer to the selection of the content of educational tasks, procedural issues of activity, taking into account the evaluation of these activities as a consequence of achieving the goals.

Key words: *inclusion, inclusive education, children with special educational needs.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Складність феномена технологічної культури очевидна, оскільки це явище недостатньо вивчено взагалі і в межах професійної діяльності фахівця зокрема. Для обґрунтування нової концепції технологічної культури, яка розширює традиційні рамки професійної культури, необхідно було зробити вибір теоретичних ідей, що є підґрунтям дослідження, і визначити його вихідні положення. У нашому дослідженні основним, системоутворювальним, поняттям є «технологічна культура». Коло основних понять, які допомагають розкрити сутність цього феномена, визначається шляхом аналізу досвіду загальної та педагогічної культури. До поняття культури ми звернулися, ураховуючи те, що воно є загальним, а тому як педагогічна, так і технологічна культура реалізує певні притаманні загальній культурі цілі й функції. Технологічну культуру ми розглядаємо з позиції педагогічної культури. Наявність технологічної культури відкриває перед майбутнім фахівцем інклюзивного закладу нові рівні духовного життя людства, творчі перспективи професійної діяльності. Підґрунтя професійної культури фахівця інклюзивного закладу

повинні закладатися всією вузівською підготовкою. Це стосується й культури технологічної, однак основне значення в її формуванні належить блоку загальнопедагогічних дисциплін, теоретичне освоєння яких закріплюється творчою діяльністю студента й викладача під час педагогічної практики, виховної, науково-дослідної роботи [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розробку культурологічних засад, змісту й технологій педагогічної освіти зробили С. Архангельський, А. Вербицький, І. Ісаєв, В. Леднєв, В. Лозова, Г. Троцко, А. Маркова, М. Нікандров, Є. Павлютенков, В. Сластьонін, В. Слободчиков.

Дослідженню проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх закладах присвячені праці В. Авілова, В. Бондара, І. Демченко, О. Євтухової, В. Зарецького, І. Іванової, Н. Козлова, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, В. Ляшенко, О. Мартинчук, Ю. Найди, В. Синьова, О. Столяренко, Н. Судакової, О. Таранченко, Є. Чайковського та інших.

Мета статті – визначити та проаналізувати теоретичні аспекти рівня сформованості технологічної культури в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Водночас у педагогічній освіті актуальними є завдання розробки цільових технологічних проектів, адаптивних програм, алгоритмічних процедурних приписів в організації навчальної діяльності з елементами евристики; функціональних схем для різних педагогічних систем, різноманітних методик, оцінювальних критеріїв їх ефективності, концептуальних моделей майбутніх результатів; діагностичних методик стану педагогічних систем, методик корекційних процесів, індивідуальних технологій навчання та інших, призначених для фахівця, оскільки саме він є пріоритетним. Зміст гуманітарних, педагогічних знань необхідно орієнтувати на вивчення матеріальної та духовної культури.

Сучасна педагогічна освіта орієнтується на високу якість підготовки фахівця. У вищій педагогічній освіті існують суперечності між:

– необхідним сучасним рівнем технологічної культури й компетентністю, яка не відповідає цим вимогам у масовій практиці, та якістю підготовки фахівців різних освітніх ступенів;

– теоретико-прикладними завданнями, які розв'язуються педагогами, новими вимогами оновлення освіти й реальною підготовкою студентів, недостатньою методологічною розробленістю підходів у системі професійної педагогічної освіти, зокрема, технологічної культури;

– орієнтацією на високу якість підготовки фахівців та недостатнім рівнем підготовки абітурієнтів;

– збільшенням у навчальному процесі частки самостійної роботи й недостатнім рівнем наявних у студентів знань, умінь, навичок, психологічної готовності до організації самостійної освітньої діяльності;

– класичним репродуктивним характером сучасної системи педагогічної освіти та необхідністю особистісно-орієнтованого підходу, створенням індивідуальної траєкторії оволодіння технологічною культурою;

– сучасними вимогами життя до фахівця, зокрема, володінням ним технологічною культурою і наявною сьогодні системою підготовки вчителів-предметників, спрямованої в основному на реалізацію функції викладання конкретного предмета;

– традиційними поглядами на процес навчання й вимогами навчального процесу до професійно-освітнього розвитку інтегрованого європейського співтовариства;

– поширеністю педагогічної професії й потребою освітніх установ у спеціалістах високої кваліфікації, які володіють технологічною культурою;

– відносно успішним упровадженням нових освітніх, зокрема комп'ютерних, технологій в освітню практику й недостатнім рівнем сформованості технологічної культури;

– вимогами, які постійно посилюються, до якості сучасних педагогічних технологій і традиційними способами їх застосування;

– потребою формування технологічної культури й відсутністю необхідного навчально-методичного забезпечення для розв'язання цього завдання;

– критеріями володіння технологічною культурою, які з'явилися внаслідок професійної діяльності кращих педагогів, і застарілими методами оцінювання.

Щоб подолати вищеназвані суперечності, необхідно розробити й апробувати сучасну модель професійної підготовки фахівця на різних освітніх рівнях. Це забезпечить стійкі зв'язки між цілями, змістом, умовами, засобами й результатами. Підґрунтям має стати ідея становлення технологічної культури фахівця. Необхідність формування в майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів технологічної культури як напрям дослідження передбачає актуальність впровадження культурологічних знань у професійну педагогічну культуру й педагогічну технологію.

Для формування технологічної культури важливий не тільки масово-репродуктивний, а й індивідуально-творчий підхід у педагогічній освіті. Він дозволяє розвивати неповторну особистісну технологію професійної діяльності. Необхідною умовою реалізації завдань освіти є формування технологічної культури майбутнього фахівця [4].

Розширення цього напряму пов'язане із практичною діяльністю оволодіння знаннями, світоглядом і формуванням технологічної культури засобами

загальної підготовки, науково-дослідної та виховної діяльності. Сучасні уявлення про культуру слугують основою визначення поняття «технологічна культура фахівця», виокремлення відповідних її компонентів, уміщених у функціональні блоки.

Підсумковим результатом педагогічної освіти має бути формування в майбутнього фахівця інклюзивних навчальних закладів професійної технологічної культури, яка є системою інноваційних педагогічних ідей, професійно ціннісних технологічних орієнтацій, універсальних способів пізнання й оптимальних технологій педагогічної діяльності. Процес оволодіння технологічною культурою майбутнім фахівцем інклюзивного закладу повинен відбуватися як процес відкриття й розв'язання творчих завдань, інноваційної діяльності, використання сучасних педагогічних технологій водночас із засвоєнням майбутнім спеціалістом цінностей світової і вітчизняної культури. Уважаємо, що технологічна культура – це складне ціннісно-смислове динамічне утворення особистості фахівця, що реалізується за допомогою його специфічної професійної діяльності.

Діяльнісна концепція культури передбачає її вивчення як специфічного способу людської діяльності (А. Брушлинский, Л. Виготський, В. Зінченко, В. Межуєв та інші) і показує нерозривний взаємозв'язок людини, її діяльності й культури. Аналіз робіт представників цієї концепції засвідчив, що культура розуміється ними як творча діяльність із перетворення природи й суспільства, наслідком якої є постійне поповнення матеріальних і духовних цінностей, перетворення багатства людської історії на внутрішнє надбання особистості, удосконалення всіх сутнісних людських сил. Тому існує стільки видів культури, скільки виокремлюють різновидів самої людської діяльності [3].

У вітчизняній педагогіці «технології в освіті» асоціюються з інноваціями, які стосуються організаційних форм і методів навчання, методології проектування навчального процесу, комп'ютеризації тощо. «Технологія освіти» ототожнюється із системою організаційних, юридичних, економічних, фінансових, господарських, науково-методичних, педагогічних заходів, необхідних для розвитку освітніх систем, для здійснення освітнього процесу в навчальних закладах. Якщо педагогічна технологія спрямована на реалізацію «дозвільних можливостей» особистості в навчанні, то проектування передбачає пошук цих «дозвільних можливостей»; якщо технологія прагне об'єднати єдність цілей і засобів навчання, то процес вибору й формулювання цілей є завданням проектування.

Технологія як система знань про способи й засоби досягнення цілей навчання, як сукупність, послідовність процедур, що застосовуються в процесі навчання, вимагає систематизації цих знань, пошуку необхідних процедур, тобто проектування.

Педагогічні технології сприяють розумінню педагогічної дійсності як сукупності актуалізації потенціалів розвитку. На стадії планування майбутньої педагогічної діяльності йдеться про проектування педагогічних технологій. Результатом навчання є стійка, доцільна зміна психічного стану учня. Однак якщо у сфері матеріального виробництва результати проектуються заздалегідь і плануються способи їх досягнення, то в навчальному процесі ні сам процес, ні його результати практично не плануються, а в кращому разі декларуються, при цьому переважно навіть не визначається кількісний результат педагогічного впливу [4].

Інтеграція психолого-педагогічної науки з раціональними методами проектування технологічних процесів, з теорією прийняття рішень, вибору операцій й управління може сприяти перебудові системи підготовки майбутнього фахівця з позиції підвищення її якості. Уважаємо, що педагогічна технологія – це цілеспрямований, логічний процес чіткої взаємодії компонентів педагогічної системи, що гарантує бажаний позитивний результат [2].

Вона є одним з базисних елементів технологічної культури. Найбільш активне формування технологічної культури в педагогічній освіті може бути забезпечено з погляду культурно-технологічної концепції розвитку суспільства й освіти. З огляду на такий концептуальний підхід, звертаємо увагу на значення технологічного підходу в професійно-педагогічній освіті майбутніх фахівців, зокрема гуманітарних дисциплін. Їм необхідно осягнути зміст технологічної культури, що передбачає формування уявлення про технологічну культуру як універсальний тип, який визначає конкретну історичну епоху, її духовні та матеріальні цінності. Важливо і встановлення взаємозв'язку, взаємозалежності технологічної культури та вищої педагогічної освіти; освоєння певного мінімуму категорій даної культури, достатнього для описання специфічних особливостей технологічної культури й освіти категоріального ладу свідомості фахівця; наявність цілісного уявлення про світоглядні цінності сучасної епохи; визначення життєвого кредо й особистісних життєвих ідеалів кожного майбутнього фахівця; усвідомлення специфічних особливостей технологічної культури як принципів організації професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін; безперервна технологічна освіта в процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін за допомогою індивідуального освоєння різних видів педагогічної діяльності [5].

Універсальні типи культури, складником яких є технологічна культура, не діляться на «вищі» й «нижчі», вони з'єднані між собою за допомогою різних символів і складають багаторівневу систему, функціонування якої не може бути пояснено за допомогою традиційних підходів.

Ознайомлюючись зі змістом сучасного пріоритетного універсального типу культури – технологічної, майбутній фахівець інклюзивного закладу одночасно освоює зміст універсальних типів культури. Особистість майбутнього педагога сама є складною системою, здатною в контексті з технологічним типом культури сприяти появі педагогічно ціннісних смислів, і саме від неї врешті-решт залежить рівень професійної педагогічної освіти.

Технологічне новоутворення як особистісне новоутворення фахівця дозволяє розкрити якості індивіда, особистості, суб'єкта та індивідуальності, інтеграція яких зумовлює ефективний саморозвиток у процесі його професійної діяльності. Особливо слід відмітити роль компетентнісного підходу у практичній діяльності з оволодіння технологічною культурою майбутніх фахівців інклюзивних освітніх закладів, оскільки базові компетенції є професійно значущими одиницями якості освіти. Технологічна культура є складником у компетентнісній моделі сучасного фахівця, тому так необхідно в умовах ступеневої освіти зосередити основну увагу на формуванні різних компетенцій.

Висновки. Отже, рівень професійної педагогічної підготовленості фахівця ми пов'язуємо з рівнем сформованості технологічної культури, що забезпечує і спрямовує становлення світоглядної особистісної позиції, визначення його життєвого кредо, оволодіння різними видами педагогічної діяльності. Уважаємо, що рівень сформованості технологічної культури фахівця безпосередньо залежить від розвитку особистості майбутнього педагога, а рівень розвитку особистості майбутнього педагога – від ступеня засвоєння ціннісного сенсу того універсального типу культури, у контексті якого певна особистість розвивалася.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніськин В. Технологічна культура майбутнього вчителя як категорія дидактики. *Вісник ОДУ*. 2003 № 4.

2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авторів: А. Колупаєва., Н. Софій., Ю. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

3. Коваленко А. Технологічна культура майбутніх учителів іноземної мови . *Вища освіта сьогодні*. 2008. № 3. С.75–79.

4. Лола В. Генеза поняття «техногологічна культура» *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр., Київ-Запоріжжя: ЗОІППО, 2002. Вип.22. С. 99–102.

5. Симоненко В. Основи технологічної культури. Москва: Вентана-Графф, 1998. С. 51.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

CURRENT APPROACHES TO THE SOCIALIZATION PROBLEM CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

УДК 376.015.31:316.614
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-15

Татьянчикова І.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри
спеціальної педагогіки та інклюзії
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Стаття присвячена одній з найбільш актуальних проблем соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасних соціально-економічних змін у суспільстві. Зазначено, що основна місія освіти не обмежується накопиченням певного арсеналу необхідних навичок прагматичного характеру, а полягає у формуванні здатності до розв'язання життєвих проблем, що забезпечує успішну інтеграцію у різні сфери життя. Акцентовано увагу на необхідності здійснення системної, поступової та послідовної спеціальної та педагогічної роботи, яка спрямована на розвиток соціальної активності, виховання життєздатності через формування життєвих компетентностей, що забезпечить спроможність повноцінного існування дитини з особливими освітніми потребами у соціумі. Обґрунтовано теоретико-методологічні основи зазначеної проблеми. Визначено психологічний зміст соціалізації, її сфери і стадії. Доведено, що від успішності соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб з вадами розвитку у нових соціальних умовах. Основна увага зосереджується на низці проблем, які є й досі не вирішеними і гальмують процес соціалізації осіб з особливими потребами. Висвітлюється необхідність проведення їхньої реабілітації у широкому сенсі. Зокрема, розкривається сутність реабілітаційної діяльності за основними напрямами, а також висвітлюється ідея незалежного життя, яка є ядром сучасної концепції соціалізації осіб з вадами розвитку. Наголошується, що навчальні і реабілітаційні заклади, в сфері діяльності яких здійснюється спрямований вплив на дітей з особливими потребами, мають відігравати важливу роль в керуванні процесом соціального розвитку своїх вихованців і досягненні ними загального рівня соціальної переконливості. Педагогічні колективи мають спрямувати свої зусилля на учня, формування його особистості, допомогти визначитися професійно з урахуванням задатків, здібностей і схильностей дитини. Реалізації цих завдань повинна підпорядковуватися вся діяльність спеціального навчального закладу. Зазначено, що на сучасному етапі розвитку суспільства в умовах нової філософії та реформування системи освіти виникла гостра необхідність у впровадженні сучасних підходів до проблеми соціалізації.

Ключові слова: *соціалізація, стадії соціалізації, реабілітація, життєві компетентності, діти з особливими освітніми потребами, незалежне життя.*

The article is devoted to one of the most pressing problems of socialization of children with special educational needs in the context of contemporary socio-economic changes in society. It is stated that the main mission of education is not limited to the accumulation of a certain arsenal of necessary pragmatic skills, but is to form the ability to solve life's problems, which ensures successful integration into different spheres of life. Emphasis is placed on the need for systematic, gradual and consistent special pedagogical work aimed at the development of social activity, education of vitality through the formation of vital competences, which will ensure the ability of a fully functioning child with special educational needs in society. The theoretical and methodological foundations of this problem are substantiated; psychological content of socialization, its sphere and stage are determined. It is proved that not only self-renewal of social relations, but also comfort of life of persons with disabilities in new social conditions depends on the success of socialization. The focus is on a number of problems that are still unresolved and hinder the process of socialization of people with special needs. The need for their rehabilitation in a broad sense is highlighted. In particular, the essence of rehabilitation activity in the main directions is revealed, as well as the idea of independent life, which is the core of the modern concept of the program of socialization of persons with disabilities, is covered. It is emphasized that educational and rehabilitation institutions that have a direct impact on children with special needs should play an important role in managing the social development of their pupils and achieving their overall level of social conviction. Teachers should focus their efforts on the student, the formation of his personality, help to determine professionally, taking into account the incomes, abilities and inclinations of the child. The implementation of these tasks should be subordinated to all activities of the special educational institution. It is noted that at the present stage of social development, in the context of the new philosophy and reform of the education system, there is an urgent need to introduce modern approaches to the problem of socialization.

Key words: *socialization, stages of socialization, rehabilitation, life competencies, children with special educational needs, independent living.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний стан країни супроводжується суттєвими змінами у політичному та економічному житті, соціальному устрої суспільства, що потребує модернізації освіти, нового погляду на проблеми навчання і виховання, школи взагалі. Особливої актуальності набувають питання, розв'язання яких спрямоване на підготовку особистості до життя в умовах, що постійно змінюються, з метою забезпечення їй можливостей для суспільного розвитку, повноцінного існування у соціумі. Водночас задаються нові параметри перебігу процесу соціалізації, які ставлять перед особистістю підвищені вимоги до формування адекватних моделей її соціальної поведінки і системи цінностей відповідно до нових обставин, засвоєння суспільного досвіду, адекватного відтворення суспільних відносин. Робиться акцент на особистості, на її соціально зумовлених

характеристиках, на розвитку у неї певних якостей в результаті соціального впливу.

Саме тому проблема соціалізації посідає особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях. У них визначається, що забезпечення соціалізації особистості є найбільш важливою соціально-педагогічною проблемою, яка постає перед суспільством, оскільки від її розв'язання залежить успіх включення молоді у самостійне життя і трудову діяльність.

Ще більшу значущість набуває ця проблема при розв'язанні питань корекції, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони зазнають суттєвих труднощів у засвоєнні соціального досвіду, що зумовлені їх обмеженими можливостями. Водночас від успішності соціалізації залежить комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії у соціумі.

Проблема психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дітей з особливими потребами вимагає сучасних підходів в контексті створення нової філософії освіти, спрямованої на розкриття життєвого потенціалу кожного вихованця. Це спонукає до пошуку інноваційних ідей, методів і прийомів щодо розвитку дитини як творця своєї долі, свого життя. Головна функція школи – навчити учнів використовувати набуті знання в процесі практичного життя і професійної діяльності. Отже, особливого значення набуває формування в них життєвих компетентностей. Це буде сприяти досягненню нової якості освіти. У цьому сенсі спеціальна освіта гостро потребує перегляду і переосмислення парадигми освітньо-реабілітаційного і корекційного процесу, оновлення його змісту і впровадження сучасних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі розглянуто різні питання проблеми соціалізації. Здійснено низку досліджень, що присвячені особливостям соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями (Ю. Бистрова, О. Глоба, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Є. Синьова, І. Татьянчикова, О. Хохліна та ін.), у яких акцентовано увагу на недостатньому рівні готовності випускників спеціальних навчальних закладів до самостійного життя, накреслено шляхи її поліпшення. Доведено, що складнощі в їхній соціалізації пов'язані з невизначеністю спеціальних коригуючих впливів, організаційно-методичних засад реалізації цього процесу, повноти його педагогічного забезпечення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вирішення низки проблем (традиціоналізм, ізоляція від суспільства, соціальні проблеми, недостатня профілактика тощо), які гальмують процес соціалізації осіб з особливими потребами, запропоновано у представленій статті.

Метою статті є визначення сучасних підходів до проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, розкриття новітніх соціально-реабілітаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціалізація визначається як процес формування особистості у певних соціальних умовах, а також процес засвоєння індивідом соціального досвіду, у ході якого він перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві [4].

Соціалізація – це процес взаємодії особистості та суспільства. Людина є і об'єктом (відчуває на собі вплив з боку суспільства, різних соціальних інститутів тощо), і суб'єктом (ставить перед собою певні цілі та обирає засоби їх досягнення) процесу соціалізації. Соціалізацію слід розглядати у контексті спеціальної цілеспрямованої діяльності – виховання, яке керує процесом соціалізації та покликане формувати готовність людини до ефективного виконання соціально і особистісно значущих видів діяльності та поведінки [3].

Процес соціалізації відбувається у певних сферах (діяльність, самосвідомість, спілкування) та поділяється на такі основні стадії:

– первинну соціалізацію, або *стадію адаптації* (від народження до підліткового періоду), впродовж якої дитина засвоює соціальний досвід некритично, адаптується, пристосовується, наслідує;

– *стадію індивідуалізації* (підлітковий вік), на якій у дитини з'являється бажання виділити себе серед інших, критичне ставлення до суспільних норм поведінки. Ця стадія характеризується як проміжна соціалізація, тому що світогляд і характер підлітка все ще нестійкі. Властивості особистості набувають стійкості, на думку автора, у віці 18–25 років, коли спостерігається стійко-концептуальна соціалізація;

– *стадію інтеграції* (підлітковий і юнацький вік), на якій у дитини з'являється бажання знайти своє місце в суспільстві, тобто вписатися в суспільство. Інтеграція проходить успішно, якщо властивості людини приймаються групою, суспільством;

– *трудову стадію* (весь період зрілості людини, весь період її трудової діяльності), на якій людина не тільки засвоює соціальний досвід, але й відтворює його шляхом активного впливу на середовище через свою діяльність;

– *післятрудову стадію* (похилий вік), на якій відбувається відтворення соціального досвіду в процесі передачі його новим поколінням [4].

В умовах спеціального навчального закладу дитина проходить чотири такі стадії соціалізації: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки.

Як було зазначено, у дітей з особливими потребами виникають суттєві труднощі в процесі соціалізації. Це пояснюється, окрім наявності у них вад розвитку, також невирішеністю низки проблем [6].

Зокрема, це такі *соціальні проблеми*: недостатність форм соціальної підтримки; недоступність охорони здоров'я, освіти, побутового обслуговування; відсутність належних допоміжних засобів для існування в оточуючому середовищі (пандусів, спеціальних доріжок для пересування людей з інвалідністю тощо). Серед них можна виділити проблеми першого та другого порядку.

Соціальні проблеми *першого порядку* – це такі, які торкаються суспільства у цілому. Цей комплекс проблем розв'язується тільки зусиллями всього суспільства і держави, які мають бути спрямовані на створення рівних можливостей для всіх осіб, зокрема дітей з вадами розвитку.

Соціальні проблеми *другого порядку* пов'язані з регіональними умовами щодо наявності або відсутності спеціальних шкіл, спеціальних реабілітаційних центрів, а також кваліфікованих спеціалістів у місцях, де мешкають родини із дитиною з інвалідністю. Оскільки спеціальні навчальні заклади розподілені у країні вкрай нерівномірно, такі діти часто вимушені отримувати освіту і виховання у спеціальних школах-інтернатах. Закритість цих навчальних закладів суттєво впливає на розвиток особистості дитини та позначається на її готовності до самостійного життя.

Наступна проблема – *традиціоналізм*, який характерний для спеціальних загальноосвітніх шкіл та їх орієнтації на звичні для учнів з вадами розвитку професії (слюсар, тесляр, швачка, муляр тощо). Водночас, як того вимагають сучасні умови, не поновлюються методи і форми профорієнтаційної роботи, хоча старшокласники мають достатні можливості отримання нових, престижних професій.

Однією з болючих проблем можна назвати й недостатню *профілактику* (або її відсутність), яка має здійснюватися у тісному контакті різних спеціалістів – психоневрологів, інших медиків, педагогів, психологів, соціологів а також батьків, що сприятиме своєчасному виявленню дітей групи ризику. Ще Л.С. Виготський вчив: «Чим раніше надаватимемо такій дитині корекційно-педагогічну допомогу, тим ефективнішою вона буде, оскільки менше виявиться вторинних і третинних ознак, які ускладнюють її психологічний розвиток» [1].

Наступна проблема – *ізоляція дитини від суспільства*, недосконалість державної програми щодо забезпечення виходу дитини із стану фізичної або психічної неповноцінності. Крім того, різні спеціальні заходи, які цьому сприяють, лише є підґрунтям для проведення подальшої довгострокової роботи із соціальної реабілітації дитини з метою її інтеграції у соціальне середовище. Потрібна реабілітація дитини у широкому сенсі.

Водночас *реабілітація* у медико-педагогічному контексті означає «<...>повернення хворого до нормального життя і праці в межах психофізичних можливостей» [2, с. 393]. Це також «<...>комплексна, багатоетапна система медичних, соціально-психологічних, педагогічних заходів, спрямованих на усунення чи пом'якшення вад розвитку дітей з інвалідністю та дітей з психофізичними порушеннями, інтеграцію їх у соціальне середовище, залучення до громадського життя і праці» [2, с. 393]. Ефективність реабілітації дитини визначається не схваленими раніше еталонами і нормами, як прийнято у практиці, а становленням її здібностей до подальшої самореалізації та саморозвитку. На це має спрямовуватись діяльність педагогічного колективу *реабілітаційного центру*, який є стаціонарним багатопрофільним навчально-виховним закладом для різних категорій дітей з вадами розвитку дошкільного та шкільного віку, де вони отримують досвід широкої емоційно-практичної взаємодії з дорослими й однолітками у найбільш важливих для їхнього розвитку сферах життя. Залежно від потреб і пізнавальних можливостей дітей з психофізичними вадами на базі центру проводиться навчання, науково-методична і консультаційна робота, фізична і професійна реабілітація. Це досягається завдяки застосуванню нових педагогічних технологій навчання та виховання, здійсненню просвітницької роботи серед батьків. Серед основних мотивів добору інноваційних технологій переважає орієнтир на індивідуальні особливості дітей з обмеженими можливостями. Цей орієнтир спрямовується на розвиток їхніх пізнавальних процесів, активності, самостійності, творчих здібностей.

З огляду на це *реабілітаційна діяльність* повинна включати:

- розвиток духовних та фізичних здібностей дитини;
- сприяння отриманню дитиною відповідної освіти;
- забезпечення умов для участі дитини у житті суспільства, встановлення реального і більш комфортного її контакту із зовнішнім світом;
- розуміння дитиною своїх перспектив (задатків, здібностей, особливостей характеру та темпераменту, психофізичних можливостей), устремлінь (нахилів, інтересів, бажань, прагнень) та прогнозування нею свого подальшого життя;
- сприяння виконанню дитиною певної (улюбленої) діяльності;
- освоєння двох систем видів діяльності («гра – навчання», «праця – спілкування»);
- постійну і дієву підтримку дитини, яка спрямована на підвищення і відновлення її фізичних та моральних сил, а також життєвої рівноваги;
- організацію дозвілля дитини і повноцінного проведення нею вільного часу, участі у суспільному і культурному житті;
- охоплення реабілітаційним процесом не тільки дитини з вадами розвитку, а й членів її найближчого оточення.

У процесі здійснення соціально-реабілітаційної роботи необхідно звертати увагу на психологічний клімат сім'ї дитини, її сімейне виховання, умови розвитку поза сім'єю (дитячий садок, школа, вулиця, друзі тощо), контакти з однолітками. Особливої значущості набуває інтеграція дітей з вадами розвитку у сумісну діяльність з дітьми, які не мають проблем зі здоров'ям, що відповідає сучасним нормам інклюзивної форми навчання. Усі корекційні заходи мають спрямовуватися на розгляд дитини як *особистості*, формування в неї відповідних особистісних якостей, які співвідносяться з її намірами, мотивами та установами. Саме тому провідним визначається особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання дітей.

Сучасні соціально-реабілітаційні технології мають будуватися з урахуванням таких *основних напрямів*: гуманістичного, діяльнісного, інноваційного. Така парадигма змінює традиційний підхід до розуміння тріади «дитина – суспільство – держава». З огляду на це основна мета – сприяння покращенню якості життя дитини з особливими освітніми потребами, захист і представлення її інтересів у різних сферах, створення умов для вирівнювання її можливостей, що є передумовою незалежного життя. І допомогти у цьому повинні суспільство і держава.

Отже, ідея *незалежного життя* є ядром сучасної концепції соціалізації, якою мають керуватися реабілітаційні центри. Її сутність полягає у такому:

− людина (дитина) з обмеженими можливостями має право на включення в усі сфери суспільного життя, на незалежне життя, самовизначення, свободу вибору, як і всі інші люди;

− людина з обмеженими можливостями має розглядатися як експерт, який активно приймає участь у реалізації програми власної реабілітації;

− допомогу людині у реалізації права на незалежне життя повинна забезпечити система інноваційних соціальних служб, яка відкриває двері особам з інвалідністю в усі сфери життєдіяльності.

Висновки. Дослідження забезпечення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами дає змогу зробити такі висновки:

− соціалізацію дитини в умовах спеціального навчального закладу необхідно розглядати як створення умов для її *соціального зростання та розвитку*;

− на сучасному етапі назріла *необхідність перегляду* системи навчально-виховного процесу щодо забезпечення соціалізації школярів з особливими потребами. Соціалізацію потрібно розглядати як *найважливіше завдання* спеціальної школи, провідний напрям корекційно-виховної роботи, яка здійснюється в умовах спеціальної організації педагогічного процесу, тобто організації його змісту, методики, організаційних форм;

− забезпечення соціалізації учнів має передбачати етапність (від молодшого шкільного до підліткового та юнацького віку), наступність, послідовність (тісні зв'язки між стадіями соціалізації, на яких дитина перебуває у спеціальному навчальному закладі), безперервність, систематичність та комплексність здійснення відповідної корекційно-виховної роботи;

− забезпечення соціалізації слід розглядати в контексті *формування особистості дитини* на основі виявлення і розвитку її можливостей (задатків, нахилів, здібностей), індивідуально-психологічних особливостей (позитивних якостей);

− удосконалення потребує організація професійно-трудової підготовки учнів на основі підвищення ефективності профорієнтаційної роботи у школі та проходження професійно-трудової практики на виробництві;

− доцільним є *залучення батьків* до узгоджених з педагогами дій щодо цілеспрямованої соціалізації своїх дітей, оскільки лише від злагодженої співпраці школи і сім'ї залежить ефективність соціального становлення дітей.

Перспективи наступних досліджень полягають у вивченні питань подальшої соціалізації випускників з особливими потребами після закінчення ними спеціального навчального закладу, розробленні нових концептуальних положень щодо оптимізації підготовки осіб цієї категорії до самостійного життя у сучасному суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии. 1983. 369 с.

2. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП «Леся», 2011. 528 с.

3. Синьов В.М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія «Соціально–педагогічна»* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. XV. С. 7–9.

4. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. 704 с.

5. Татьянчикова І.В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2014. 381с.

6. Татьянчикова І.В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 457 с.

7. Хохліна О.П. Забезпечення соціалізації дитини як мета діяльності спеціального освітнього закладу. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. Київ : Наук. світ, 2009. Вип. 11. С. 287–291.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH VIOLATIONS OF MENTAL DEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS

УДК 37.042.2
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-16

Ферт О.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
та соціальної роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка

У статті піднімається проблема відповідного супроводу дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі, зокрема дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги – найбільш поширеним порушенням психічного розвитку, що охоплює до 9% дитячого і підліткового населення.

Порушення психічного розвитку безпосередньо впливають на психічну діяльність дитини і проявляються у комунікативній, інтелектуальній, мотиваційній та афективно-вольовій сферах. Поведінкові розлади при збереженому інтелекті є справжнім викликом для освітньої системи, оскільки часто, особливо в Україні, діти не проходять відповідну діагностику, а отже, не отримують відповідний корекційний супровід, хоча гостро потребують такого супроводу. Соціальна дезадаптація дітей з порушеннями психічного розвитку негативно впливає на функціонування колективу дітей загалом в умовах як загальноосвітньої, так і спеціальної школи. Окремими викликами є питання комплексної роботи з сім'єю дитини з розладами поведінки, відповідного забезпечення належного рівня культури спілкування педагога і батьків з метою вчасного виявлення розладу та планування відповідних стратегій підтримки. Усі названі аспекти тісно пов'язані із процесом підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, адже формування компетентності та розуміння основних засад навчального процесу дитини з особливими потребами має формуватися ще на стадії навчання педагогічних працівників.

Метою статті є розгляд основних складників педагогічного супроводу дітей з порушеннями психічного розвитку, зокрема з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги.

Визначено, що важливими елементами у процесі педагогічного супроводу є індивідуальний та диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі, дотримання концепції універсального дизайну у навчанні, згуртована робота мультидисциплінарної команди фахівців, співпраця з родиною дитини, правильна пріоритетність цілей педагогічного супроводу, де першочерговим завданням є соціальна інтеграція дитини. Запропоновану модель педагогічного супроводу можна використовувати для широкої категорії дітей з порушеннями розвитку (включно з тими дітьми, які не перебувають офіційно на інклюзивній формі навчання).

Ключові слова: *порушення психічного розвитку, гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, індивідуальний та диференційований підхід, універсальний дизайн у навчанні, мультидисциплінарна команда.*

The article raises the problem of appropriate support for children with mental disabilities in an inclusive educational process, in particular children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, the most common impairment of mental development, up to 9% of children and adolescents.

Violations of mental development affect the mental activity of the child and manifest themselves in the communicative, intellectual, motivational and affective-volitional spheres. Behavioral disorders with preserved intelligence are a real challenge for the education system, because often, especially in Ukraine, children do not undergo appropriate diagnostics and therefore do not receive appropriate corrective support, although they are in dire need of such support, social disadaptation of children with mental disorders has a negative impact on functioning of the collective of children in general, in the conditions of both general and special school. A separate challenge is the issue of integrated work with the child's family with behavioral disorders, the appropriate provision of an appropriate level of teacher-parent communication culture, in order to identify the disorder in a timely manner and to plan appropriate support strategies. All the above mentioned aspects are closely linked to the process of training and retraining of pedagogical workers, since the formation of competence and understanding of the basic principles of the educational process of a child with special needs should be formed at the stage of training of pedagogical workers.

The purpose of the article is to consider the main components of pedagogical support of children with mental disorders, in particular with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

It is determined that an important element in the process of pedagogical support is an individual and differentiated approach to children with mental disorders in inclusive educational process, adherence to the concept of universal design in teaching, cohesive work of multidisciplinary team of specialists, cooperation with families, social integration of the child is a top priority. The proposed model of pedagogical support can be used for a broad category of children with developmental disabilities, including those children who are not officially in inclusive education.

Key words: *violations of mental development, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, individual and differentiated approach, universal design in learning, multidisciplinary team.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Педагогічна та соціальна проблема навчання та забезпечення відповідного супроводу дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі може вважатися однією з провідних з огляду на розповсюдженість цих порушень серед дитячого населення України.

Найбільш поширеним порушенням психічного розвитку (до 9% дитячого і підліткового населення) є гіперактивний розлад із дефіцитом уваги (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) за DSM-V. Гіперкінетичний розлад (у Великобританії та Європі) за МКХ-10 (ВООЗ, 1999) відносять до розділу F9 «Поведінкові та емоційні розлади,

які розпочинаються зазвичай у дитячому та підліткову віці». Ця група розладів характеризується моторною гіперактивністю, порушенням уваги та імпульсивністю, що проявляються невідповідно до віку і призводять до виражених порушень функціонування дитини в основних сферах життя [2, с. 15–17]

Окремим викликом є питання комплексної роботи з сім'єю дитини з розладами поведінки, відповідне забезпечення належного рівня культури спілкування педагога і батьків з метою вчасного виявлення розладу та планування відповідних стратегій підтримки. Усі названі аспекти тісно пов'язані із процесом підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, адже формування компетентності та розуміння основних засад навчального процесу дитини з особливими потребами має формуватися ще на стадії навчання педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема, що піднімається, висвітлювалась багатьма вченими. Зокрема, соціалізацію дітей з порушеннями розвитку та інтеграційні аспекти підготовки фахівців до роботи в системі спеціальної освіти та в умовах інклюзії вивчала К.О. Островська. Теорію розвитку людини та її вищих психічних функцій вивчали Л. Виготський, О.М. Леонтьєв, О. Лурія та ін. Теорію функціональних систем досліджував П. Анохін. Положення про єдність психіки та діяльності вивчали І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін. У нашій країні активно запроваджується зарубіжний досвід впровадження інклюзивного освітнього процесу (B. Cagran, J. Corbet, L. Florian, T. Loreman, E. Nowicki, С. Альохіна, І. Возняк, І. Оралканова, І. Хафізуліна, С. Черкасова, Ю. Шуміловська та інші), розробляються й апробуються власні наукові підходи, спрямовані на розв'язання завдання включення дитини з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивний освітній процес (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, В. Коваленко, І. Кузава, О. Мартинчук, М. Матвєєва, С. Миронова, К. Островська, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, Д. Супрун, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Порушення психічного розвитку безпосередньо впливають на психічну діяльність дитини і проявляються у комунікативній, інтелектуальній, мотиваційній та афективно-вольовій сферах.

Поведінкові розлади при збереженому інтелекті є справжнім викликом для освітньої системи, оскільки часто, особливо в Україні, діти не проходять відповідну діагностику, а отже, не отримують відповідний корекційний супровід, хоча гостро потребують такого супроводу. Соціальна дезадаптація дітей з порушеннями психічного розвитку негативно впливає на функціонування колективу дітей загалом в умовах як загальноосвітньої, так і спеціальної школи.

Метою статті є розгляд основних складників педагогічного супроводу дітей з порушеннями психічного розвитку, зокрема з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги.

Виклад основного матеріалу. В умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні питання допомоги дітям з порушеннями психічного розвитку набуває все більшої актуальності, адже забезпечення правового підходу до осіб з особливостями психічного розвитку є суспільно-політичною вимогою для країни, яка прагне відповідати євроінтеграційним цінностям. Ефективне забезпечення навчання за місцем проживання для усіх без винятку дітей є основою забезпечення прав осіб з інвалідністю, як вимагає Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ратифікована Україною 2009 року.

Проблема психічного здоров'я дітей і підлітків є проблемою більш здорового і повноцінного майбутнього нації в цілому, тому освітній контекст допомоги дітям з порушеннями психічного розвитку є абсолютно нероздільним з питаннями медичної і психологічної допомоги як дитині з психічними розладами, так і її родині.

Під інклюзивним освітнім процесом ми розуміємо процес залучення дитини з порушеннями психофізичного розвитку до навчального середовища за місцем проживання із цілковитим забезпеченням відповідної корекції порушень розвитку з метою максимального включення дитини у соціальне середовище відповідно до правового підходу до розуміння інвалідності та особливих потреб загалом.

Інклюзивний освітній процес повинен бути корекційно спрямованим, доступним, науково обґрунтованим та центрованим не лише на дитині, а й на її родині, оскільки батьки є партнерами вчителів, починаючи з планування на всіх етапах навчально-виховного процесу. Інклюзивний освітній процес відбувається на засадах співпраці, адже мультидисциплінарна команда фахівців планує усі необхідні навчально-виховні втручання на основі постійного вивчення дитини у динаміці її розвитку. Аналізуючи проміжні досягнення, зазначимо, що мультидисциплінарний підхід лежить в основі педагогічного супроводу дитини, який є умовою забезпечення включення дитини в освітнє середовище [3].

Інклюзивний освітній процес розвивається в контексті універсального дизайну у навчанні – концепції, що пояснює цілковиту доступність освітнього процесу на усіх рівнях, починаючи з відповідної організації середовища і закінчуючи прийомами викладання в інклюзивному або спеціальному класі. Ми виділяємо чотири таких компоненти

універсального дизайну у навчанні: архітектурну доступність, матеріально-технічне забезпечення, методичне забезпечення та відповідно підготовлені людські ресурси, адже без фахового персоналу ефективний навчально-виховний процес в умовах інклюзії є неможливим, особливо сьогодні, коли змінюються підходи до освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Індивідуальний підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку є необхідною умовою ефективного інклюзивного освітнього процесу, оскільки досягти корекції порушень дитини та її включення в освітнє середовище можна лише за умови ретельного вивчення її індивідуальних особливостей і потреб. Вивчення індивідуальних особливостей – спостереження, аналіз і обговорення таких особливостей – є основою індивідуального підходу до дитини з порушеним розвитком. Правильне і ретельне вивчення дитини є основою планування навчально-виховного процесу і розробки індивідуальної програми розвитку, що зумовлює успішні результати педагогічних втручань. Отже, індивідуальний підхід – це підхід, що базується на аналізі як особливостей, притаманних дитині в силу її діагнозу, так і на вивченні унікальних якостей дитини, зокрема зони найближчого розвитку, а також особливостей процесу формування провідної діяльності дитини.

Диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі – це підхід, спрямований на забезпечення найбільш ефективного виховання і навчання дитини в умовах загальноосвітнього або спеціального освітнього середовища через конкретні методи і прийоми роботи педагога за умови забезпечення повноцінного навчання усіх дітей у колективі (тих, що мають особливі потреби, і дітей без потреб), не утискаючи інтереси будь-якої дитини, що залучена в освітній процес [1, с. 145–149]. Інновація змісту диференційованого підходу в контексті інклюзії полягає в тому, що ми не намагаємось поділити дітей на групи відповідно до їхніх здібностей. Навпаки, необхідно забезпечити навчання в умовах спільного освітнього процесу дітей з різним рівнем розвитку із гармонійним забезпеченням потреб усіх.

Важливо зазначити, що увесь комплекс психолого-педагогічного впливу в межах індивідуального та диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі повинен втілюватися згідно з сучасними підходами до діагностування, лікування та корекції психічних розладів і відповідно до сучасних протоколів міжнародних організацій, авторитетних у сфері охорони психічного здоров'я. Лише достовірні та науково обґрунтовані методи допомоги дітям з порушеннями психічного розвитку можуть принести найкращі результати у процесі навчання та виховання. Важливою є також міждисциплінарна наукова взаємодія, оскільки ефективність психолого-педагогічних методів роботи з дітьми напряму залежить від останніх медичних досліджень, які вивчають достовірні причини і нейробіологічну сутність порушень психічного розвитку [4].

Індивідуальний та диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі є показовим на прикладі учнів з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги, як вже зазначалось, – найбільш поширеної категорії дітей з порушеннями психічного розвитку.

Ця категорія знаходиться часто на межі норми і патології та вимагає корекційної спрямованості на побудову навчально-виховного процесу (від легкої адаптації до значної поглибленої модифікації підходів у вихованні і навчанні) за наявності супутніх порушень інтелектуального розвитку, тому можна говорити про універсальні моделі та технології навчально-виховної роботи, які є ефективними для дітей з ГРДУ і можуть бути поширені на інші категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Проблема соціальної реабілітації родини гіперактивної дитини є однією із задач комплексної допомоги дітям з порушеннями психічного розвитку задля ефективної реалізації індивідуального та диференційованого підходу до таких дітей в інклюзивному освітньому процесі.

Успіх у складанні індивідуальної програми розвитку напряму залежить від того, наскільки згуртовано працюватиме команда фахівців, і від того, наскільки ретельно буде проведене спостереження за дитиною і оцінювання її поведінкових особливостей та навчальних можливостей. При плануванні стратегій навчально-виховної корекції необхідно пам'ятати про те, що пріоритетними у короткотерміновому і довготерміновому цілепокладанні є такі цілі: безпека, соціальна взаємодія, поведінка в цілому, і лише в останню чергу – навчальні досягнення. Завжди при перегляді індивідуальної програми розвитку і моніторингу досягнення індивідуальних цілей ми орієнтуємось на індивідуальний прогрес дитини, порівнюємо дитину лише з нею самою. Адаптація стосується як факторів середовища, так і методів і прийомів роботи в класі. Адаптація є складовою частиною диференційованого викладання в інклюзивному освітньому середовищі [5, с. 238–254].

Протягом грудня 2019 – січня 2020 року було проведене дослідження ефективності співпраці фахівців в умовах навчального закладу за п'ятьма показниками (індикаторами):

1) покращення комунікації між фахівцями;

2) залучення батьків до вивчення та супроводу дитини;

3) покращення соціальної взаємодії дітей;

4) покращення поведінки дитини вцілому;

5) покращення академічної успішності на кінець семестру.

Загалом було проаналізовано 20 анкет, заповнених вчителями Самбірської гімназії Львівської області. Дослідження здійснювалось після навчальних тренінгів, проведених для вчителів фахівцями кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи факультету педагогічної освіти ЛНУ ім. Івана Франка.

Було розроблено числову шкалу оцінювання названих вище показників, де мінімальний бал з розрахунку на одну опитану особу дорівнював числу 1, максимальний – 5. Нами було опитано 20 осіб. Мінімальний бал становив 20, максимальний – 100, максимальний числовий показник становив 500. У ході дослідження було визначено числовий показник 377, що становить 78% від максимального балу.

Отже, ефективність співпраці фахівців в умовах навчального закладу становить 75,4%. Найсильнішим показником є залучення батьків до вивчення та супроводу дитини – 85% від максимально можливого балу, що є наслідком активної просвітницької роботи. Найслабшим показником є покращення поведінки дитини в цілому – 68% від максимального балу, що доводить твердження про те, що ефективна корекція поведінки дитини з гіперактивністю та дефіцитом уваги є одним з найбільших викликів у ефективному залученні таких дітей в освітній процес.

Загалом диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі має комплексну природу і, окрім диференціації за ознакою порушення, включає в себе також диференціацію змісту матеріалу, шляхів представлення, пояснення (презентації) матеріалу, диференціацію діяльності учнів, а також інструментів оцінювання учнів.

Таблиця 1

№	Показники	Макс. бал	Фактичний бал	% від макс. балу
1	Покращення комунікації між фахівцями	20	80	80
2	Залучення батьків до вивчення та супроводу дитини	20	85	85
3	Покращення соціальної взаємодії дітей	20	73	73
4	Покращення поведінки дитини вцілому	20	68	68
5	Покращення академічної успішності на кінець семестру	20	71	71
	Всього	100	377	75,4

Рис. 1. Модель педагогічного супроводу дитини з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі

Висновки. Загалом заснований на індивідуальному вивченні дитини диференційований підхід до побудови навчального процесу є основою педагогічного супроводу дитини з порушеннями психічного розвитку і охоплює такі сфери, як поведінка, соціальна взаємодія та академічна успішність. Розробка поведінкових стратегій є обов'язковою умовою для успішного навчання дитини. Тут ми застосовуємо тренінг соціальних навичок та техніки поведінкової корекції, які є бажаними не лише для тих дітей, що є офіційно на інклюзивній формі навчання. Вони можуть бути застосовані педагогічними працівниками для усіх учнів, які демонструють неприйнятну поведінку з діагностованими і недіагностованими порушеннями психічного розвитку.

Корекція успішності напряму пов'язана із стратегіями втримання уваги та вимагає мультисенсорної інтеграції дитини у навчальний процес. Тут необхідна як адаптація середовища, скерована на зменшення сторонніх подразників, так і максимальне задіювання усіх сенсорних відчуттів дитини із максимальною зміною навчальної діяльності з опорою на індивідуальний навчальний стиль дитини. Важливо враховувати також вік дитини та рівень здібностей загалом. Подальшого вивчення потребують практичні механізми включення дитини з порушеннями психічного розвитку в інклюзивний освітній процес.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП «Леся», 2010. 779 с.

2. Синопсис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків. Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с.

3. Ферт О.Г. Освітній та соціальний компоненти комплексного підходу до організації інклюзивного простору. *Актуальні питання корекційної освіти* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільский. 2006. 2018. Вип.12. С. 301–309. URL: http://aqce.com.ua/vipusk-n12-2019/the-educational-and-social-item-of-the-systematic-approach.html (Index Copernicus).

4. Ферт О.Г. Особливості планування навчально-виховного процесу для дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія».* 2019. Випуск 37. с. 128–135.

5. Rief S.F., How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD. S.F. : Jossey-Bass, 2005, 436 p.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

FORMATION IN HIGH SCHOOL PUPILS WITH PSYCHO-PHYSICAL DISABILITIES MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF SOCIO-ECONOMIC DIRECTION

УДК 376.015.31:316.614
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-17

Ширіна А.В.,
асистентка кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Статтю присвячено проблемі формування математичних знань соціально-економічного характеру в учнів старших класів із психофізичними порушеннями. Акцентовано увагу на Концепції нової української школи, спрямованої на виховання конкурентоздатної, життєво компетентної, соціально мобільної, захищеної особистості, яка володіє соціальними знаннями, що забезпечують їй повноцінне існування у соціумі. Зазначено, що передусім це стосується дітей з вадами розвитку, які мають жити й активно діяти у новому оточенні, світі, адекватно реагувати на сучасні виклики та зміни. Акцентовано увагу на важливості такої роботи для підготовки старшокласників до повноцінного існування в соціумі, на переході до компетентнісно спрямованої освіти, що зумовлює потребу переосмислення фундаментальних концептуальних засад змісту спеціальної освіти, зокрема в навчальних закладах для дітей з особливими потребами, отже, на перший план виходить якість і соціальна спрямованість освіти. Наголошується на поступовій трансформації спеціальної педагогіки у педагогічну реабілітацію, що передбачає передусім розвиток здатності школяра до успішного опанування відповідних знань в умовах спеціальної загальноосвітньої школи на різних предметах, зокрема на уроках математики. У статті також визначено основні труднощі вивчення математичного матеріалу соціально-економічної спрямованості, накреслено завдання, корекційну методику і прийоми його опанування. Висвітлюються основні параметри вивчення знань соціально-економічної спрямованості на констатувальному етапі дослідження. Доведено, що підвищення ефективності засвоєння учнями старших класів із психофізичними порушеннями соціально-економічних знань забезпечується спеціальним корекційним навчанням. Саме тому основну увагу зосереджено на розкритті сутності експериментальної роботи, її основних напрямів, складників і етапів. Проведено аналіз отриманих результатів щодо засвоєння старшокласниками знань соціально-економічного характеру після експериментального навчання.

Ключові слова: *соціалізація, учні з психофізичними порушеннями, уроки математики, соціально-економічні знання, арифметична задача.*

The article is devoted to the problem of formation of mathematical knowledge of socio-economic character in the senior students with psychophysical disorders. The focus is on the Concept of a new Ukrainian school aimed at nurturing a competitive, viable, socially mobile, protected personality, possessing social knowledge, which ensures its full existence in society. It is stated above all that it concerns children with developmental disabilities who must live and act actively in a new environment, in the world, adequately responding to contemporary challenges and changes. Emphasis is placed on the importance of such work for the preparation of high school students for full existence in society, on the transition to competently directed education, which necessitates a rethinking of the fundamental conceptual foundations of the content of special education, in particular in educational institutions for children with special needs, which are the most important orientation of education. It emphasizes the gradual transformation of special pedagogy into pedagogical rehabilitation, which foresees, first of all, the development of the student's ability to successfully master the relevant knowledge in the special secondary school in various subjects, in particular in mathematics lessons. The article also identifies the main difficulties of studying the mathematical material of socio-economic orientation, outlines the problem, the correction methodology and methods of its mastery. The main parameters of the study of knowledge of socio-economic orientation at the ascertaining stage of the study are highlighted. It is proved that the increase of efficiency of mastering by students of the senior classes with psychophysical disturbances of socio-economic knowledge is provided by special corrective training. That is why the main focus is on revealing the essence of experimental work, its main directions, components and stages. The analysis of the results obtained on the acquisition of knowledge of socio-economic nature of senior students after the experimental training.

Key words: *socialization, students with psychophysical disorders, mathematics lessons, socio-economic knowledge, arithmetic problem.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні соціально-економічні умови ставлять нові вимоги до системи освіти загалом та системи спеціальної освіти зокрема. На перший план виходять питання соціалізації, передусім завдання підвищення ефективності підготовки випускників з вадами розвитку до самостійного життя та праці, розв'язання якого нерозривно пов'язане із соціальним плануванням та керуванням соціальними процесами. Саме тому особливого значення набуває озброєння учнів соціальними знаннями, а також вміннями і навичками, які допоможуть їм безболісно увійти у соціум, отримати можливість повноцінного існування відповідно до його норм і вимог. Одним із напрямів роботи спеціальної школи є формування соціальних, передусім економічних знань у молоді, від яких залежить

ефективність її самовизначення, процес подальшої соціалізації.

Зазначена проблема набуває особливої актуальності в теорії та практиці спеціальної педагогіки, оскільки відомо, що більшість випускників з особливими освітніми потребами зазнає значних труднощів у вступі в самостійне життя та трудову діяльність, недооцінює роль соціально-економічної підготовки у школі, не може адекватно зіставити свої можливості з потребами суспільства.

Однією з причин такого становища є недостатня сформованість чи відсутність адекватних соціально-економічних знань, якими керуються випускники, вступаючи в самостійне життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У спеціальній педагогіці проблема соціально-економічного навчання і виховання школярів була предметом розгляду у теоретичному плані (І. Бгажнокова [1], В. Засенко, Є. Колосова, Н. Олейникова [2], С. Конопляста, Н. Королько [4], Н. Павлова, М. Перова, Т. Стариченко [5; 6], І. Татьянчикова [7; 8] та ін.), але слід зауважити, що практичний аспект, спрямований на формування соціально-економічних знань у контексті соціалізації на уроках, розглядався поверхнево, конкретні методичні рекомендації з цього питання відсутні або представлені обмежено, хоча педагоги відчувають у цьому гостру потребу. Ось чому, незважаючи на значущість та наявні дослідження, ця проблема залишається актуальною, особливо для учнів із психофізичними порушеннями, тому що елементарна соціально-економічна досвідченість є одним із факторів забезпечення, покращення і прискорення соціалізації випускників спеціальних шкіл. У представлених дослідженнях доведено значущість спеціальної корекційної роботи на уроках математики в процесі опанування школярами соціально-економічних знань, оскільки у разі розв'язання соціальних проблем, які ставить життя, вони стикаються зі значними труднощами, позбавитися яких самостійно не в змозі.

Підвищення ефективності роботи з формування соціально-економічних знань набуває особливої значущості для спеціальної школи, тому що їх становлення відбувається тільки в результаті спрямованого відливу вчителя на основі застосування спеціальних корекційних методів та прийомів. При цьому особливого значення набуває формування цих знань на уроках математики. Завданням курсу математики з елементами економіки є реалізація загальних принципів соціальної адаптації, життєва значущість і практична спрямованість діяльності учнів спеціальної школи. Цей курс має допомогти дітям використовувати знання, вміння, навички, отримані ними раніше на уроках математики, краще впізнавати у явищах навколишньої дійсності математичні факти соціального характеру, використовувати знання у розв'язанні конкретних практичних завдань, з якими вони будуть стикатися у майбутньому житті. Ось чому курс математики з елементами економіки складається з вправ для подальшої автоматизації обчислювальних навичок, які вже є в учнів, які потім будуть націлені на розв'язання конкретних практичних завдань на підставі засвоєння циклу соціальних і особливо економічних понять.

Отже, формування соціально-економічних знань в учнів із психофізичними порушеннями на уроках математики в контексті їхньої соціалізації являє собою важливий напрям корекційної роботи, що дає можливість відносити цю проблему до числа актуальних у сучасній спеціальній педагогіці.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Можна стверджувати, що робота щодо засвоєння учнями із порушеннями інтелекту соціальних знань, з формування у них соціальної активності не завжди є цілеспрямованою і проводиться на уроках математики від випадку до випадку, що, безумовно, позначається на подальшій соціалізації школярів. Саме тому назріла суттєва необхідність використання нових підходів до розв'язання накресленої проблеми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розроблення спеціальної корекційно-розвивальної методики засвоєння учнями з психофізичними порушеннями знань соціально-економічної спрямованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завданням констатувального етапу нашого дослідження було визначення наявності і особливостей оперування соціально-економічними знаннями старшокласниками цієї категорії на уроках математики.

Вивчення соціальних знань учнів проводилось на основі визначення: реальності (чи відповідають вони дійсності); стійкості (наскільки вони змінюються); конкретності (бачення цілей та шляхів їх досягнення); усвідомлення (розуміння значущості соціальних знань у процесі соціалізації учнів); перспективності.

Ми також намагалися визначити, наскільки школярі з психофізичними порушеннями вміють розв'язувати текстові арифметичні задачі соціального змісту, тобто наскільки вони передусім розуміють соціальну ситуацію задачі, як ця ситуація може впливати на соціальну поведінку дитини і подальшу її соціалізацію, а також наскільки обґрунтованим є вибір арифметичних дій, їх аргументованість.

В експерименті брали участь учні 8-х класів у кількості 30 осіб (контрольна і експериментальна групи по 15 осіб) спеціальної загальноосвітньої школи.

Аналіз отриманих даних показав недостатню сформованість у школярів із психофізичними порушеннями як знань соціальної спрямованості, так і вмінь їх використовувати і спиратися на них у повсякденному житті. Так, знання учнів в осно-

вному відповідають низькому рівню і характеризуються своєю неточністю, примітивністю, неусвідомленістю та нереальністю. Гірш за все обізнані учні про дії, які необхідні для їх використання, не враховують учні також і свої можливості. В основі економічних знань школярів визначається передусім матеріальне благополуччя, а шляхами його досягнення вони називають: отримання професії, допомогу батьків, навчання, інші засоби (відкладання грошей, отримання спадщини та ін.). Старшокласники також зазнають значних труднощів у розв'язанні арифметичних задач соціальної спрямованості, тобто спостерігається:

– нерозуміння певної соціальної ситуації, яка є в умові задачі;

− нерозуміння учнями значення розв'язання арифметичних задач соціального змісту для подальшої соціалізації: вибору життєвого шляху, професійного визначення, можливостей соціального спілкування (у групі однолітків, друзів, колективі тощо); дотримування певних соціальних норм, які зумовлюють особливості соціальної поведінки, існування в соціумі; розв'язання економічних (матеріальних) проблем тощо;

– негативне відношення до розв'язання арифметичних задач цього виду взагалі, тобто діє принцип: не розумію – важко – не хочу;

– нерозуміння загалом соціальної ситуації арифметичної задачі, що впливає на якість вибору необхідної дії для її розв'язання, на виконування обчислень, пошук відповіді на головне питання задачі;

– відсутність практики у виконанні такого виду завдань.

Завданням формувального етапу нашого дослідження ми визначили педагогічне забезпечення формування соціально-економічних знань в учнів із психофізичними порушеннями, а саме розроблення та апробацію спеціальної організації уроків математики, спрямованих на навчання дітей цих знань і вміння розв'язувати арифметичні задачі соціального змісту.

На наш погляд, досягнення цього можливе на основі використання спеціальної системи проведення уроків математики, яка припускає визначення їх організаційних форм, змісту та методики.

Основними складниками формування соціально-економічних знань нами було виділено такі:

– усвідомлення учнями значущості оволодіння цими знаннями;

– засвоювання учнями знань про шляхи та засоби їх формування;

– закріплення соціально-економічних знань та вмінь їх використання в різних життєвих ситуаціях.

З учнями експериментальної групи проводилася спеціально організована робота, спрямована на опанування ними соціальних знань і навчання навичок розв'язання арифметичних задач соціального змісту. У зв'язку з цим у навчальний процес було внесено зміни, спрямовані на удосконалення умови арифметичних задач, в основі яких були соціально-економічні знання, що припускають підготовку дітей до самостійного життя. Це задачі на вміння розраховуватися за покупку в магазині, обчислити кількість використаної електроенергії, обчислити сімейний бюджет, дані про зарплату і прибутковий податок, на спілкування з однолітками, оволодіння соціальними нормами, основами соціальної поведінки тощо.

Навчання учнів у контрольній групі проводилося за прийнятою в школі традиційною методикою без використання в навчальній програмі спеціальних нововведень і змін. Наприкінці був передбачений контрольний зріз, у якому брали участь учні експериментальної та контрольної груп.

Ми ставили за мету показати ефективність використання спеціальної навчальної програми щодо опанування школярами соціальних знань на уроках математики, які будуть спрямовані на розв'язання питань соціалізації учнів. Отже, наше дослідження також передбачало пошук найбільш ефективних і оптимальних шляхів застосування арифметичної задачі соціального змісту.

Формувальний експеримент складався з двох серій. *Перша серія* передбачала формування в учнів соціально-економічних уявлень і знань. *Друга серія* − поступове введення сформованих знань у тексти (умову) арифметичних задач. На цьому етапі учні засвоювали навички розв'язання арифметичних задач соціального змісту, виконували обчислення з коментуванням і поясненням соціальної ситуації арифметичної задачі.

У формувальному експерименті, як і на етапі констатації, ми використовували комплекси арифметичних задач. В основі запропонованих комплексів були такі складники: математика − соціальна ситуація − професійна праця − соціальна поведінка − соціалізація. Така робота мала забезпечити реалізацію головної мети навчання і виховання учнів із психофізичними порушеннями − їхню підготовку до самостійного життя.

Ми визначили задачі соціального характеру як модель, опанування якої давало можливість старшокласникам поступово оволодіти основними поняттями майбутньої професії, набути певних соціальних норм, адаптуватися до нових соціально-економічних умов існування в соціумі.

Навчання розв'язання задач соціально-економічного характеру передбачало етапи: роботу над текстом задачі щодо осмислення її сюжету, математичних категорій, їхніх зв'язків і взаємозалежностей; розбір задачі з акцентом на розуміння соціальної ситуації, яка лежить в її основі; розв'язання задач різного ступеня складності, пов'язаної з виконанням практичної роботи і математичних обчислень; усвідомлене складання логічно закінченої відповіді задачі; перевірку ефективності розв'язання задачі

шляхом співвіднесення з результатами практичної роботи.

Основними напрямами експериментального навчання було визначено:

1) використання комплексу задач соціального змісту;

2) розуміння значення роботи над задачами цього виду;

3) пред'явлення задач у послідовній системі: періодичність, поступовий і логічний перехід від однієї задачі до іншої; варіативність, застосування різних соціально-економічних ситуацій в умові задачі;

4) поступове ускладнення комплексів арифметичних задач соціальної спрямованості відповідно до ситуації, сюжету і засобів розв'язання;

5) формування навичок самостійної роботи на кожному етапі навчання розв'язання задач.

Формування соціально-економічних знань на уроках математики проводилося за етапами:

I – етап формування соціально-економічних знань;

II – етап співвіднесення економічних знань з певною соціальною

ситуацією;

III – етап використання засвоєних соціально-економічних знань у різних соціальних ситуаціях.

Контрольний експеримент проводився наприкінці навчального року.

Експериментальне дослідження показало, що формування математичних знань соціальної спрямованості у школярів із психофізичними порушеннями необхідно розглядати як важливу складову частину їхньої соціалізації, основу життєвого самовизначення. Ми переконалися в тому, що без цілеспрямованого спеціального навчання учні зазначеної категорії оперують соціальними знаннями і розв'язують арифметичні задачі соціального змісту на недостатньому рівні, слабко орієнтуються у соціальних категоріях, не розуміють соціальну ситуацію арифметичної задачі, допускають помилки в обчисленнях і виборі арифметичних дій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результати проведеного дослідження дають підстави зробити такі висновки.

1. В умовах спеціально організованого педагогічного процесу (уроків математики), спрямованого на формування соціально-економічних знань в учнів із психофізичними порушеннями, виявляються можливості їх розвитку в цьому напрямі.

Ці знання стають більш адекватними, усвідомленими, стійкими, конкретними. Вдосконалюються вміння учнів використовувати їх у різних соціальних ситуаціях, а також спиратися на набуті знання в процесі подальшої соціалізації.

2. Формуванню соціально-економічних знань у старшокласників сприяє спеціальне педагогічне забезпечення їх становлення (доцільний добір корекційних методів і прийомів, спеціальне співвіднесення відповідних форм і методики їх запровадження).

3. Аналіз отриманих результатів показав перевагу застосування експериментальної системи роботи, спрямованої на вміння учнів старших класів спеціальної школи розв'язувати арифметичні задачі соціальної спрямованості (розуміти соціальну ситуацію, проводити обчислення, обирати арифметичні дії, складати арифметичні задачі відповідно до заданої соціальної ситуації).

4. Показники ефективності виконання учнями з порушеннями інтелекту завдань на використання соціально-економічних знань перевищили вихідні до формування більш ніж у 2 рази.

Отже, успіх підготовки учнів із психофізичними порушеннями до самостійного життя на основі формування в них соціально-економічних знань може здійснюватися за наявності єдиної системи багатофакторного впливу на школярів. Результативною робота щодо формування соціальних знань може бути лише тоді, коли вона здійснюється протягом усього навчально-виховного процесу в спеціальній школі та є його невід'ємною частиною.

Перспективи досліджень полягають у вивченні питань подальшої соціалізації випускників спеціальних шкіл у контексті володіння і використання ними соціально-економічних знань у самостійному житті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бгажнокова И.И. Экономический практикум в школе для детей с умственной отсталостью. Программа. *Дефектология.* 2000. № 5. С. 31–38.

2. Олейникова Н.П., Колосова Е.Е. Социальная значимость уроков математики с элементами экономики в коррекционной школе VIII. *Коррекционная педагогика*. № 2 (14). 2006. С. 17–20.

3. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій : навчальний посібник. Частина 1 / Упорядники: О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко. Кам'янець-Подільський : ПП Пантюк С.Д., 2003. 272 с.

4. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 2 / Упорядники: О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко, Н.І. Королько. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2006. 432 с.

5. Стариченко Т.Н. Социально-экономическая подготовка выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида: Вопросы теории и методики. Екатеринбург : УРО РАН, 2002. 212 с.

6. Стариченко Т.Н., Черепанова И.И. Экономический практикум в выпускном классе вспомогательной школы :. пособие для учителей. Екатеринбург : УРО РАН, 2001. 321с.

7. Татьянчикова І.В. Соціальна значущість уроків математики з елементами економіки в допоміжній школі. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології* : зб. наукових праць / За ред. Н.О. Макарчук. Київ : Освіта України, 2009. Вип. 4. С. 120–129.

8. Татьянчикова І.В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 457 с.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДІЛЬНИЧНИХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ

IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE POLICE OFFICERS

УДК 378.635.174 (477)(043.5)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-18

Задорожна М.В.,
аспірантка кафедри педагогіки
та психології
Харківського національного
університету внутрішніх справ

Статтю присвячено обґрунтуванню педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього дільничного офіцера поліції. Відзначено, що професійна компетентність – це система навичок, знань, умінь, професійно значущі та особистісні якості, а також опанування досвідом здійснення професійної діяльності на високому рівні. Педагогічні умови – це сукупність методів, форм, обставин, впливів і засобів освітнього процесу, які спрямовані на організацію взаємодії між студентом (курсантом) і викладачем з метою формування необхідних умінь і навичок для ефективного їх використання в обраній професії. Таким чином, педагогічні умови є складовою частиною освітнього процесу й у сукупності забезпечують його ефективне функціонування та розвиток.

Узагальнивши всі аспекти характеристики педагогічних умов, можна стверджувати, що вони є абсолютні й деталізовані й можуть бути використані для аналізу формування професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції. За результатами дослідження нами виокремлено педагогічні умови, необхідні для формування професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції. У статті виокремлено основні педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього дільничного офіцера поліції. Наголошено на тому, що процес входження України до європейського освітнього й наукового простору безпосередньо пов'язаний з модернізацією вищої освіти. Майбутній фахівець має відповідати інтересам і запитам суспільства, саме тому одним з основних завдань освіти стає професійна підготовка фахівців, спрямована на потреби держави. Отже, завданням сучасної вищої школи є створення таких педагогічних умов, за яких студент (курсант) зможе проявити себе інтелектуально й пізнавально активним, та які забезпечать формування у студента професійно значущих якостей і професійної компетентності.

Визначено й розкрито, як саме відбувається реалізація відповідних педагогічних умов й особливості їх забезпечення в процесі фахової підготовки формування професійної компетентності майбутнього дільничного офіцера поліції.

Ключові слова: *професійна компетентність, педагогічні умови, майбутній дільничний офіцер поліції, фахові дисципліни, реалізація педагогічних умов.*

The article is devoted to substantiation of pedagogical conditions of formation of professional competence of the future police police officer. It is noted that professional competence is a system of skills, knowledge, abilities, professionally significant and personal qualities, as well as mastering the experience of performing professional activity at a high level. Pedagogical conditions are a set of methods, forms, circumstances, influences and means of the educational process, which are aimed at organizing interaction between the student (cadet) and the teacher in order to form the necessary skills and skills for their effective use in the chosen profession. Thus, pedagogical conditions are an integral part of the educational process and in the aggregate ensure its effective functioning and development. Summarizing all aspects of the characterization of pedagogical conditions, it can be stated that they are absolute and detailed and can be used to analyze the formation of professional competence of future police officers. According to the results of the study, we identified the pedagogical conditions necessary for the formation of professional competence of future police officers. The article outlines the main pedagogical conditions for forming the professional competence of a future police officer. It is emphasized that the process of Ukraine's accession to the European educational and scientific space is directly related to the modernization of higher education. The future specialist should meet the interests and demands of society, which is why one of the main tasks of education is the professional training of specialists, which is directed to the needs of the state. Thus, the task of the modern higher school is to create such pedagogical conditions in which the student (cadet) will be able not only to intellectually and cognitively-active, but also to ensure the formation of professionally important qualities and professional competence. Implementation of the relevant pedagogical conditions and peculiarities of their provision in the process of professional preparation of forming the professional competence of the future police officer of the police have been determined and disclosed.

Key word: professional competence, pedagogical conditions, future police officer of the police, professional disciplines, implementation of pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в сучасному суспільстві й реформи в освітньому просторі України безпосередньо пов'язані з модернізацією вищої освіти. Це своєю чергою передбачає вдосконалення та адаптацію освітнього процесу, врахування критеріїв і стандартів вищої школи європейських країн. Рівень підготовки майбутнього фахівця має відповідати запитам і потребам суспільства, саме тому одним з основних завдань освіти стає професійна підготовка компетентних фахівців.

Завданням сучасної вищої освіти є створення таких педагогічних умов, за яких студент (курсант) зможе проявити себе інтелектуально й пізна-

вально-активним, які забезпечать формування в нього професійно значущих якостей та стимулюватимуть розвиток професійної компетентності. Процес професійного навчання має розв'язувати завдання забезпечення людини «конкурентоспроможною професією», виховання компетентного фахівця, який вільно орієнтується в суміжних галузях діяльності й готовий до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки суттєвий внесок у висвітлення кола питань щодо розвитку юридичної освіти в Україні зробили такі науковці: О. Бандурка, Д. Демченко, О. Денищик, Л. Зеліско, А. Кучерявий, Н. Матвіїшин, О. Михайленко, О. Федорчук, Б. Чупринський та інші. Питання професіоналізму й професійної компетентності вивчали Л. Алексєєва, О. Борисюк, М. Васильєва, Є. Климов, А. Маркова, Л. Петровська, Л. Пляк, Л. Пуховська, С. Сисоєва. Окремі питання професійної компетентності працівників органів Національної поліції розглядали Ю. Афанасьєв, О. Єлісєєв, О. Олексюк, В. Тюріна та інші. Багато дослідників, зокрема О. Пєхота, В. Будак, А. Старева, у своїх наукових працях розглядали питання реалізації педагогічних умов.

Однак і сьогодні тема реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності є не до кінця вивченою та актуальною.

Метою статті є обґрунтування та втілення основних педагогічних умов формування професійної компетенції майбутніх дільничних офіцерів поліції у процесі вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Натепер постала необхідність формування професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції, що вимагає визначення, обґрунтування, створення й реалізації в освітньому процесі відповідних педагогічних умов.

Звернімося до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». В академічному тлумачному словнику термін «компетентний» означає якість особи, яка має достатні знання в якій-небудь галузі: «добре обізнаний»; «тямущий» або «який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [1, с. 250].

Цікавою є точка зору Л. Мітіної, яка стверджує, що професійна компетентність повинна охоплювати знання, уміння, навички, а також способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [2, с. 184].

Ю. Афанасьєв професійну компетентність розглядає як сукупність професійних знань, умінь і навичок, а також як засоби виконання професійної діяльності, та визначає компетентність з позиції активного використання сукупності функцій і відповідальності фахівця [3, с. 160].

На думку Я. Сікори, компетентність – це не тільки професійні знання, навички й досвід у певній спеціальності, але й ставлення до справи, схильність, інтерес і прагнення, а також здатність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці за певних обставин [4, с. 49].

У контексті нашого дослідження професійна компетентність – це наявність системи знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, а також здатність до ефективного здійснення професійної діяльності.

Всебічний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції, виявлення сутності, структури й змісту цього поняття становить достатню теоретичну базу для розробки педагогічних умов формування зазначеної інтегративної характеристики майбутнього правоохоронця в освітньому процесі закладу вищої освіти.

У філософії «умову» визначають як те, «від чого залежить дещо інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії», і як «істотний компонент комплексу об'єктів, з наявності якого за необхідністю походить існування цього явища» [5, с. 215].

Словник з професійної педагогіки характеризує словосполучення «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [6, с. 380]. У загальній педагогіці під терміном «умови» розуміють фактори, від яких залежить ефективність процесу навчання [7, с. 269].

Таким чином, спираючись на наведені дефініції, ми під педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції в процесі вивчення фахових дисциплін розуміємо сукупність методів, форм, обставин, впливів і засобів освітнього процесу, які спрямовані на організацію взаємодії між студентом (курсантом) і викладачем з метою формування необхідних умінь і навичок для ефективного їх використання в обраній професії. Отже, педагогічні умови є складовою частиною освітнього процесу й у сукупності забезпечують його ефективне функціонування й розвиток. А. Литвин наполягає на такій системі відбору педагогічних умов [8, с. 21]:

− педагогічні умови є складовим елементом освітньої системи, цілісного педагогічного процесу, який виражений активністю всіх його учасників;

− педагогічні умови мають поєднувати сукупність можливостей освітніх умов (зміст, методи, прийоми й форми навчання та виховання, програмно-методичне забезпечення освітнього про-

цесу) і матеріально-просторових умов (інноваційне навчальне й технічне обладнання), що впливають на діяльність освітньої системи;

– структура педагогічних умов має складатися як із внутрішніх елементів, що впливають на розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця, так і з зовнішніх обставин навчально-виховного процесу;

– відповідне обґрунтування педагогічних умов забезпечує функціонування та стійкий розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує якість та ефективність освітнього процесу.

За результатами дослідження нами було виокремлено педагогічні умови, необхідні для формування професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції:

1) спрямованість освітнього процесу на формування професійної мотивації, яка є основою формування професійної компетентності в майбутніх дільничних офіцерів поліції;

2) спрямованість змісту фахових дисциплін на опанування вміннями, навичками та досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності;

3) використання інноваційних засобів, інтерактивних методів і форм навчання та його орієнтація на формування в майбутніх дільничних офіцерів поліції складових професійної компетентності (особистісної та комунікативної).

Обґрунтуємо наведені педагогічні умови. Перша педагогічна умова передбачає спрямованість освітнього процесу на формування професійної мотивації, яка є основою формування професійної компетентності в майбутніх дільничних офіцерів поліції. Формування мотивації до опанування майбутньою професією поліцейського – це підвищення інтересу курсантів до навчання, зокрема не тільки до лекцій, семінарів тощо, але й до процесу здобуття знань під час створення певних ситуацій; мотивація професійної діяльності; прагнення до досягнення успіху; формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності як особистісної й соціальної цінності; усвідомлення значущості формування професійно значущих й особистісних якостей і вмінь; формування потреби в професійному зростанні. Ефективне закріплення мотивації відбувається за багаторазового повторення, що веде до його перетворення на рису характеру, на постійну спонукальну потенцію [9, с. 456]. Необхідно наголосити: у психології до мотивації відносять усе, що спонукає до активних дій суб'єкта. Це може реалізуватися в таких формах: інтерес, прагнення, переконання й налаштування. Передбачає цілеспрямоване формування професійно важливих якостей дільничних офіцерів поліції, розвиток їхньої комунікативної компетентності й професійної мотивації.

Реалізація цієї умови найбільш вдало відбувається за таких умов: створення сприятливого психологічного клімату в навчальному колективі; формування мотивації до професійної діяльності через засвоєння змісту навчальних дисциплін фахової спрямованості; застосування під час навчання активної пізнавальної діяльності, яка моделює умови майбутньої професійної діяльності (психологічні тренінги, вправи, ситуації професійного спрямування); формування мотивації до професійної діяльності, яка б сприяла забезпеченню професійної компетентності, можливо через формування позитивного ставлення до майбутньої діяльності. Ці методи спрямовані на розвиток самовизначення, самореалізації й відповідальності за результати навчання як основних характеристик особистості й одночасно сприяють збагаченню курсантів навчальною інформацією.

Другою педагогічною умовою нами визначено спрямованість змісту фахових дисциплін на опанування вміннями, навичками й досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності, оскільки формування професійної компетентності майбутнього дільничного офіцера поліції потребує відбору елементів змісту навчання, забезпечуючи його зв'язок з майбутньою професійною діяльністю, значущими проблемами в ній. Відтворення змісту навчальних дисциплін у навчальних планах, програмах, підручниках, посібниках спонукає передусім до реформування таких змістових характеристик, як кількість і якість пропонованої курсантам інформації, її зорієнтованість на майбутню професійну діяльність. Під час розробки другої педагогічної умови ми виходили з того, що зміст фахових навчальних дисциплін має передбачати розробку інтегрованих навчально-методичних комплексів, які безпосередньо пов'язані з професійною компетентністю й майбутньою професійною діяльністю працівників правоохоронних органів. Такі питання мають стати об'єктом найбільш вагомого ставлення курсантів у процесі їх засвоєння, перетворюючись на професійно значущі знання. Ця педагогічна умова має бути спрямована на забезпечення практичної орієнтованості дисциплін фахової підготовки через доповнення їх змісту темами, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю дільничного офіцера поліції, набуття знань та практичного досвіду шляхом використання комплексних навчальних завдань і ситуацій відповідного спрямування.

Не менш вагомою та необхідною є третя педагогічна умова – використання інноваційних засобів, інтерактивних методів і форм навчання та його орієнтація на формування в майбутніх дільничних офіцерів поліції складових професійної компетентності (особистісної та комунікативної). Для реалізації цієї умови важливим є використання інтерактивних форм і методів проведення лекцій і семінарів, комп'ютерні засоби навчання для забезпечення практичної спрямованості фахової

підготовки майбутніх дільничних офіцерів поліції. Процес навчання вимагає застосування різних форм і методів навчання, способів організації діяльності курсанта. Варто зазначити такі сучасні методи навчання, як активні й інтерактивні, спрямовані на розвиток пізнавальної й креативної активності курсантів. З метою формування професійної компетентності курсантів акцентуємо увагу на таких методах і формах навчання, які дозволяють повною мірою моделювати умови майбутньої професійної діяльності: *лекції-діалоги* (лекція-дискусія, лекція з розглядом конкретних ситуацій, евристична бесіда); *групові діалоги* (діалог у колі, «запитання-відповіді», «круглий стіл»); *рольові діалоги* (інсценування, рольова взаємодія, рольові ігри); *ситуативне моделювання; брейн-стормінги*; *метод аналізу конкретних ситуацій; професійно-психологічний тренінг.* Сутність інтерактивних методів навчання полягає насамперед у тому, що вони забезпечують й активізують високий рівень взаємодії всіх учасників навчального процесу, але найголовніше – курсантів між собою. Це пробуджує в них колективну й емоційну взаємодію, духовне єднання учасників процесу, спільні переживання, які сприяють прийняттю й виконанню завдань. Застосування активних методів і форм навчання, які дають змогу моделювати умови професійної діяльності, необхідно спрямувати на формування професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції як особистісної якості фахівця, що окрім професійного аспекту має особистісний аспект і потребує розвитку професійної пам'яті, уваги й спостережливості, стійкості до перешкод, психологічної готовності до дій у складних (екстремальних) умовах, психологічної (психічної) стійкості в ситуаціях, пов'язаних зі сприйняттям поранень, травм, загиблих.

Висновки й пропозиції. Отже, процес навчання курсантів доцільно організовувати в такий спосіб, щоб забезпечувати всебічний розвиток не тільки як майбутнього професіонала, але і як особистості. Саме тому ми розглядаємо педагогічні умови як один з компонентів педагогічної системи, цілеспрямований на застосування елементів змісту, методів (прийомів), форм організації навчання для досягнення позитивних результатів майбутнього дільничного офіцера поліції до професійної діяльності.

Вважаємо, що визначені педагогічні умови забезпечать організацію освітнього процесу, за якого відбудеться перехід курсанта в позицію професіонала, а навчальна діяльність трансформується у професіоналізм. Таким чином, реалізація запропонованих нами педагогічних умов у навчальному процесі повинна позитивно вплинути на формування професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білодід І.К. Академічний тлумачний словник / за ред. І.К. Білодід. Київ, 1973. Том 4. С. 250.
2. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-метод. Пособие / Л.М. Митина. 2-е изд., испр. Москва, 2003. С. 184.
3. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності / Ю.Л. Афанасьєв. Львів : Світ, 1990. С. 160.
4. Сікора Я. Аналіз базових понять проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики // Я. Сікора : зб.наук. праць / за ред. О.А. Дубасенюк, Л.В. Калініної, О.Є. Антонової. Житомир : вид-во ЖДУ, 2006. С. 49.
5. Психологічний словник/ за ред.. В.І. Войтка. Київ, 1982. С. 215.
6. Професійна освіта : словник, навч. посіб. / за ред. Н. Ничкало. Київ, 2000. С. 380.
7. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении / Т.Ф. Лошакова. Екатеринбург, 2001. С. 269.
8. Андреев В.А. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс : в 2 кн. / В.И. Андреев. – Казань : изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. Кн. 1. С. 21.
9. Петренко Л.М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : монографія /Л.М. Петренко. Дніпропетровськ, 2013. С. 456.

ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «СУЧАСНІ МЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ. УРОК 2» ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

STUDY OF THE TOPIC “MODERN MEDICAL TECHNOLOGIES. LESSON 2” IN THE COURSE “UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE” FOR STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES

УДК 811.161.2:376.1
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-19

Заліпська І.Я.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
Тернопільського національного
медичного університету
імені І.Я. Горбачевського

Мельник Т.П.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
Тернопільського національного
медичного університету
імені І.Я. Горбачевського

У статті подано навчально-методичні матеріали, необхідні для вивчення теми «Сучасні медичні технології» на заняттях із української мови як іноземної. Студенти вивчають зазначену тему на двох заняттях, тому автори пропонують комплекс матеріалів до другого заняття.

Дисципліну «Українська мова як іноземна» викладають відповідно до «Стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною» і водночас для полегшення процесу адаптації в іншомовній країні у вищих медичних навчальних закладах. Працівники вищої школи повинні не лише спонукати студента до навчання, але і провести заняття так, щоб він захотів отримати знання. Цьому сприяє підбір таких навчально-методичних матеріалів, які полегшать сприйняття складного матеріалу, покращать його засвоєння і дадуть результат роботи – студент оволодіє конкретними знаннями.

У дослідженні наведено комплекс завдань, спрямованих на розвиток вмінь і навичок учнів: 1) правильно вимовляти та інтонувати українські слова, фрази та речення у процесі читання; 2) сприймати мову та надавати основну інформацію під час прослуховування текстів; 3) графічно відтворювати необхідну інформацію в письмовій формі; 4) використовувати необхідний лексичний мінімум у комунікативних ситуаціях, пов'язаних із темою заняття. Запропонована система вправ сприятиме оволодінню вміннями та навичками спілкування в усній та письмовій формах відповідно до мети та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях. Враховуючи різні методи та форми роботи, виокремлено ті завдання, за допомогою яких вдалося забезпечити активну участь кожного студента на занятті, стимулювати інтерес і прагнення вивчати мову.

Матеріали, описані у статті, призначені для іноземних студентів, які розмовляють мовою на початковому рівні. Завдання, дібрані на основі чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), допоможуть іноземним студентам не лише розширити словниковий запас, а й досягти соціальної взаємодії в іншомовному середовищі.

Ключові слова: *мовнокомунікативна компетенція, навчально-методичні матеріали, медична термінологія, українська мова як іноземна.*

The article provides educational and methodological materials necessary for the study of the topic “Morden medical technologies” in classes of the Ukrainian as a foreign language. Students study the topic in two lessons, that is why we offer a set of materials for the second lesson.

The discipline “Ukrainian as a Foreign Language” is taught with the “Standardized Requirements for Levels of Proficiency in Ukrainian as a Foreign Language” and, at the same time, to facilitate the adaptation process in a foreign language country in higher medical institutions. It aims to facilitate the adaptation process in a foreign language country. High school staff should not only get the student to study, but also conduct classes so that the student wants to gain knowledge. This is facilitated by the selection of such educational and methodical materials that will facilitate the perception of complex material, improve its assimilation and give the result of the work – the student will have specific knowledge.

In our research, it is presented a set of tasks aimed at developing the skills and abilities of students: 1) correctly articulate and intonate Ukrainian words, phrases and sentences in the process of reading; 2) to perceive the language of speech and to provide basic information during the listening; 3) graphically reproduce the required information in writing; 4) use the necessary lexical minimum in communicative situations related to the topic of the class. The proposed system of exercises will facilitate the mastery of skills and abilities to communicate in oral and written form in accordance with the goals and social norms of speech behavior in typical spheres and situations. The materials described in the article are intended for foreign students who speak the language at the initial level.

Tasks, selected on the basis, are directed of four main types of speech activities (listening, speaking, reading, writing). They will help foreign students not only expand their vocabulary, but also achieve social interaction in a foreign-language environment.

Key words: *language communicative competence, methodological-teaching materials, medical terminology, Ukrainian as a foreign language.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вивчення української мови як іноземної у вищих навчальних закладах – це порівняно новий напрям української лінгводидактики. У цій царині активно працюють науковці-філологи, адже процес навчання студента-іноземця української мови потребує окремої методики викладання, відповідних матеріалів і наочності. Автори вважають, що підбір завдань у цій тріаді відіграє головну роль, адже вони спрямовані на допомогу студентові оволодіти іноземною (українською) мовою від найпростішого до професійно зорієнтованого рівня. Як зазначають Н.О. Федчишин, Н.І. Єлагіна, Т.І. Горпініч, фахівець XXI століття значно відрізняється від попередніх поколінь, саме тому викладачі повинні шукати нові методи та підходи, які зможуть не лише зацікавити, але й працювати наполегливо задля досягнення результату [3, с. 3].

Кафедра української мови Тернопільського національного медичного університету імені І.Я. Горбачевського з моменту її створення і досі проводить активні пошуки із вдосконалення занять, пов'язаних з формами організації навчальної діяльності студентів. Викладачі кафедри щосеместрово оновлюють і вдосконалюють методичні розробки для викладачів і методичні розробки для студентів із дисциплін кафедри, систематично оновлюють інформацію на вебпорталі університету для підготовки студентів до практичних занять [2, с. 79].

Аналіз останній досліджень і публікацій. Серед лінгвістів все частіше простежується інтерес до методики викладання української мови як іноземної. Варто виокремити декілька наукових центрів, дослідники яких активно студіюють проблеми вивчення української мови як іноземної: Київ, Вінниця, Одеса, Харків, Львів, Івано-Франківськ, Тернопіль та інші. Зазначена проблематика цікавить І.М. Кочан, Л.І. Селіверстову, Н.І. Ушакову, В.В. Дубічинського, О.М. Тростинську, І.Є. Зозулю, О.Д. Присяжну, О.М. Новак, Л.В. Солодар, С.М. Луцак, А.В. Ільків, Г.Ю. Шелест, Т.П. Мельник, В.І. Зевако, К.Л. Стефанишин та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Автори відчувають брак наукових розвідок, присвячених перш за все практичній роботі на заняттях зі студентами медичних спеціальностей. Це й зумовлює актуальність наукової роботи.

Мета статті – запропонувати комплекс навчально-методичних матеріалів до вивчення другого заняття із теми «Сучасні медичні технології» для студентів-іноземців медичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Тема «Сучасні медичні технології» складається із двох занять. Предметом аналізу слугував лише другий урок.

Автори вважають, що на практичному занятті викладач повинен охопити чотири основних види діяльності: 1) читання, 2) аудіювання, 3) говоріння, 4) письмо. Крім того, доцільно до заняття подавати словник із невідомими чи маловідомими медичними термінами, складними словосполученнями та окремими реченнями і англійський переклад терміносполук. Це сприятиме кращому засвоєнню лексики студентом-іноземцем.

На основі проведення численних практичних занять із української мови як іноземної автори пропонують комплекс завдань, за допомогою яких вдалося забезпечити активну участь кожного студента на занятті, стимулювати інтерес і прагнення вивчати мову.

Завдання 1. Читайте текст

Сучасні медичні технології

Сучасна медицина активно розвивається. Удосконалюються методи лікування хворого, з'являються нові технології діагностики, прилади і способи поліпшення здоров'я пацієнта.

Трансплантація – це пересадка органу, його частини або тканини людини чи тварини (донора). Людині найчастіше трансплантують кістковий мозок, шкіру, нирки, печінку і серце. На початку XXI століття почали пересаджувати тонку кишку, легені, кістки, підшлункову залозу. Пересадка серця, легень і печінки можлива лише після смерті донора. Трансплантація часто може врятувати життя пацієнта.

Імплантація – це різновид трансплантації. Імплантація – це пересадка людині імплантатів, які штучно виготовлені. Імплантати – це замінники органів чи їхніх частин. Наприклад, зараз часто імплантується людині електрокардіостимулятор. Цей прилад відновлює та нормалізує порушення ритму серця. Сучасний кардіостимулятор має дуже малі розміри (лише 25 мм) і важить менше двох грамів. Імплантація такого кардіостимулятора відбувається без загального наркозу і хірургічного розрізу.

Новою є технологія біопринтингу. Це створення моделей органів за допомогою 3D-принтера. Для цього використовують спеціально вирощені клітини. Раніше «надрукували» шкіру, хрящ і кровоносні судини. Зараз учені вже «друкують» людське вухо, жовчний міхур. Українські вчені з Одеси вперше розробили технологію 3D-друку людських кісток.

Новим методом хірургії є лапароскопія. Лапароскопічні операції – це операції без розрізу. Хірург робить невеликий прокол у тілі, через який вводить маленьку відеокамеру. Тоді тонкими довгими мікроінструментами проводить операцію. Після лапароскопії практично не залишається рубців.

У медицині використовують нанотехнології. Вони дозволяють працювати фармакологам і лікарям із речовинами в нанометрових масштабах. Такі розміри характерні для клітин і молекул. Зараз за допомогою нанотехнологій вже конструюють медичні нанороботи. Вони можуть усунути дефекти в організмі хворої людини під час керованого нанохірургічного втручання.

Зверніть увагу!

Трансплантація (пересадка) – це пересадка живого органу, його частини або тканини від донора.
Імплантація (пересадка) – це пересадка людині штучних імплантатів.
Електрокардіостимулятор (кардіостимулятор) – це прилад, який відновлює та нормалізує порушення ритму серця.
Технологія біопринтингу (3D-друк) – це створення моделей органів за допомогою 3D-принтера.
Лапароскопія (лапароскопічна операція) – це операції без розрізу.
Нанотехнології – це найновіші досягнення у світі малих форм (клітин, молекул).

Завдання 2. Правильно чи неправильно? Як правильно?

1. Трансплантація – це пересадка органу, його частини або тканини від донора. 2. Людині

найчастіше трансплантують мозок. 3. Імплантація – це пересадка людині імплантатів, які штучно виготовлені. 4. Сучасний кардіостимулятор має великі розміри. 5. Імплантація кардіостимулятора відбувається під загальним наркозом. 6. Технологія біопринтингу – це створення моделей органів за допомогою 3D-принтера. 7. Для технології біопринтингу використовують віруси. 8. Технологію 3D-друку людських кісток розробили італійці. 9. Лапароскопія – це операції без розрізу. 10. Під час лапароскопічної операції роблять великий розріз. 11. Під час лапароскопічної операції використовують маленьку відеокамеру. 12. У медицині використовують нанотехнології. 13. Нанометрові розміри характерні для кровоносних судин. 14. Наноробот усуває дефекти в організмі хворої людини.

Завдання 3. Поєднайте назву з малюнком *(додатково на занятті педагог показує студентам малюнки вказаних нижче предметів)***.**

1) наноробот, 2) томограф, 3) цифровий мікроскоп, 4) 3D-принтер, 5) протез для зубів, 6) УЗД-апарат, 7) штучна кістка, 8) лапароскопічна операція, 9) імплантат, 10) штучне запліднення, 11) електрокардіостимулятор, 12) стаціонарний рентгенапарат, 13) переносний рентгенапарат, 14) трансплантація.

Завдання 4. Доповніть речення словами у правильній формі. Використовуйте запропоновані слова чи словосполучення.

1. Трансплантація – це пересадка … (орган). 2. Тканини трансплантують від … (донор). 3. Лише після смерті донора можлива пересадка … (серце, легені, печінка). 4. Трансплантація може врятувати життя … (пацієнт). 5. Імплантація – це різновид … (трансплантація). 6. Імплантація – це пересадка людині … (імплантати). 7. Імплантати – це замінники … (органи) чи … (їхні частини). 8. Кардіостимулятор відновлює та нормалізує порушення … (ритм серця). 9. Імплантація кардіостимулятора відбувається без … (загальний наркоз). 10. На стадії тестування є технологія 3D-друку … (людські кістки). 11. Науковці створюють моделі органів за допомогою … (3D-принтер). 12. Після лапароскопії не залишається … (рубці). 13. Нанометрові розміри характерні для … (клітини і молекули). 14. Нанороботи можуть усунути дефекти в організмі … (хвора людина).

Завдання 5. Продовжте речення

1. Я знаю такі сучасні медичні технології: … 2. Трансплантація – це … 3. Імплантація – це … 4. Імплантат – це … 5. Кардіостимулятор – це … 6. Технологія біопринтингу – це … 7. 3D-принтер – це … 8. Лапароскопія – це … 9. Нанотехнології – це … 10. Нанометровий масштаб – це … 11. Наноробот – це … 12. Донор – це … 13. Я вважаю, що майбутнє за … 14. На мою думку, зараз найкраще …

Завдання 6. Складіть і запишіть речення із запропонованими словами:

Трансплантація, імплантація, пересадка, імплантат, кардіостимулятор, прилад, біопринтинг, 3D-принтер, кістка, лапароскопія, операція, хірург, нанотехнології, наноробот.

Завдання 7. Поєднайте колонки А і Б

А	Б
сучасна	операція
пересадка	біопринтингу
лапароскопічна	прокол у тілі
здоров'я	наркоз
невеликий	запліднення
3D-друк	медицина
технологія	органа
нанометровий	життя пацієнта
загальний	втручання
ритм	пацієнта
штучне	серця
нанохірургічні	наноробот
проводити	людських кісток
медичний	операцію
врятувати	масштаб

Завдання 8. Поставте запитання до речень

1. Зараз удосконалюються методи лікування хворого. 2. Людині найчастіше трансплантують кістковий мозок, шкіру, нирки, печінку і серце. 3. На початку XXI століття почали трансплантувати тонку кишку, легені, кістки, підшлункову залозу. 4. Пересадка серця, легень і печінки можлива лише після смерті донора. 5. Імплантати – це замінники органів чи їхніх частин. 6. Електрокардіостимулятор відновлює та нормалізує порушення ритму серця. 7. Сучасний кардіостимулятор важить менше двох грамів. 8. Для технології біопринтингу використовують спеціально вирощені клітини. 9. Новим методом хірургії є лапароскопія. 10. Хірург робить невеликий прокол у тілі, через який вводить маленьку відеокамеру. 11. Нанотехнології дозволяють працювати фармакологам і лікарям із речовинами в нанометрових масштабах. 12. Нанотехнології дозволяють конструювати медичні нанороботи. 13. Наноробот усуває дефекти в організмі хворої людини. 14. Нанометрові масштаби характерні для клітин і молекул.

Завдання 9. Розкажіть про одну сучасну медичну технологію. Назвіть її переваги

Тестові завдання

1. Трансплантація – це …

A. Пересадка органу, його частини або тканини, взятих у донора.

B. Замінники органів чи їхніх частин.

C. Операції без розрізу.

D. Пересадка людині штучних імплантатів.

E. Створення моделей органів за допомогою 3D-принтера.

2. Імплантація – це …
A. Створення 3D-принтеру.
B. Створення томографа.
C. Проколювання вух.
D. Проколювання носа.
E. Пересадка людині штучних імплантатів.
3. Імплантати – це …
A. Мікроскопи.
B. Хірургічні інструменти.
C. Шприци.
D. Замінники органів чи їхніх частин.
E. Медичні документи.

Висновки. Запропоновані авторами навчально-методичні матеріали спрямовані на підвищення мовно-комунікативної компетенції студента-іноземця, зокрема медичних спеціальностей. Ці завдання автори вважають науково виправданими, оскільки вони дібрані з урахуванням чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма) і допомагають студенту-іноземцю засвоїти новий лексичний і граматичний матеріал. Перспективи подальших досліджень полягають у застосуванні комунікативного підходу в підготовці матеріалів з української мови як іноземної за професійним спрямуванням.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Заліпська І.Я., Мельник Т.П. Вивчення теми «Сучасні медичні технології. Урок 1» із дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів медичних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, Одеса. 2019. Випуск 18. Т. 1. С. 178–181.

2. Стефанишин К.Л. Особливості організації практичного заняття з української мови як іноземної у ТДМУ імені І.Я. Горбачевського. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Мовна комунікація: наука, культура, медицина»*. 2019. С. 79–82.

3. Федчишин Н.О., Єлагіна Н.І., Горпініч Т.І. Формування культури мовної комунікації майбутніх лікарів. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Мовна комунікація: наука, культура, медицина»*. 2019. С. 3–5.

ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ ЯК СУЧАСНИЙ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН

LEADERSHIP COMPETENCE AS A MODERN INTERDISCIPLINARY PHENOMENON AND ITS FORMATION

УДК 37.013.21
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-20

Казакевич О.І.,
аспірант кафедри педагогіки Університету імені Альфреда Нобеля,
викладач кафедри філології Дніпровського державного аграрно-економічного університету

Стаття присвячена визначенню сутності лідерської компетентності майбутніх маркетологів і проблемі її формування. Охарактеризовані її базові елементи, уточнена актуальність, проведено аналіз наукових праць щодо її дослідження. Встановлено, що лідерська компетентність є сучасним міждисциплінарним феноменом і предметом дослідження психолого-педагогічних, соціологічних, економічних, юридичних, політичних наук, державного управління. Аналіз наукових досліджень, у яких розкрито сутність лідерської компетентності, дозволив встановити, що науковці неоднаково ставляться до визначення лідерської компетентності, розуміючи під нею професійну здатність, сукупність чи комплекс характеристик, процес впливу, особисте світобачення, діяльність тощо, але уподібнюють її сутнісні характеристики.

Встановлено, що лідерську компетентність маркетолога варто розглядати як комплексний складник професійної компетентності маркетолога, який складається з трьох основних компонентів: розумовий (вміння, навички, ставлення), діяльнісний (дії, вчинки, поведінка) та мотиваційно-емоційний (мотиви, потреби, емоції, цінності, ставлення) та є здатністю кваліфіковано здійснювати лідерську діяльність у галузі маркетингу.

З'ясовано, що лідерська компетентність як інтегрована якість особистості є результатом поєднання знань, компетенцій та вмінь і є базисом формування лідерської культури як професійно-особистісної характеристики діяльності особистості, що визначається як складник професійної компетентності та спосіб, характер або стиль, притаманний лідеру або організації, згідно з яким лідер або організація проводять лідерську діяльність, приймають рішення.

Ключові слова: *лідерська компетентність, формування лідерської компетентності, професійна компетентність, структура лідерської компетентності, компоненти лідерської компетентності.*

The article is devoted to determination of the structure of leadership competence of future specialists in marketing and the problem of its formation. Its basic elements are characterized, its relevance is specified, and scientific works are analyzed in relation to its research. Leadership competence is found to be a modern interdisciplinary phenomenon and the subject of research in psychological and pedagogical, sociological, economic, legal, political sciences, public administration, etc. The analysis of scientific research in which the essence of leadership competence is revealed has made it possible to find out that scientists address leadership competence differently, viewing it as professional ability, a set of characteristics, process of influence, personal outlook, activity, etc., but view its essential characteristics similarly. It is identified that the leadership competency of a specialist in marketing is regarded as a complex component of a professional competence which consists of three main components, namely cognitive (skills, attitide), behaviourial (actions, behaviour), motivational and emotional (motives, needs, emotions, values, attitudes) and is the ability to professionally conduct marketing activities.

The leadership competence is considered to be an integrated quality of a personality as a result of a combination of knowledge, competences and skills and is the basis for the formation of leadership culture as a professional and personal characteristic of an activity of a person defined as a component of professional competence and a way, character or style inherent in a leader or organization, according to which a leader or organization conducts leadership, makes decisions, and influences others.

Key words: *leadership competence, leadership competence formation, professional competence, structure of leadership competence, leadership competence components.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Активізація процесів соціально-економічних перетворень, їх цілеспрямованість і динаміка зумовили збільшення попиту на фахівців із маркетингу, без яких практично не можливо уявити роботу жодної організації. Однак лише фахівець із високим рівнем освіти, сформованою особистістю, усвідомленими моральними цінностями та активною громадянською позицією, який вміє вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах, зможе ефективно конкурувати на ринку праці. Лідерство необхідно розглядати як обов'язковий складник у досягненні професійної компетентності, без якої не можлива повноцінна самореалізація спеціаліста. Тому й постає питання наукового розроблення проблеми формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів і на теоретичному, і на практичному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці неоднаково ставляться до визначення поняття лідерської компетентності, розуміючи під нею професійну здатність реалізовувати цілі, завдання, функції та технології лідерського управління [8; 2], розуміння власного стилю управління, здатність взаємодіяти з носіями інших стилів при прийнятті рішень, сукупність сформованих лідерських якостей (мотивів, знань, лідерських вмінь і стійкої лідерської позиції) [20; 11] особисте світобачення [6; 18], процес досягнення результатів шляхом певної діяльності. Хоча виявлені автором підходи щодо визначення поняття «лідерська компетентність» дуже відрізняються, майже всі вони схожі щодо змісту та сутнісних характеристик цього поняття.

Різні аспекти лідерства завжди були у центрі уваги низки науковців. Провідними у вивченні

лідерства вважаються праці Р. Фішера, З. Фрейда, Р. Стогдила, Ф. Фідлера, П. Херсі, Е. Богардуса, Дж. Юкла, Блонделя, Р. Хауза, А. Менегетті, Д. Гоманса, М. Вебера, Ф. Кардела, Б. Паригіна, А. Лутошкіна, Н. Тічі, Л. Уманського, Д. Гоулмана, Р. Кричевського, Д. Макгрегора, О. Петровського [4]. Живу дискусію щодо теоретико-методичних засад лідерства спостерігаємо у працях сучасних зарубіжних (Дж. Коттер, Л. Даунтон, В. Грінвуд, Х. Данфорд, Д. Мацумото, П. Друкер, Д. Крек) і вітчизняних дослідників (А. Куриця, Г. Жеребова, Г. Лактіонова, С. Калашнікова, В. Стрижко, Л. Орбан-Лембрик).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Встановлено, що в сучасній українській науці спостерігається обмеженість досліджень із формування в майбутніх маркетологів або студентів економічних спеціальностей лідерської компетентності. Предметом наукових досліджень переважно є окремі компетенції маркетологів, які можна вважати складниками більш широкого поняття – лідерської компетентності. Загалом вивчений і проаналізований фонд наукових знань є достатньою підставою для розробки стратегії й тактики авторського наукового дослідження.

Мета статті. Визначити сутність поняття «лідерська компетентність майбутніх маркетологів» та охарактеризувати її базові елементи; зробити аналіз наукових праць щодо дослідження лідерської компетентності та довести її міждисциплінарність.

Виклад основного матеріалу. Лідерська компетентність є обов'язковим складником професійної компетентності майбутнього маркетолога згідно із затвердженим стандартам вищої освіти Міністерства освіти і науки України [19].

Згідно з національним освітнім глосарієм [12, с. 28–29] компетентність – це динамічна комбінація знань, розуміння, вмінь, цінностей, інших особистих якостей, набутих реалізаційними здатностями особи до ефективної діяльності. Професійна компетентність визначається як достатні знання у якійсь галузі [3], професійна теоретична і практична підготовленість, а також здатність до вирішення різноманітних, зокрема творчих завдань, виконання обов'язків, визначених за відповідною посадою [2].

Зважаючи на те, що лідерська компетентність є одним зі складників професійної компетентності, автор погоджується з автором В. Жигірь [8], який зазначає, що лідерська компетентність майбутнього фахівця є ступенем його здатності реалізовувати цілі, завдання, функції та технології лідерського управління; професійний досвід у межах конкретної посади. Лідерська компетентність передбачає, що керівник має знання щодо лідерства, розуміє сутність лідерства, він усвідомив цінності лідерства, в нього сформувалися лідерські вміння, має якості лідера, що дозволяє йому ефективно здійснювати формальний і неформальний вплив на підлеглих.

Лідерська компетентність є першоосновою успішної діяльності фахівця у колективі, бо вона полягає не лише в якісному виконанні ним своїх посадових обов'язків, але й у особливостях його особистісних якостей. Все це прояв загальної та професійної культури, змісту професіоналізму фахівця.

За останні 15 років проблема лідерства особливого поширення набула серед американських дослідників, якими розроблено значну кількість нових підходів до розуміння сутності лідерства та теорій лідерства. Їх дослідження створює теоретичний базис для розвитку лідерської компетентності керівників вітчизняних підприємств. Р. Ділтс, Е. Дірінг, Дж. Рассел, автори теорії Альфа-лідерства [7], які зазначають, що лідери видатних організацій відрізняються якостями, які можна згрупувати за такими процесами як передбачення, вирівнювання та дія.

Використовуючи такий підхід можна визначити, що лідерська компетентність полягає у здатності передбачати, тобто помічати найменші ознаки змін, тенденцій, які зароджуються, швидко реагувати на зміни і створювати гнучкі організації, що блискавично реагують на нові вимоги середовища; вирівнювати, тобто узгоджувати власні цінності і потреби з цінностями і потребами інших людей з метою створення коаліцій і збалансованих організацій, здатних до ефективного досягнення цілей; діяти, тобто створювати умови для досягнення мети і наполегливо рухатися до неї.

На думку О. Жигірь [8], лідерську компетентність варто розглядати як комплексну якість особистості, яка відображає прагнення і здатності соціального впливу у професійному середовищі. В цьому аспекті доречно навести думку І. Котлярова про те, що особистісні цінності і ціннісні орієнтації знаходяться в основі будь-якої філософії лідерства. Вони формують особистісні якості та характеристики лідерів, що впливає на їх повсякденну діяльність і прийняття поведінкових рішень.

Науковці Т. Бендас, Р. Брик, Ю. Петрова та інші характеризують лідерську компетентність як інтегровану якість особистості і включають до її структури різні елементи:

– знання: сучасних теорій лідерства; психологічних особливостей лідерства; технологій командного управління; теоретичних основ ефективного лідерства; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; функціонального менеджменту; сутності емоцій і важливості управління ними в процесі взаємодії; сутності конфліктів і способів їх вирішення тощо;

– вміння: управляти собою, іншими, групою; працювати з носіями різних стилів менеджменту та налагоджувати їх ефективну взаємодію; бути лідером як для учнів, так і для колег; навчати лідерству інших, розвивати навички ефективної взаємодії, делегування; здійснювати лідерство шляхом подолання конфліктів; обирати оптимальний стиль управління та мотиваційні стратегії в роботі з учнями й педагогічним колективом; генерувати продуктивні ідеї, просувати їх подальше втілення; надихати учнів і педагогів до реалізації продуктивних ідей.

У дослідженні науковця О. Хмизової [20] доведено, що структура лідерської компетентності має три основні компоненти: когнітивний (вміння, навички, переконання), мотиваційно-емоційний (мотиви, потреби, емоції, цінності, ставлення), діяльнісно-поведінковий (дії, вчинки, поведінка, практична реалізація). Вона визначає, що справжній лідер – це командний гравець, який володіє комплексом характеристик, узгоджує власні цінності і потреби з цінностями і потребами інших людей, створює умови для досягнення мети і наполегливо рухається до неї, швидко реагує на зміни і блискавично реагує на нові вимоги середовища.

Лідерську компетентність маркетолога варто розглядати як комплексний складник професійної компетентності маркетолога, який складається з трьох основних компонентів: розумовий (вміння, навички, ставлення), діяльнісний (дії, вчинки, поведінка) та мотиваційно-емоційний (мотиви, потреби, емоції, цінності, ставлення) та є здатністю кваліфіковано здійснювати лідерську діяльність у галузі маркетингу.

У межах педагогічної науки здійснено розробки за такими напрямами: розвиток лідерської компетентності керівників закладів освіти, викладачів (Міляєва, А. Машовець), державних службовців (М. Логунова, Б. Кухта, Б. Мищишин, В. Обашкіна, Л. Пашко), менеджерів, економістів і маркетологів (О. Яценко, С. Нестуля, Бабко-Пилипенко, І. Ілюченко, С. Пінчук,), лікарів (Р. Ткачук), фахівців із логістики (Є. Федорук), соціальних робітників (С. Сахно, В. Мун), офіцерів (О. Бойко, А. Видай).

Серед праць цього напряму автор виділяє кілька. Так, дисертаційну роботу О. Головешко [5] присвячено формуванню лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту в закладі вищої освіти; розроблено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у ВНЗ: мотиваційно-ціннісне спрямування майбутнього фахівця з адміністративного менеджменту на успішну професійну діяльність за допомогою актуалізації позитивного досвіду досягнень і почуття успіху в спеціально змодельованих ситуаціях; забезпечення засвоєння майбутнім фахівцем з адміністративного менеджменту системи практично-орієнтованих, інтегрованих знань про феномен лідерства на основі пізнавальної активізації студентів і критичної інтерпретації ними навчального матеріалу; застосування особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на формування в майбутнього фахівця з адміністративного менеджменту прикладних лідерських вмінь; формування сукупності інтегрованих знань, вмінь і навичок, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту у майбутнього фахівця з адміністративного менеджменту на основі тренінгових вправ з рефлексії та емоційного впливу.

У роботі Бабкової-Пилипенко [1] розглянуто процес формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки. Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності, розроблено структуру лідерських якостей економістів, яка передбачає чотири компоненти (індивідуально-психологічний, комунікативно-креативний, організаторсько-діловий і соціально-груповий). Дослідницею представлено відповідний спецкурс «Сучасний лідер», також було здійснено поглиблення курсу професійної підготовки студентів. Також засади формування лідерської компетентності висвітлені у дисертаційних роботах Р. Сопівник, Г. Титової, Г. Тимошко, Г. Угляниця, Л. Шигапової, А. Чорного.

Різні аспекти лідерства стали предметом дослідження в таких науках:

− політичних (Л. Трофименко «Феномен жіночого політичного лідерства в Україні»; І. Юрченко «Політичне лідерство і специфіка розвитку сучасної політичної системи України»);

− юридичних (Л. Шевченко «Юридична фірма: пошук моделі ефективного менеджменту», С. Ківалов «Актуальні проблеми держави і права»);

− психологічних – управлінська діяльність у мистецтві як чинник гармонізації глобалізаційних процесів культури (О. Рожок «Типологія лідерства»).

Незважаючи на те, що лідерська компетентність як міждисциплінарний феномен є предметом дослідження у багатьох наукових галузях, вона розглядається як сукупність особистісних і ділових якостей особистості, які дозволяють вирішувати завдання у будь-якій галузі й досягати високих професійних результатів. В контексті університетської підготовки майбутніх менеджерів варто говорити не лише про лідерську компетентність як сучасний педагогічний феномен, а ще й про її формування. Тому автор звернувся до роботи С. Нестулі [13], де зазначено, що формування лідерської компетентності – це складне, комплексне, багатогранне та динамічне психолого-педагогічне явище, яке відбувається в процесі набуття відповідного рівня освіти та продовжується протягом активної лідерської діяльності на відповідних посадах.

Розглядаючи систему формування лідерської компетентності як будь-яку дидактичну систему, яка є сукупністю взаємозалежних між собою дидактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо), функціональність яких, на думку І. Осадченко, залежить від загальних парадигмальних, визначених історичними обставинами та суспільними потребами вимог, автор вважає за потрібне наголосити, що основними компонентами будь-якої дидактичної системи є мета (для чого вчити?), зміст (чому навчатися?) та технологічна підсистема – засоби (з допомогою чого?), методи (яким чином?), форми (в яких умовах?) навчання [13].

У дослідженні автор відштовхувався від обґрунтованої позиції науковців, що будь-яка система, у тому числі й дидактична система формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів в освітньому середовищі університету, складається з окремих її частин – підсистем, які постійно взаємодіють одна з одною та формують єдиний освітній простір. Особливий наголос зроблено на роботі С. Нестулі «Модель дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету» [13]. Детальне вивчення результатів цього дослідження допомогло чітко з'ясувати структуру системи формування лідерської компетентності у закладі вищої освіти. Загалом же дидактична система формування лідерської компетентності в освітньому середовищі університету може складатися з таких п'яти підсистем: концептуально-цільової, структурно-змістової, процесуально-технологічної, мотиваційної та діагностико-результативної підсистем [13].

Концептуально-цільова включає в себе мету дидактичної системи; соціальне замовлення на висококваліфікованих фахівців певної галузі знань; стратегію розвитку університету, концепцію, методологічні підходи, дидактичні та специфічні принципи формування лідерської компетентності майбутніх фахівців; структурно-змістова відображає зміст освіти майбутніх фахівців, спрямований на формування їхньої лідерської компетентності як чітко окреслену систему теоретичних знань та практичних вмінь і навичок, якими повинні і можуть оволодіти студенти за певний час; процесуально-технологічна містить технологічне забезпечення процесу формування лідерської компетентності майбутніх фахівців – педагогічні технології, форми, методи, засоби навчання, найбільш сприятливі для успішного здійснення цього процесу в освітньому середовищі університету; мотиваційна, яка відокремлена з метою розвитку мотивації до лідерства, забезпечення позитивної мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності, процесу формування лідерської компетентності майбутніх фахівців під час навчання в університеті і є трикомпонентною (компоненти «Засоби навчання», «Методи навчання», «Форми навчання»), що є дидактичним інструментарієм, який доцільно використовувати в освітньому процесі сучасного університету, діагностико-результативна, яка забезпечує моніторинг сформованості лідерської компетентності майбутніх фахівців у освітньому середовищі університету за допомогою критеріально-рівневого інструментарію (когнітивний, особистісний, інтегративно-діяльнісний критерії та їхні показники, високий, середній і низький рівні) та діагностичного інструментарію, представленого пакетом комплексних контрольних робіт (завдань), тематикою курсових робіт і методичними рекомендаціями щодо їх виконання та системою інтерактивного тестування студентів у режимі он-лайн (сторінка відкритого доступу «Лідерський потенціал»), яка відображає динаміку сформованості лідерської компетентності.

Також дослідниця наголошує, що модель дидактичної системи формування лідерської компетентності в освітньому середовищі університету відображає особливості її структури, взаємозв'язок між її підсистемами (концептуально-цільовою, структурно-змістовою, процесуально-технологічною, мотиваційною, діагностико-результативною) та системоутворювальним чинником – ресурсно-орієнтованим навчанням студентів у цьому середовищі.

За результатами аналізу праць науковців формування лідерської компетентності майбутніх фахівців можна розглядати як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, спрямованого на здобуття системи знань, якими має володіти студент, щоб бути лідером під час навчання в університеті та майбутній професійній діяльності, що передбачає оптимальне використання в освітньому середовищі університету тандемом «викладач – студент» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів.

Ще низка науковців представили свої роботи щодо тематики дослідження, серед них І. Грищенко, Н. Бикова, Л. Смольська, І. Іванова, З. Гапонюк, К. Ємелін, Л. Кайдалова, О. Кін, Л. Конишева, Н. Шаффєєва, Н. Семенченко, Г. Титова, Т. Гура, А. Пільганчук, В. Кузьменко.

Висновки. Проведений у цьому підрозділі аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає можливість зробити низку висновків узагальнювального характеру та визначити вихідні теоретичні позиції в контексті формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів.

1. Встановлено, що проблема формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів – одна з провідних у сучасній вищій економічній

освіті та є актуальною протягом тривалого часу. Аналіз наукових знань, які розкривають різноманітні підходи та аспекти лідерської компетентності, дозволив установити, що інтерес до зазначеної проблеми зумовлений потребою у фахівцях, здатних використовувати набуті знання, активно діяти, швидко приймати рішення та нести відповідальність за професійні результати, генерувати ідеї та просувати їх подальше втілення.

2. Встановлено, що в сучасній українській науці спостерігається обмеженість досліджень із формування в майбутніх маркетологів або взагалі студентів економічних спеціальностей лідерської компетентності. Предметом наукових досліджень переважно є окремі компетенції маркетологів, які можна вважати складниками більш широкого поняття – лідерської компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабкова-Пилипенко Н. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, 2011.

2. Бойко О. Методологічні основи дослідження лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2012, № 3, С. 17–21.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005.

4. Волківська Д. Розвиток лідерського потенціалу студентського активу в університетському середовищі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05, 2016.

5. Головешко Б.Р. Сучасні підходи до розвитку лідерства та їх імплементація у вищих навчальних закладах, *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,* 2015. Випуск 41.

6. Дафт Р. Уроки лідерства : посібник, 2006, 480 с.

7. Дилтс Р. Альфа-лидерство / Дилтс Р., Диринг Э., Рассел Дж. СПб. : Прайм-Евро знак, 2004. 256 с.

8. Жигірь В. Сутність і зміст лідерської компетентності майбутнього менеджера освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету,* 2015. № 130. С. 34–37.

9. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія / СА. Калашнікова. К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.

10. Куриця А.І. Лідер та лідерство в організації / *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць. Організаційна психологія. Соціальна психологія*, 2009. Т. 1. Ч. 24. С. 62–64.

11. Мараховська М. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх вчителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Харків, 2009, 24 с.

12. Національний освітній глосарій: вища освіта. Друге видання, перероблене і доповнене. Міністерство освіти і науки України. Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2014. С. 28–29.

13. Нестуля С. Модель дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету. *Теоретичні та прикладні спекти дослідження феноменів лідерства, управління та розвитку соціального об'єкту,* 2019. № 2. С. 49–59.

14. Розвиток лідерства : посіб Л. Бізо, І. Ібрагімова, О. Кікоть, Є. Барань, Т. Федорів; за заг. ред. І. Ібрагімової. К. : Проект Реформа управління персоналом на державній службі в Україні, 2012. 400 с.

15. Сахно С., Мун В. Лідерські якості у студентів спеціальності «Соціальна робота». Вісник Приазовського державного технічного університету : зб. наук. праць, 2018, вип. 1, С. 175–180.

16. Ткачук О. Формування компетентності лідерства у майбутніх лікарів. Молодий вчений, 2015. № 6. С. 139–141.

17. Федорук Є. Лідерська компетентність як рушійна сила та фундаментальна основа успіху в логістиці. Національний університет цивільного захисту України. *Актуальні проблеми державного управління*, 2014. № 1. С. 53–59.

18. Розвиток лідерства : посіб. Л. Бізо, І. Ібрагімова, О. Кікоть, Є. Барань, Т. Федорів; за заг. ред. І. Ібрагімової. К. : Проект Реформа управління персоналом на державній службі в Україні, 2012. 400 с.

19. Стандарт вищої освіти. Галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 Професійнаосвіта(заспеціалізаціями)».URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/1122/2019-11-22-015-B.pdf.

20. Хмизова О. Формування і розв'язання лідерської позиції у майбутніх вчителів початкових класів в освітньому просторі ВНЗ / Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 4 (Ч. 1), 2011.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS TO EXPLORATORY ACTIVITY

УДК 378:011.3-051:004]:001.89(045)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-21

Клєба А.І.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри інформатики
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

У статті визначено низку суперечностей щодо потреби суспільства у фахівцях зі сфери інформаційних технологій, соціального замовлення та фактичного рівня готовності майбутніх учителів інформатики до дослідницької діяльності. Аналіз наукових джерел показав, що дослідниками виділено безліч ефективних умов вдосконалення процесу формування готовності до дослідницької діяльності: оптимізація прийомів підготовки студентів до дослідницької діяльності; включення в дослідницьку діяльність, яка відповідає індивідуальним особливостям і науково-пізнавальним інтересам майбутніх фахівців; забезпечення широкого наукового спілкування, створення наукових шкіл при кафедрах за принципами спадкоємності, багаторівневості; врахування індивідуальних і колективних інтересів і схильностей майбутніх фахівців; формування позитивного іміджу взаємодії студентів і наукового керівника при оптимальному поєднанні самостійності; активності майбутніх фахівців.

Визначено, що сукупність усіх матеріальних і нематеріальних компонентів дослідницької діяльності утворює специфічний інформаційно-дослідницький простір, де основними компонентами є інформаційні ресурси, засоби інформаційної взаємодії та інформаційна інфраструктура: сайти і портали з конкретної наукової тематики, які мають можливість обміну думками як у формі форумів, так і за допомогою електронної пошти; бібліотечні та бібліографічні сервери, які надають доступ до пошуку літератури з тематики; електронні журнали і депозитарії наукових текстів, які вирішують проблему безкоштовного доступу до наукової інформації; сайти закладів вищої освіти.

З'ясовано, що вивчення спецкурсу «Дослідницька діяльність ІТ-фахівців» допомагає поступово здійснювати дослідницьку діяльність майбутніми вчителями інформатики. Виділено комплекс педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню готовності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до дослідницької діяльності та характеризуються наявністю компонентів, які знаходяться у взаємозв'язку один з одним та у взаємодії досягнення результату.

Ключові слова: *педагогічні умови, дослідницька діяльність, інформаційно-комунікаційний простір.*

The article identifies a number of contradictions regarding the need of the society for specialists in the field of information technology, social ordering and the actual level of readiness of future computer science teachers for exploratory activity. The analysis of scientific sources showed that the researchers identified many effective conditions for improving the process of forming readiness for exploratory activity: optimization of methods of preparing students for exploratory activity; inclusion in exploratory activity that correspond to the individual characteristics and scientific and educational interests of future specialists; ensuring broad scientific communication, the creation of scientific schools in the departments on the principles of continuity, multilevel; taking into account the individual and collective interests and inclinations of future specialists; forming positive image between students and advisor with the optimal combination of independence; activity of future specialists under the direction.

It is determined that the combination of all tangible and intangible components of exploratory activity forms a specific information and research space, where the main components are information resources, means of information interaction and information infrastructure: sites and portals on specific scientific topics that have the ability to exchange views in the form of forums and by email; library and bibliographic servers that provide access to literature searches for different topics; electronic journals and repositories of scientific texts that solve the problem of free access to scientific information; sites of higher education institutions.

It is emerged that a result of studying a special course "Exploratory activity of IT-specialists" as an optional educational discipline for the training of future IT-teachers, it implies effective exploratory activity. The set of pedagogical conditions that contribute to the effective formation of the future readiness of information technology specialists for exploratory activity and characterized by the presence of components that are in a relationship with each other and in the interaction of achievement of the results are highlighted.

Key words: *pedagogical conditions, exploratory activity, information and communication space.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. XXI століття висуває до освіти якісно нові вимоги – підготувати людину до життя і діяльності в умовах інформаційно-цифрового світу, поповнювати необхідними знаннями про нове інформаційне суспільство, формувати нову інформаційно-цифрову культуру й новий інформаційний світогляд. Входження України до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору актуалізує потребу в фахівцях з інформаційних технологій, які не тільки ефективно обробляють інформацію, вміло управляють нею, грамотно засвоюють і вдосконалюють нові інформаційні технології, але й створюють нові інформаційні продукти для потреб суспільства. Інакше кажучи, потрібні фахівці з інформаційних технологій, здатні вирішувати професійні завдання методами наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових роботах Н. Балик, В. Бикова, Л. Білоусової, А. Верланя, А. Гуржія, М. Жалдака, І. Іваськіва, М. Лапчика, Н. Морзе, Н. Пономарьової, Ю. Рамського та інших розглядаються різноманітні аспекти

проблематики підготовки майбутніх вчителів інформатики до професійної діяльності. Психолого-педагогічні основи дослідницької діяльності студентів розкривають наукові дослідження С. Архангельського, В. Андрєєва, Ю. Бабанського, В. Давидова, В. Крутецкого; роботи Л. Аксьонова, С. Арновіч, О. Борисової, Т. Голуб, В. Вашкевича, Т. Климової, Т. Кузнєцової, Н. Кисельової, П. Романова, Ю. Скиби розкривають специфіку науково-дослідницької діяльності студентів, форми, методи і види співпраці викладачів і студентів у процесі її здійснення.

На сучасному етапі модернізації освіти проблемі дослідницької підготовки студентів приділено багато уваги в педагогічних дослідженнях О. Зеленько, Ю. Лавриш, О. Набоки, Л. Ніколаєвої, Г. Розлуцької та інших, які дали підстави вважати, що включення майбутніх фахівців у дослідну діяльність має бути безперервним [3; 5; 7–8; 12]. Аналіз наукових джерел переконує, що пошуки вчених спрямовані на виявлення проблем удосконалення освітнього процесу із використанням нових інформаційних технологій у контексті дослідницької діяльності студентів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Існує низка суперечностей між потребою суспільства у дослідниках зі сфери інформаційних технологій, соціального замовлення та фактичного рівня готовності майбутніх вчителів інформатики до дослідницької діяльності; практичною потребою у теоретичному обґрунтуванні і методичному забезпеченні процесу формування готовності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до дослідницької діяльності та недостатньої розробленості цього питання в педагогічній науці.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх вчителів інформатики до дослідницької діяльності та їх обґрунтування.

Виклад основного матеріалу. У науково-педагогічній літературі великий розвиток отримав підхід В. Андрєєва, В. Бєлікова, М. Дуранова, М. Звєрєвої, А. Найна, Т. Климової, Н. Яковлєвої та інших, в межах якого педагогічні умови визначаються як сукупність заходів (об'єктивних можливостей) освітнього процесу, спрямованих на досягнення певної мети. В якості комплексу заходів розглядаються не тільки зовнішні умови (зміст, методи і організаційні форми навчання і виховання), а й внутрішні: потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, ставлення особистості до себе та інших (рефлексивна позиція), способи діяльності тощо.

Аналіз наукової літератури показав, що дослідниками виділено безліч ефективних умов вдосконалення процесу формування готовності до дослідницької діяльності: оптимізація прийомів підготовки студентів до дослідницької діяльності; включення в дослідницьку діяльність, яка відповідає індивідуальним особливостям і науково-пізнавальним інтересам майбутніх фахівців, забезпечення широкого наукового спілкування майбутніх фахівців, створення наукових шкіл при кафедрах за принципами спадкоємності, багаторівневості, врахування індивідуальних і колективних інтересів і схильностей студентів, формування позитивного іміджу взаємодії студентів і наукового керівника при оптимальному поєднанні самостійності і активності майбутніх фахівців [2; 8; 11]. Однак ці умови недостатньо відображають специфіку дослідницької діяльності майбутніх вчителів інформатики або частково розглядають можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у дослідницькій діяльності чи лише окремі аспекти їх застосування.

При визначенні педагогічних умов варто усвідомлювати та враховувати неможливість вирішення проблеми шляхом реалізації однієї умови. Під педагогічними умовами слід розуміти комплекс умов, які обумовлюватимуть формування готовності майбутнього вчителя інформатики до дослідницької діяльності, без виконання яких певна педагогічна мета (готовність до дослідницької діяльності) свідомо не буде досягнута. У результаті вивчення проблеми автор виокремив такий комплекс педагогічних умов, за якого створюватиметься ефективне формування готовності майбутнього вчителя інформатики до дослідницької діяльності:

а) гарантія безперервного процесу формування готовності до дослідницької діяльності;

б) формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій образу «Я – дослідник» для впровадження дослідницького методу навчання з використанням ІТ- та STEM-технологій (відповідно до реалізації інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Я – дослідник» на 2018-2021 роки**)** [9].

в) цілеспрямоване включення майбутніх вчителів інформатики до віртуальної дослідницької роботи.

Поданий комплекс педагогічних умов характеризується наявністю компонентів, які знаходяться у взаємозв'язку один з одним, у взаємодії досягнення результату – готовності майбутніх вчителів інформатики до дослідницької діяльності. Перша умова перевірялася на основі аналізу змісту професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики. Стержнем підготовки був спецкурс «Дослідницька діяльність ІТ-фахівців». Зміст курсу визначався з позиції принципу міждисциплінарної інтеграції через змістовний, методичний і організаційний аспекти.

Змістовний аспект передбачав інтеграцію знань з інформатики та методології наукового дослідження. Власне зміст спецкурсу проектується як сукупність взаємопов'язаних навчальних модулів і об'єктів. Із застосуванням об'єктного підходу задовольнялися вимоги сучасності – збільшення обсягу знань і швидкість їх оновлення, виявлення можливостей аналізу одержаних компетенцій і адаптивної корекції освітнього процесу та система моніторингу. Друга педагогічна умова обумовлена необхідністю

особистісного включення майбутніх вчителів інформатики в дослідницьку діяльність.

Однією з основних особливостей образу «Я» на думку Д. Ошаніна є подвійність його призначення: інструмент пізнання, покликаний відображати об'єкт у всьому багатстві і різноманітті доступних відображенню властивостей. Володіючи відносною стабільністю, образ «Я» обумовлює досить стійкі схеми поведінки, характерні для конкретної людини. Ніякі зміни в людині, в її житті не можна зробити, не змінивши уявлення про себе [7]. Усвідомлення студентами власних успіхів забезпечує перехід процесу розвитку в режим саморозвитку, тому важливо, щоб викладач приділяв увагу особистісним досягненням студентів.

Третя педагогічна умова відбувалася на основі того, що дослідницька діяльність студентів здійснюється в деякому інформаційно-дослідницькому середовищі. Сукупність усіх матеріальних і нематеріальних компонентів дослідницької діяльності утворює специфічний інформаційно-дослідницький простір. Інформаційний простір – сукупність банків і баз даних, технологій їх ведення та використання, інформаційно-телекомунікаційних систем і мереж, які функціонують на основі єдиних принципів і за загальними правилами, що забезпечує інформаційну взаємодію організацій і громадян, а також задоволення їх інформаційних потреб [11].

Основними компонентами інформаційного простору є інформаційні ресурси, засоби інформаційної взаємодії та інформаційна інфраструктура. Взаємне співвіднесення низки понять дозволяє вибудувати таке визначення: «інформаційно-дослідницький простір – це сукупність інформаційних ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій для організації дослідницької діяльності». Основу цього простору складають сайти і портали з конкретної наукової тематики, які працюють як колективні інформаційні центри та проводять відбір найбільш популярних Web-вузлів за певним напрямом. Подібні ресурси мають можливість обміну думками як у формі форумів, так і за допомогою електронної пошти. Ще одним із видів ресурсів є бібліотечні та бібліографічні сервери. У поєднанні з потужними пошуковими засобами вони надають доступ до пошуку літератури з певної тематики, а також електронні журнали і репозитарії наукових текстів, які вирішують проблему безкоштовного доступу до наукової інформації. Третім типом ресурсів є сайти закладів вищої освіти, де викладена лише коротка інформація, що описує напрями науково-дослідницької діяльності закладу вищої освіти. Іноді в рамках цього ресурсу функціонують віртуальні лабораторії. Зазначені педагогічні умови з одного боку самостійні, забезпечують вирішення окремих напрямів досліджуваної проблеми, а з іншого – пов'язані з іншими, доповнюючи їх. Загалом же виділені педагогічні умови створюють комплекс.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури, а також сучасний стан підготовки фахівців показує, що проблема формування готовності майбутніх вчителів інформатики до дослідницької діяльності, незважаючи на високий ступінь актуальності, розроблена слабо. У результаті вивчення проблеми щодо запропонованих вище напрямів був виділений комплекс педагогічних умов, які обумовлюють ефективне формування готовності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до дослідницької діяльності. У подальшому планується дослідження щодо визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів інформатики та їх змісту в умовах реформування освітньої галузі України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вільна енциклопедія «Вікіпедія». URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Єдиний_інформаційний_простір (дата звернення: 10.02.2020).

2. Добровольська О.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у дослідницькій діяльності студентів. *Прогресивні техніка та технології харчових виробництв ресторанного господарства і торгівлі*. 2013. Вип. 1(1). С. 337–343.

3. Зеленько О.А. Про науково-дослідну роботу у вишах України. *Наука і освіта.* 2011. № 8. С. 56–59.

4. Лавриш Ю.Е. Особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія Філологія. Педагогіка.* 2013. Вип. 2. С. 72–76.

5. Набока О.Г. Науково-дослідна діяльність студента як професійно орієнтована технологія. *Наука і освіта.* 2010. № 7. С. 165–168.

6. Ніколаєва Л. Теоретичні аспекти науково-дослідницької діяльності студентів магістратури. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2011. № 4(2). С. 178–184.

7. Ошанин Д.А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В.А. Бодров. Москва : Пер Сэ: Логос, 2007. С. 778–786.

8. Панченко Л.Ф. Педагогічний супровід розвитку навчально-дослідницької діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі університету. *Науковий вісник Донбасу.* 2011. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/nvd_2011_3_14.pdf (дата звернення: 10.02.2020).

9. Про реалізацію інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Я – дослідник» на 2018-2021 роки : наказ Міністерства освіти і науки України. URL: https://imzo.gov.ua/2018/04/15/nakaz-mon-vid-13-04-2018-366-pro-realizatsiyu-innovatsijnoho-osvitnoho-proektu-vseukrajinskoho/ (дата звернення:10.02.2020).

10. Розлуцька Г. Навчальна науково-дослідна робота з обдарованою молоддю у педагогічних ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.* 2007. № 8. С. 158–161.

11. Сінельник І.П. Активізація науково-дослідної діяльності студентів педагогічних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Молодь і ринок.* 2012. № 3. С. 113–117.

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CULTURE OF TEACHER'S PROFESSIONAL SELF-REALIZATION AS A SCIENTIFIC PROBLEM OF HIGH SCHOOL PEDAGOGY

УДК 373.5.091.12 - 051:005.336.5
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-22

Коваленко Л.В.,
концертмейстер кафедри
теорії і методики музичної освіти
та хореографії
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

У статті розглянуто низку питань щодо витоків проблеми культури професійної самореалізації сучасного вчителя, яка обумовлена об'єктивними вимогами і очікуваннями соціуму щодо етичних, правових, моральних норм, академічної доброчесності та вимог сучасного суспільства до якості освіти. Подано засновану на висновках педагогів-науковців коротку загальнонаукову характеристику педагогічної культури, яка передбачає високу усвідомленість вчителем свого покликання, міри особистісного самопізнання, манери спілкування у професійній діяльності та має тісний зв'язок із загальнокультурними і моральними проявами особистості педагога.

Автор звертає увагу на те, що найбільшої професійної та особистісної успішності домагається людина, здатна до повноцінної творчої самореалізації в значущій для неї і важливій для суспільства діяльності. Актуалізується проблема навчання та виховання підростаючих поколінь громадян, яке буде здійснюватися педагогами, самореалізованими у професійній діяльності. Наголошується, що професійна діяльність сучасного вчителя має здійснюватися в умовах широкого вибору підходів до організації процесу навчання, а тому в сучасних умовах освітніх реформ особливо гостро виникає необхідність формування готовності вчителів до культури самореалізації у професійній діяльності.

Під самореалізацією особистості майбутнього вчителя розуміється процес, спрямований на усвідомлення, виявлення і прояв своїх індивідуальних і професійних можливостей, здійснення планів, які забезпечують досягнення найвищих результатів у навчально-професійної діяльності та затвердження себе не тільки як особистості, а й як професіонала.

Однак поки що не достатньо розроблений єдиний ефективний механізм науково-методичного супроводу та аналізу інформації щодо професійного становлення спеціаліста, визначення культури його професійної самореалізації з урахуванням динаміки цих процесів на рівні адміністративно-методичних і управлінських служб. Особливості процесу та змісту культурної самореалізації вчителя, створення умов для його професійної самореалізації в організаціях різних типів (дошкільної, загальної, спеціальної освіти, державних і приватних закладах тощо) постає одним зі стратегічних напрямів державної політики України в сфері професійної педагогічної освіти. Вирішення означеної педагогічної проблеми дозволить на практиці створювати умови, які сприятимуть становленню і розвитку у майбутніх педагогів внутрішніх передумов, що забезпечать ефективність їх культурної професійної самореалізації.

Ключові слова: *професійна культура, професійна самореалізація, професійно-особистісний розвиток вчителя, педагогіка вищої школи.*

The article considers a number of issues regarding the origins of the culture problem of the professional self-realization of a modern teacher, which is conditioned by the objective demands and expectations of the society concerning moral standards, academic integrity and the requirements of modern society to the quality of education. A brief general scientific description of the pedagogical culture based on the conclusions of educators and scientists is given, which implies a teacher's high awareness of his calling, measures of personal self-knowledge, manner of communication in professional activity and has a close relationship with the general cultural and moral manifestations of the personality of the teacher.

Self-realization of the personality of a future teacher is implied as a process aimed at understanding, identifying and manifesting one's individual and professional abilities, implementing plans to achieve high results in educational and professional activities and establishing oneself not only as an individual, but also as a professional.

The author draws attention to the fact that the greatest professional and personal success is achieved by a person who is capable of full creative self-realization in activities that are significant for him and important for society. The problem of training and upbringing of the younger generations of citizens, which will be carried out by educators, is self-actualizing in professional activity. It is noted that the professional activity of a modern teacher should be carried out in the context of a wide choice of approaches to the organization of the learning process, and therefore, in the current conditions of educational reforms, the need for the formation of teachers' readiness for a culture of self-realization in professional activity is especially important.

At the same time, a unified effective mechanism for scientific and methodological support and analysis of information on the professional development of a specialist, determination of the culture of his professional self-realization, taking into account the dynamics of these processes at the level of administrative, methodological and managerial services, is not yet sufficiently developed. Features of the process and content of the teacher's cultural self-fulfillment, creation of conditions for his professional self-realization in organizations of various types (preschool, general, special education, public and private institutions, etc.) is one of the strategic directions of the state policy of Ukraine in the field of professional pedagogical education. The solution of the indicated pedagogical problem will make it possible in practice to create conditions enabling to the formation and development of future background for future teachers to ensure the effectiveness of their cultural professional self-realization.

Key words: *professional culture, professional self-realization, professional and personal development of a teacher, high school pedagogy.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Гуманістична спрямованість сучасної вищої освіти в Україні змінює багаторічне традиційне уявлення щодо її мети як формування «систематизованих знань, умінь і навичок». Натепер важливим завданням є забезпечення особистісного та професійного зростання здобувачів освіти, формування необхідних у професійній діяльності компетентностей і надання їм широкого спектру можливостей для самореалізації в професійній сфері. Особливості процесу та змісту культурної самореалізації вчителя, створення умов для його професійної самореалізації в організаціях різних типів (дошкільної, загальної, спеціальної освіти, державних і приватних закладах тощо) постає одним зі стратегічних напрямів державної політики України у сфері освіти [4].

Спершу автор розглядає проблему формування культури сучасного вчителя, яка постає в світлі освіченості особистості, що виражається в якості його розвиненої здатності до самодослідження і самовдосконалення, вимірі внутрішнього потенціалу та власних сил, формуванні і вихованні моральних якостей. Все перераховане впливає на майбутнє педагога, на пошук ним свого місця в житті, можливість всебічно розвиватися, самоствердуватися в суспільстві та самореалізовуватися в обраній професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи літературні джерела в рамках означеної проблематики, автор звертає увагу на розвідки І. Зязюна, О. Леонтьєва, Н. Сегеди, Н. Стрельникової та інших, де важливим є розвиток професійно-педагогічної підготовки вчителя та його здатності до професійної самореалізації. Проблему професійної культури педагога досліджували О. Гармаш, В. Гриньова, О. Растригіна, О. Рудницька, Т. Сидоренко, С. Чорна та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури свідчить, що ця проблема методологічно пов'язана з розумінням особистості як творця свого життєвого шляху (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, А. Брушлинський). Натепер важливим завданням є забезпечення особистісного та професійного зростання здобувачів освіти, формування необхідних компетентностей і надання їм широкого спектру можливостей для самоздійснення в професійній сфері життєдіяльності.

Мета статті. Мета статті полягає в формуванні культури професійної самореалізації вчителя як педагогічної проблеми, у висвітленні значення культури як особистісної якості педагога, пошуку її місця у професійній самореалізації і становленні вчителя та актуалізації означеної проблеми для освітньої системи вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Відомим фактом є той, що людина проявляє свої здібності в усіх сферах життєдіяльності: у суспільстві і сім'ї, в сфері власних інтересів, захоплень, у сфері професійної діяльності. Однак найбільш повне розкриття внутрішніх сил людини можливе лише в суспільно значимій діяльності, різні види якої системно представлені в різних професіях. Саме так Л. Виготський формулює гіпотезу про інтеріоризацію соціальних форм діяльності в індивідуальні, підкреслюючи, що в процесі культурного розвитку «через інших ми стаємо самими собою, і це правило стосується не тільки конкретної особистості, але й історії кожної окремої нації» [1, с. 144–146].

Тлумачення поняття «культури» є дуже багатозначним. Існують десятки, якщо не сотні таких визначень. Культура в широкому сенсі складається зі знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства. Серед найвідоміших науковців, які займаються дослідженням цієї проблеми, слід назвати вітчизняних вчених Є.С. Аверінцева, Є.С. Маркаряна, А.С. Гуревича, Л.С. Кертмана, М.С. Кагана, В.М. Межуєва, Ю.М. Рєзніка [11, с. 22].

Особливого значення набуває пошук змісту феномена формування культури. Зважаючи на означене, можна передбачити той факт, що педагогічна культура вчителя є частиною загальнолюдської культури, у якій об'єднуються духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують ефективним підґрунтям для соціалізації особистості.

Педагогічна культура вчителя є системним утворенням, яке включає педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення учителем зразків педагогічної практики тощо. Показниками високого рівня сформованості педагогічної культури слід вважати:

1) гуманістичну спрямованість особистості педагога;

2) психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне

мислення;

3) освіченість у галузі предмета, який вчитель викладає, і оволодіння

педагогічними технологіями;

4) досвід творчої діяльності, вміння обґрунтовувати власну педагогічну

діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну);

5) культуру професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови,

зовнішнього вигляду) [9].

Згідно з наведеною настановою культура вчителя і педагогічна культура, синонімізована з нею, характеризують процес засвоєння соціальних

цінностей, стан особистості, а також процес створення у процесі педагогічної діяльності нових соціальних цінностей. Наукове розроблення поняття педагогічної культури майбутніх учителів, проблематизоване навколо розглянутого концепту «культура», інтенсифікувалося в останні роки. Важливо, щоб здійснення цієї діяльності домінувалося не лише ззовні (суспільством), але і внутрішньою потребою особистості. Діяльність особистості в цьому випадку стає самодіяльністю, а реалізація її здібностей у такій діяльності здобуває характер самореалізації [2, с. 410].

Визначенню самореалізації як вродженої якості людини імпонують погляди американського психолога К. Роджерса. Цей феномен він визначає в якості основного мотиву особистісного зростання людини, наголошуючи, що до самореалізації здатна лише та особа, у якої актуалізована самість. «Я-концепція», або «Самість» – фундаментальне поняття теорії К. Роджерса, яке визначається як гештальт, що складається з сприйняття себе і своїх взаємин з іншими людьми, а також із цінностей «Я». Складниками «Я-концепції» є «Я – реальне» і уявлення про себе таким, яким би людина хотіла бути («Я –ідеальне») [7]. Основоположним в усіх працях К. Роджерса є твердження про те, що людина, спостерігаючи і оцінюючи свій власний досвід, пізнає саму себе. При цьому протягом всього життєвого шляху вона відчуває потребу в реалізації свого потенціалу.

При розгляді категорії самореалізації можна виділити два аспекти: внутрішній – особистісний, за яким самореалізація розглядається як стан, мета або результат, чого можна досягти в ході особистісного зростання і розвитку людини як суб'єкта власного життя, і зовнішній – діяльнісний, коли самореалізація розглядається як процес або засіб досягнення життєвого успіху, в тому числі і в професійній сфері [9, 10].

Цікавою є думка Л. Рибалко, яка наголошує, що впровадження акмеологічних ідей розвитку та саморозвитку особистості педагога, формування професійної «Я»-концепції вчителя, досягнення акме через професіоналізм і педагогічну майстерність сприяють підвищенню ефективності педагогічного процесу, зростанню педагогічної культури педагога, гарній побудові міжособистісних відносин на засадах співпраці, ефективній самореалізації в умовах професійної діяльності [6].

Професійна самореалізація має стати метою педагога, самоактуалізацією його особистості, професійних якостей, загальної особистісної культури. Його досягнення у професійній діяльності мають стати метацінністю. Самореалізація вчителя як особистісний стан розглядається в низці досліджень [3, 7, 10] як задоволеність самореалізацією. В цьому аспекті самореалізація в якості результату частіше досліджується вченими як певний рівень особистісного розвитку за критерієм «успіх – неуспіх». Результатом самореалізації може стати наявність професійних властивостей, які сприяють самоздійсненню особистості.

Під самореалізацією особистості майбутнього вчителя автор розглядає процес, спрямований на усвідомлення, виявлення і прояв своїх індивідуальних і професійних можливостей, здійснення планів, які забезпечують досягнення найвищих результатів у навчально-професійній діяльності та затвердження себе не тільки як особистості, але і як професіонала. Самореалізація особистості в психолого-педагогічній інтерпретації пов'язується з зовнішнім і внутрішнім факторами. Інакше кажучи, вона не відбувається «сама собою», а тому для процесу її здійснення потрібно забезпечити необхідні умови для самоактуалізації особистості.

За А. Маслоу, самоактуалізація – це процес, який дає змогу людині стати тим, ким вона може стати, але він обмежується цим, зовсім не звертаючи увагу на психологію того, хто самореалізується [3, с. 304]. Спрямованість освіти змінює вектор вітчизняної освіти із формування «систематизованих знань, умінь і навичок» на забезпечення можливостей для особистісного, професійного зростання та для здійснення самореалізації вчителя у професійній діяльності.

Предметом наукового інтересу у фундаментальній праці Н. Сегеди є професійний розвиток викладача музичного мистецтва, в якому дослідниця ґрунтовно описує професійну самореалізацію вчителя музичного мистецтва, наголошуючи на важливості особистісного компоненту, який вбачає у цілісності особистості, її потенціалі та індивідуально-професійному ресурсі вчителя як засобу і результаті професійного зростання педагога. Науковець робить висновки про те, що виявами істинного суб'єкта професійного зростання є вільний вибір, саморозвиток професійно-педагогічної якості, який здійснюється поза утилітарними потребами (фізичний стан, мислення, досвід, здібності, самість, емоції) як феномени ситуативно не стимульованої діяльності, спрямованої на перетворення творчого потенціалу особистості в індивідуально-професійний ресурс. Така специфічна самотворчості у сфері професійної діяльності не є запрограмованою генетичною індивідуальною властивістю [8, с. 166].

На основі означеного можна сказати, що професійна самореалізація педагога, набуття ним культури для здійснення викладацької діяльності є безперервним особистісним процесом самопізнання і саморозвитку. Для майбутнього педагога такою можливістю стає навчання у ВНЗ, де окрім набуття теоретичних знань він може оволодіти практичними уміннями і набути фахових компетентностей. Важливою в цьому аспекті

є педагогічна практика, яка в системі професійної підготовки майбутнього вчителя є можливістю для самовизначення у професії і набуття необхідних якостей для формування культури професійної самореалізації.

Педагогічна практика є видом практичної діяльності студентів, специфіка якої полягає в тому, що саме в ній здебільшого можна спостерігати ідентифікацію з професійною діяльністю. Вона є сполучною ланкою між теоретичним навчанням майбутніх вчителів і їх самостійною роботою в установах освіти. Практика – це перш за все процес оволодіння різними видами професійної діяльності, в якому навмисно створюються умови для самопізнання та самовизначення студента в різних професійних ролях, де формується потреба в самовдосконаленні та самореалізації.

Період практики є якісно новим щаблем в освітньому процесі, який сприяє особистісно-професійному розвитку студента, найважливішим «інструментом» діяльності стає особистісна позиція студента, зміст і засоби педагогічної діяльності, обрані ним під час педагогічної практики. Найважливішою особливістю практики є її спрямованість на особистісно-професійний розвиток, тобто на самореалізацію особистості майбутнього вчителя.

Більшість дослідників професійної самореалізації, в тому числі і самореалізації вчителя, зазначають у своїх роботах, що самореалізація конкретної людини може входити в суперечність з інтересами соціальної групи. Кожен культурний регіон, де проживають люди різних національностей, має свою виховну специфіку. Феномен культури загалом визначається як історично обумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах організації життя і діяльності людини, що сприяє успішності самореалізації.

Висновки. Актуалізація уваги до проблеми самореалізації особистості в сучасній науці і освітній практиці ВНЗ пояснюється важливістю проблеми, пов'язаної з дослідженням суб'єктної активності особистості, максимального використання внутрішніх ресурсів для повного самоздійснення майбутнього вчителя в процесі його становлення та соціалізації.

Професійну самореалізацію вчителя розглянуто як педагогічну проблему, сутність якої полягає в постійному самовдосконаленні й саморозвитку власного потенціалу. Самореалізація вчителя є необхідною умовою для розвитку як окремої особистості, так і поступального розвитку суспільства. Культура професійної самореалізації вчителя в психологічному аспекті має неоднозначне трактування, однак ключовим є поняття сутнісних сил людини, які проявляються і розвиваються в особистісних і суспільно значимих діях (у нашому випадку у професійній діяльності). Самореалізація є реалізацією (проявом) існуючого внутрішнього потенціалу, здійсненням своїх прагнень, знань, умінь і здібностей відповідно до особистісних уявлень про себе і свій шлях у житті. Вона впливає на вибір професії і стає важливим складником формування особистісної культури педагога.

Теоретичний аналіз проблеми культури професійної самореалізації вчителя дає підстави говорити, що для її вирішення необхідна наукова актуалізація цього питання у співвідношенні внутрішніх індивідуальних установок особистості вчителя і зовнішніх умов, які перешкоджають або навпаки сприяють її самореалізації у професії. Це і стане подальшим вектором дослідження автора.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс. 1996. 536 с.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерністьт : підручник для вищих навч. закл. Київ : «Вища школа». 2004. 422 с.
3. Маслоу А. Психология бытия. Москва : Ваклер. 1997. 304 с.
4. Нормативно-правові документи галузі освіта URL: http://zakon3.rada.gov.ua (дата звернення: 20.01.2020).
5. Пономарьов О.С. Культура професійної діяльності в системі категорій педагогіки вищої школи. *Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків : НТУ «ХПІ». 2012. № 4. с. 128.
6. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ. 2007. 442 с.
7. Роджерс К. Становление человека. Москва : Прогресс Универс. 1994. 478 с.
8. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2012. 273 с.
9. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор. 2011. 628 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав. 2006. 352 с.
11. Каган М.С. Философия культуры // Каган М.С. Избр. тр.: в 7 т. СПб., 2007. Т. 3. Труды по проблемам теории культуры. с. 22.

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

THE USE OF MNEMONICS IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-23

Ковальська В.С.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної академії

Статтю присвячено дослідженню теоретичних основ використання мнемотехнік у професійній підготовці майбутніх фахівців як таких, що дозволяють оптимізувати процес запам'ятовування навчальної інформації й зменшувати інформаційну напругу студентів під час реалізації навчальної діяльності. Визначено сутність мнемотехнік як сукупності спеціальних методів і прийомів щодо підвищення ефективності засвоєння нової інформації шляхом свідомого утворення асоціативних зв'язків, які полегшують запам'ятовування навчального матеріалу і збільшують обсяги пам'яті у студентів.

У результаті аналізу літературних джерел виокремлені мнемотехнічні прийоми, які можуть бути застосовані у професійній підготовці майбутніх фахівців, серед них ланцюжок, символізація, ключові слова, стиснення інформації, виділення частин образу, трансформація, візуалізація, формування систем опорних образів, повторення з повним розшифруванням, перегляд в уяві опорних образів і основ асоціацій тощо.

Встановлено конкретний мнемотехнічний прийом для запам'ятовування певного типу навчальної інформації, для чого проаналізовано інформаційну основу професійної діяльності фахівців як підґрунтя їхньої професійної підготовки й виокремлено її інформаційні елементи, які необхідно запам'ятати студентові для успішної майбутньої професійної діяльності (визначення базових понять галузі, формули щодо розрахунків показників, назви специфічних термінів галузі, технології реалізації професійної діяльності).

Розроблено алгоритм використання мнемотехнік у професійній підготовці майбутніх фахівців, який передбачає реалізацію таких етапів: аналіз інформаційних елементів і вибір певного мнемотехнічного прийому для їх запам'ятовування; утворення образу (асоціації) на основі обраного мнемотехнічного прийому; будування зв'язків у мозку (кодування інформації); відтворення інформації, що була закодована; співставлення відтвореної інформації з оригінальним текстом; повторення вголос не менш ніж тричі; активне повторення навчальної інформації через певний проміжок часу.

Ключові слова: *майбутні фахівці, мнемотехніки, професійна підготовка, інформаційна основа, професійна діяльність, алгоритм.*

The article is devoted to the study of the theoretical foundations of the use of mnemonics in the training of future specialists, which will optimize the process of memorizing educational information and, thereby, reduce the information strain of students in the implementation of educational activities. The essence of mnemonics as a set of special methods and techniques to improve the efficiency of assimilation of new information through the conscious formation of associative relationships that facilitate the memorization of educational material and increase the memory capacity of students is determined.

As a result of the analysis of literary sources, mnemonic techniques are identified that can be applied in the training of future specialists, including: chain, symbolism, keywords, information compression, identification of image parts, transformation, visualization, formation of reference image systems, repetition with full decoding, viewing in the imagination of support images and the foundations of associations etc.

A specific mnemonic technique has been established for memorizing a certain type of educational information, for which the informational basis of the professional activity of specialists has been analyzed as the basis of their professional training, and its information elements have been identified that the student needs to remember for successful future professional activity (determination of the basic concepts of the industry, formulas for calculating indicators, names of specific industry terms, technology of professional activities).

An algorithm has been developed for the use of mnemonics in the training of future specialists, which provides for the implementation of the following steps: analysis of information elements and the choice of a specific mnemonics technique for remembering them; the formation of an image (association) based on the selected mnemonic technique; the formation of connections in the brain (coding of information); reproduction of information that has been encoded; comparison of information with the original text; repeating aloud at least 3 times; active repetition over a period of time.

Key words: *future specialists, mnemonics, professional training, information basis, professional activity, algorithm.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні тенденції розвитку інформаційного суспільства, запровадження високотехнологічного виробництва зумовлюють стрімке зростання високих технологій, збільшення інформаційних потоків, що ускладнює їх запам'ятовування людиною. Тому обсяги інформації, які мають засвоїти сучасні студенти, з кожним роком збільшуються, що спричиняє необхідність організації процесу навчання на основі нових підходів до запам'ятовування навчального матеріалу. Адже вміння запам'ятовувати й оперативно використовувати теоретичний матеріал є однією з необхідних умов успішності студента.

Водночас інформаційне перевантаження, що є ознакою освітнього процесу, призводить до низки порушень, пов'язаних зі здоров'ям сучасного студентства. Це актуалізує проблему оптимізації навчального процесу на основі запровадження таких технологій, які максимально знижують інформаційне навантаження на студентів. Одним із ефективних способів зниження зазначеного

негативного впливу є застосування мнемотехнік у процесі навчання дисциплін, що дозволить оптимізувати процес запам'ятовування навчальної інформації й зменшити інформаційну напругу під час реалізації навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про зацікавленість учених проблемою оптимізації навчального процесу. Так, обґрунтуванню теоретичних основ оптимізації присвячено праці Ю. Бабанського, В. Беспалька, І. Огородникова, М. Скаткіна, Н. Талізіної та інших; визначенню теоретичних основ застосування новітніх технологій у навчанні – роботи П. Гусака, А. Нісімчука, О. Пєхоти, І. Підласого, С. Сисоєвої, І. Якиманської; використанню оптимальних принципів, методів, форм і засобів у навчальному процесі – Л. Виготського, І. Зимньої, І. Лернера, А. Хуторського та інших. Вирішенням питання оптимального застосування мнемотехнік у навчальному процесі займалися протягом багатьох років такі вчені, як М. Зиганов, В. Козаренко, Г. Чепурний, М. Гамезо, І. Домашенко, В. Рубахин, В. Венда, С. Матвєєв.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У своїх роботах учені аналізували ефективність застосування мнемотехнік у навчанні майбутніх фахівців і пропонували методи запам'ятовування інформації. Водночас у сучасній науковій літературі недостатньо висвітлені питання щодо використання мнемотехнік у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Метою статті є визначення теоретичних основ використання мнемотехнік у професійній підготовці майбутніх фахівців і розроблення відповідного алгоритму їх застосування.

Виклад основного матеріалу. Бурхливий розвиток інформаційних технологій, збільшення обсягів навчальної інформації в умовах скорочення часу на її засвоєння зумовлюють пошук ефективного інструментарію щодо організації навчальної діяльності студентів, спрямованого на оптимізацію процесу навчання. На основі аналізу літературних джерел [3, 7, 8] виявлено, що одним із ефективних варіантів вирішення означеної проблеми є застосування у навчальному процесі мнемотехнік, які дозволяють підвищити результативність запам'ятовування навчальної інформації й скоротити час на її засвоєння. Тому в подальшому увагу було зосереджено на сутності таких технік і виявленні конкретних прийомів, що можуть застосовуватися у професійній підготовці майбутніх фахівців.

За результатами аналізу літературних джерел [2, 5, 9, 11] встановлено, що під мнемотехнікою розуміється сукупність спеціальних методів і прийомів щодо підвищення ефективності засвоєння нової інформації шляхом свідомого утворення асоціативних зв'язків, що полегшують запам'ятовування навчального матеріалу і збільшують обсяги пам'яті у студентів. Основою їх реалізації є такі мнемічні процеси, як збереження, забування, відтворення і впізнавання інформації. Від рівня розвитку цих процесів залежить і успішність навчання [1, 8, 11].

Застосування мнемотехнічних прийомів у професійній підготовці майбутніх фахівців забезпечує вирішення таких завдань: розвиток творчого потенціалу студентів за рахунок гармонізації лівої і правої півкулі головного мозку; удосконалення вміння вчитися ефективно і самостійно; підвищення самооцінки студентів завдяки результативності навчання; зменшення негативного впливу стресів від навчання внаслідок досягнення успіху в навчальній діяльності; підвищення навчальної мотивації; економія часу для продуктивної та творчої роботи; розвиток образної пам'яті, самостійності студентів в інтелектуальній та практичній роботі, що сприяє ефективності їхньої адаптації у соціумі.

Використання мнемотехнік у професійній підготовці майбутніх фахівців створює умови для розвитку основних психічних процесів – уваги, пам'яті, образного мислення; формуванню у студентів навичок сприйняття, відтворення, використання й поширення інформації; формування цілісного сприйняття навколишнього світу; розвитку вміння студентів перетворювати абстрактні символи в образи; удосконалення зв'язного мовлення, розширення і збагачення словникового запасу у студентів [2, 6, 7, 9].

Подальший аналіз літературних джерел [1, 3, 5, 6, 9] дозволив виявити різноманіття мнемотехнічних прийомів, які можуть бути використані у підготовці майбутніх фахівців. Так, прийом «Ланцюжок» – це один із базових прийомів для запам'ятовування значної кількості інформаційних елементів. Його основою є представлення яскравого образу, який у подальшому пов'язується з наступним образом. Такі образи зв'язуються в асоціації попарно, при цьому розміри образів повинні бути приблизно однаковими.

Прийом «Символізації» використовується для запам'ятовування абстрактних понять, які не мають чіткого образного значення, водночас одне і те ж слово може бути по-різному закодовано символами. Прийом «Ключових слів» заснований на тому, що в кожній фразі може бути виділено одне чи два ключових слова, пригадавши які згадуєш і всю фразу. Для кожного абзацу це ключова фраза, по якій можна легко згадати прочитаний абзац. Ключові слова – це маркери сенсу всієї фрази, і в сукупності вони і є головним сенсом усього тексту.

Прийом «Стиснення інформації» застосовується для кодування в зорові образи коротких текстових уривків, при цьому текст відтворюється за допомогою пригадування картинок. Підґрунтям

прийому «Виділення частин образу» є положення, що кожен предмет складається з частин. Сам предмет нерозривно пов'язаний із його частинами, ці зв'язки автоматично фіксуються мозком. Прийом «Трансформація» передбачає, що об'єкти, які запам'ятовуються, подумки перетворюються на інші за значенням та образом для того, щоб полегшити процес запам'ятовування.

Прийом «Першої букви» – це прийом, при якому створюється асоціативний зв'язок між першими буквами слів, які запам'ятовуються, та першими буквами слів спеціально створеного речення. Прийом «Візуалізація» – це прийом, при якому для посилення запам'ятовування уявляється фізичний вплив подій, явищ та об'єктів на відчуття (зір, слух, нюх, термочутливість, рівновагу), що створює умови максимальної реальності цієї події. Прийом «Ознака» – це прийом, за якого для покращення засвоєння інформації об'єктам, які запам'ятовуються, додатково надаються певні риси, властивості та якості. У такому разі використовуються прикметники для яскравішого вираження образу.

Прийом «Промовляння і промальовування» застосовується для інформації, яку необхідно закріпити в пам'яті на рефлекторному рівні пригадування, користуючись повторенням із використанням уявного промовляння і уявного промальовування. Прийом «Чотирьох ступеневий» збагачує звичайне повторення внутрішнім і усним промовлянням і переказом прочитаного й передбачає виділення основних думок і їх взаємозв'язок, уважне читання з виокремленням подробиць, перегляд тексту в зворотному напрямі з повторенням зв'язків основних думок, відтворення всього тексту по пам'яті. Прийом «Повторення з повним розшифруванням» використовується на етапі закріплення в мозку інформації, яку запам'ятали у вигляді асоціацій, де кожна з них закріплена за допомогою допоміжного стимулюючого образу.

Як свідчать результати проведеного аналізу, існує різноманіття мнемотехнічних прийомів, тому наступний етап дослідження присвячено вибору найбільш ефективних із них для застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців. Передумовою реалізації означеного етапу є аналіз інформаційної основи професійної діяльності фахівців, оскільки виконання будь-якої діяльності, особливо професійної, не можливе без забезпечення її інформаційної основи, яка має формуватися протягом професійної підготовки фахівців.

Аналіз першоджерел [4, 7, 8, 10] дозволив трактувати інформаційну основу професійної діяльності як сукупність інформації, що характеризує предметні та суб'єктивні умови діяльності відповідно до вектору «Ціль-результат». У цьому контексті її ефективність обумовлюється адекватністю, точністю та повнотою інформаційної основи діяльності, яка визначається обсягом та якістю отриманих знань, рівнем сформованих знань і умінь, розвитком професійно важливих якостей фахівців у процесі їхньої професійної підготовки. Основними формами інформаційної основи діяльності є образ і знак. Образ трактується як копія об'єкта, як результат пізнання суб'єктом об'єкта, впорядкованість елементів якого відповідає впорядкованості властивостей, зв'язків і відношень об'єкта-оригіналу [10].

Отже, для ефективної реалізації професійної діяльності майбутні фахівці у процесі професійної підготовки повинні засвоїти та відтворювати її інформаційні основи, що в умовах збільшення інформаційного навантаження забезпечується застосуванням і мнемотехнік, які оптимізують означений процес і дозволяють досягти максимальної ефективності.

Подальший аналіз літературних джерел [4, 7, 8, 10], аналіз професійної діяльності фахівців дозволив виявити, що необхідними інформаційними елементами для запам'ятовування у процесі навчальної діяльності студентів є визначення базових понять галузі; формули щодо розрахунку показників; назви специфічних термінів; технології реалізації професійної діяльності.

Узагальнення й систематизація отриманих результатів дозволили визначити конкретний інструментарій мнемотехнік, який доцільно застосовувати для запам'ятовування певних елементів інформаційної основи майбутньої професійної діяльності студентами. Так, для запам'ятовування визначень базових понять пропонований прийом «Стиснення інформації», оскільки базові поняття можна кодувати в зорові образи та відтворювати за допомогою пригадування картинок. Запам'ятовування формул щодо розрахунків показників доцільно реалізувати на основі прийому «Трансформація», який дозволяє при вивченні об'єктів перетворювати їх на інші за значенням, але легші для запам'ятовування.

Для запам'ятовування назв специфічних термінів ефективним є прийом «Символізація», де одне і те ж слово може бути по-різному закодовано в образи. Для цього типу навчальної інформації доцільним є також застосування такого прийому, як «Утворення слова зі складів», що дозволяє точно запам'ятовувати абсолютно всі буквосполучення, оскільки будь-який склад можна добудувати до осмисленого слова.

Запам'ятовування технологій реалізації професійної діяльності слід здійснювати за рахунок використання таких мнемотехнічних прийомів: «Ланцюжок», «Ключові слова», «Ознака», «Візуалізація». За допомогою прийому «Ланцюжок» виокремлюються образи, які відображають певні етапи технології реалізації професійної діяльності, що в подальшому з'єднуються послідовними

асоціативними зв'язками. Прийом «Ключових слів» заснований на виділенні в технології ключових слів, кількість яких залежить від кількості етапів реалізації певної технології, за допомогою яких при промовлянні згадується вся технологія. Прийом «Ознака» застосовується для засвоєння

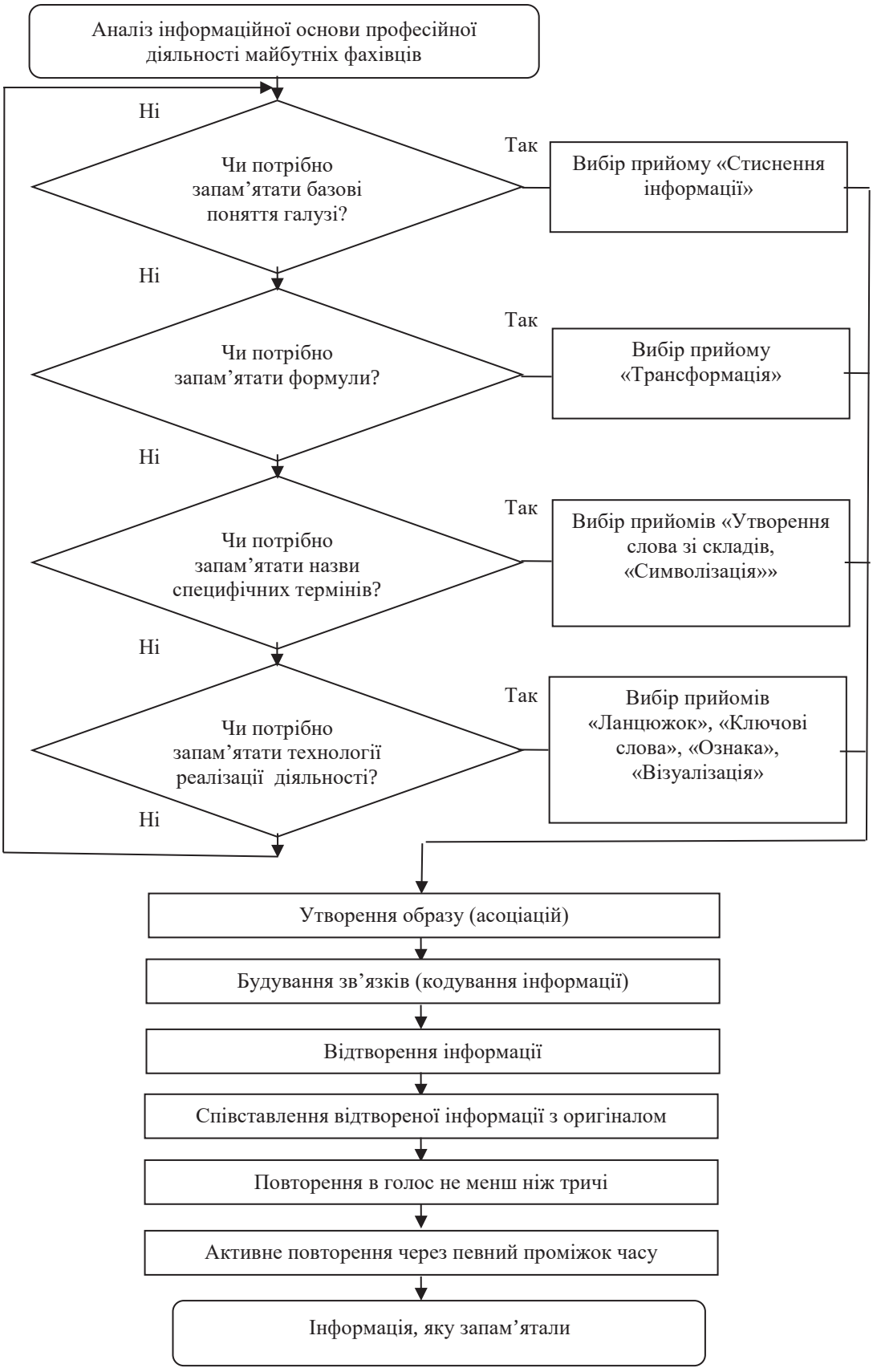

Рис. 1. Алгоритм застосування мнемотехнік у професійній підготовці фахівців

інформації, якій додатково надаються певні риси, властивості та якості шляхом використання прикметників для яскравішого вираження. На основі прийому «Візуалізація» технології реалізації професійної діяльності запам'ятовуються шляхом уявлення фізичного впливу означеного процесу на органи чуття суб'єкта діяльності, що зумовлює високу концентрацію уваги.

Після вибору певного мнемотехнічного прийому для запам'ятовування інформаційної основи професійної діяльності необхідно реалізувати ефективне його використання. Для цього було узагальнено й адаптовано до умов освітнього процесу прийоми «Промовляння й промальовування», «Чотирьоступеневий», «Повторення з повним розшифруванням» та визначено етапи реалізації мнемотехнічних прийомів, серед яких утворення образу (асоціації) на основі обраного мнемотехнічного прийому; кодування інформації (будування зв'язків у мозку); відтворення інформації, яка була закодована; співставлення відтвореної інформації з оригінальним текстом; повторення вголос не менш ніж тричі; активне повторення навчальної інформації через певний проміжок часу.

Проведена робота дозволила розробити алгоритм використання мнемотехнік у професійній підготовці майбутніх фахівців (рис. 1).

Розроблений алгоритм передбачає поетапне запам'ятовування інформаційної основи професійної діяльності фахівців, що включає етапи вибору мнемотехнічного прийому та його реалізації в умовах освітнього процесу. Застосування пропонованого алгоритму для запам'ятовування навчальної інформації дозволить скоротити час на її засвоєння, розвинути образну пам'ять, вміння студентів вчитися самостійно й ефективно, створити умови успішного навчання й забезпечити позитивну навчальну мотивацію, вплинути на розвиток креативних здібностей студентів.

Висновки. Стрімке становлення інформаційного суспільства зумовлює збільшення обсягів навчальної інформації, необхідної для засвоєння сучасному студентові. У цьому контексті набувають актуальності питання застосування мнемотехнік у професійній підготовці майбутніх фахівців як таких, що дозволяють оптимізувати процес запам'ятовування навчальної інформації й зменшити інформаційну напругу під час реалізації навчальної діяльності. На основі аналізу літературних джерел сформовано банк мнемотехнічних прийомів, можливих для застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців.

У контексті визначення теоретичних основ застосування мнемотехнік у професійній підготовці фахівців було здійснено аналіз інформаційної основи їхньої професійної діяльності та виділено види інформації, яку необхідно запам'ятати: визначення базових понять галузі; формул розрахунку показників; назв специфічних термінів; технологій реалізації професійної діяльності. Узагальнення попередніх етапів роботи, їх систематизація дозволили обґрунтувати на основі ключових ознак інформації використання певного мнемотехнічного прийому для її запам'ятовування, що стало передумовою розроблення алгоритму застосування мнемотехнік у професійній підготовці майбутніх фахівців. Пропонований алгоритм, окрім послідовності вибору мнемотехнічного прийому для запам'ятовування певного виду професійної інформації, містить і конкретні етапи щодо його реалізації в освітньому процесі.

Перспективними напрямами проведеного дослідження є практична реалізація пропонованого алгоритму використання мнемотехнік у професійній підготовці майбутніх фахівців та його експериментальна перевірка.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васильев В.Ю., Васильева Е.Е. Суперпамять, или Как запомнить, чтобы вспомнить? М. : АСТ, 2007. 480 с.

2. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. М. : Педагогическое общество, 2004. 276 с.

3. Зиганов М.А., Козаренко В.А. Мнемотехника: Запоминание на основе визуального мышления. М. : Школа рационального чтения, 2000. 304 с.

4. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М. : ПЕР СЭ, 2011. 338 с.

5. Козаренко В.А. Учебник мнемотехніки. М., 2007. [Електронний ресурс]. URL: http://www.e-reading.org.ua/book.php?book=131402.

6. Матвеев С. Феноменальная память: Методы запоминания информации. М. : Альпина Паблишер, 2012. 153 с.

7. Найниш Л.А, Люсев В.Н. Инженерная педагогика *:* научно-метод. пособ. М. : НИЦ Инфра-М, 2013*.* 88 с.

8. Трофімов Ю.Л. Інженерна психологія : підручник. Київ : Либідь, 2002. 264 с.

9. Чепурний Г.А. Мнемотехніка. Технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти : навч.-метод. посібник. Вінниця : Мандрівець, 2017. 208 с.

10. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2013. 464 с.

11. Sanderson P.M. Cognitive Work Analysis // HCI Models, theories and frameworks / J.M. Carrol (Ed.). San Francisco : Morgan Kaufman, 2003. P. 225–264.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

PROFESSIONAL TRAINING OF JUNIOR PHARMACISTS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION PROCESSES AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

УДК 378.014.6:615.15 – 057.2:004
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-24

Козак Х.І.,
канд. пед. наук,
викладач клінічних дисциплін
Чортківського державного
медичного коледжу

Вітчизняна система охорони здоров'я нині перебуває в пошуку шляхів виходу з кризової ситуації та побудови нової моделі, наближеної до європейських стандартів. І цей процес обов'язково потребує зміни парадигми базової середньої та вищої освіти. За останні десятиліття інформаційно-комунікаційні технології (далі — ІКТ) отримали глобальне поширення, і без них не можна уявити життєдіяльність сучасної людини. Водночас більш успішною буде та людина, яка володіє оперативною інформацією та використовує сучасні комп'ютерні технології для її своєчасного отримання, швидкого оцінювання, аналізу та прогнозування. Як наслідок, сьогодні велика увага приділяється глибинним процесам інформатизації сучасного суспільства. У свою чергу, загальна інформатизація істотно вплинула на навчальний процес у медичних закладах, який завдяки використанню ІКТ піднявся на якісно новий рівень.

Головною відмінною рисою навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій є безпосереднє застосування комп'ютера як засобу навчання, використання якого кардинально змінює систему форм і методів викладання клінічних дисциплін. При цьому використання ІКТ в навчальному процесі виступає не самоціллю, а педагогічно виправданим підходом, який дасть змогу отримати суттєві переваги порівняно з традиційними технологіями організації навчального процесу.

У статті розглядаються питання подальшого розвитку фармацевтичної освіти в Україні на сучасному етапі та впровадження в науковий процес ІКТ. Наголошується, що фундаментальним кроком в удосконаленні медичної та фармацевтичної освіти в Україні є впровадження ступеневої освіти. Обґрунтовано необхідність використання наступності в підготовці медсестер як основоположного принципу функціонування неперервної системи освіти та виховання особистості на основі новітніх ІКТ.

Ключові слова: *медична та фармацевтична освіта, фармацевт, інформаційно-комунікаційні технології, інтеграційні зміни, світові освітні стандарти.*

Abstract. National health care system today is in finding a way out of the crisis and building a new model closer to European standards. This process requires a change in the paradigm of basic secondary and higher education. In recent decades, information and communication technologies have become widespread, and without them one cannot imagine the life of the modern man. At the same time, the person who has up-to-date information and uses state-of-the-art computer technologies to receive, promptly evaluate, analyze and predict it will be more successful. As a result, much attention is paid today to the deep processes of informatization of modern society. In its turn, general informatization has significantly influenced the educational process in medical institutions, which has risen to a whole new level thanks to the use of information and communication technologies. The main distinguishing feature of information and communication technology training is the direct use of the computer as a learning tool, the use of which dramatically alters the system of forms and methods of teaching clinical disciplines. At the same time, the use of ICT in the educational process is not an end in itself, but a pedagogically justified approach, which will allow obtaining of significant advantages in comparison with traditional technologies of organization of the educational process. The article deals with the issues of further development of pharmaceutical education in Ukraine at the present stage and introduction into the scientific process of ICT. It is noted that the introduction of step-by-step education is a fundamental step in improving of medical and pharmaceutical education in Ukraine. The necessity of using continuity in the training of nurses as a fundamental principle of functioning of a continuous system of education and upbringing of the person based on the latest ICT is substantiated.

Key words: *medical and pharmaceutical education, pharmacist, information and communication technologies, integration changes, world educational standards.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах реформування національної системи охорони здоров'я суттєвого значення набуває підвищення рівня фахової підготовки спеціалістів цієї галузі. Вирішення завдань охорони здоров'я, реалізація інтегрованого підходу до збереження здоров'я населення і надання йому медичної допомоги потребують спеціалістів із високим рівнем професійної компетентності та ідентичності, здатних до конструктивного вирішення професійних завдань.

Фармацевт – відповідальна професія, оскільки несе за собою низку обов'язків, невиконання яких може призвести до шкоди людському здоров'ю і навіть життю. Він повинен уміти абстрагувати себе на місце хворої людини, зрозуміти її, бути чуйним та уважним. Адже робота з людьми сама по собі нервова, а робота з хворими людьми – тим паче. Різні люди приходять в аптеку: молодь, люди похилого віку, молоді мами, психічно хворі люди, наркомани. З різним настроєм, питаннями, вимогами. У будь-якій ситуації фармацевт повинен бути ввічливим і тактовними. І до кожного пацієнта потрібен індивідуальний підхід. Виникнення в нашій країні складної за своїми наслідками соціальної ситуації спричинює, з одного боку, загострення проблем

у людей, які мають проблеми зі здоров'ям, потребують допомоги, здійснюваної на основі гуманного ставлення, а з іншого – відродження моральних цінностей українського народу, серед яких провідне місце посідає милосердя.

У цьому контексті затребуваними стають професійно значущі якості фармацевтів, які забезпечують ефективну та доступну допомогу населенню, зокрема, підготовка молодших спеціалістів на впровадженнях інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес сприяє більш повному оволодінню системою знань і умінь. Тому особливої гостроти набуває біоетично спрямована професійна підготовка фармацевтів, яка дає змогу сформувати ціннісно-шанобливе ставлення до життя у всіх його проявах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки фахівців широко висвітлюється в працях таких учених, як А. Алексюк, С. Артем'єва, А. Бойко, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Ісаєв, Л. Кайдалова, П. Лузан, І. Мельничук, Н. Ничкало, О. Пєхота, С. Сисоєва, та інших. Вивченню окремих аспектів професійної підготовки молодших спеціалістів присвячено низку досліджень, де розкриваються такі проблеми: формування компетентностей і професійних якостей майбутніх медичних працівників (М. Демянчук, С. Клименко, О. Руда); розвиток їхньої пізнавальної активності (Т. Темерівська); виховання студентів медичних коледжів (О. Андрійчук, О. Дем'янчук, Х. Мазепа, І. Тимощук та інші); питання етичної й деонтологічної підготовки майбутніх молодших спеціалістів (В. Волкова, Є. Волкова, А. Грандо, М. Мудрова, Н. Семашко, П. Овербі (P. Overby), Д. Селф (D. Self) та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на різнопланові та досить масштабні дослідження, в сучасних умовах лише частково розкрита проблема професійної підготовки майбутніх фармацевтів у контексті інтеграційних процесів та інформаційно-комунікаційних технологій. Аналіз наукової літератури показав, що рівень підготовки майбутніх фармацевтів не відповідає європейським стандартам підготовки цих кадрів. Нині в країнах-членах ВООЗ поширюється рух, спрямований на підготовку фармацевта «нового типу»: автономного, кваліфікованого практика, роль якого полягає не в слугуванні іншим фахівцям медицини, а в наданні допомоги пацієнтові, а також сім'ї. На думку багатьох учених, впровадження комп'ютерних засобів у навчальний процес розширює теорію і методику освіти шляхом застосування нових дидактичних засобів.

Метою статті є розкриття особливостей професійної підготовки майбутніх фармацевтів у контексті інтеграційних процесів та інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан системи охорони здоров'я та рівень підготовки медичних працівників середньої ланки перестали задовольняти потреби суспільства. Назріло глобальне протиріччя між соціальною потребою в кваліфікованих, компетентних фахівцях фармацевтичної справи, здатних до самостійної, продуктивної діяльності, та реальним станом наявної професійної підготовки студентів у медичних коледжах [8, с. 9]. Використання у медичній практиці сучасних технологій визначає нові вимоги до фармацевта, який повинен бути самостійною одиницею в процесі надання своєчасної медичної допомоги, поради, оскільки від нього також залежить результат лікування пацієнтів. Тому проблема пошуку перспектив розвитку підготовки фармацевтів шляхом оптимізації підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів – одна з найболючіших і актуальних проблем сьогодення. За своєю сутністю оптимізація процесу професійної підготовки є вмілим використанням науково обґрунтованих засобів, технологій навчання, принципів і дидактичних прийомів, які забезпечують мінімізацію витрат часу викладача, студента і водночас збільшують ефективність та якість підготовки фармацевтичних кадрів. Також якісні параметри отримання освіти можна покращити й шляхом удосконалення об'єктивних критеріїв діагностики рівня знань, практичних навичок і вмінь, оптимізацію чисельності студентського контингенту, реалізацією адекватної ступеневої освіти: медичний коледж – медичний університет.

Зростає роль молодших спеціалістів фармацевтичної справи як фахівців, які першими контактують із пацієнтом, його родиною та оточенням, тому пропорційно зростає й актуальність їхньої професійної підготовки. Якісне та ефективне вирішення кадрової проблеми неможливе без упровадження в державотворчому та освітянському просторі Концепції чотирьох рівнів духовного розвитку людини [2, с. 103] та орієнтації на нову парадигму навчання впродовж життя, яка набула особливого значення у розвитку професійної освіти, зокрема медичної. У контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів і стратегічних напрямів освітньої політики в Європейському Союзі парадигма навчання протягом життя підвищує значення практичних навичок і методичних умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, а також особистісних умінь (відповідальність, творчість, уміння адаптуватися до постійних змін і соціальних потреб).

Освіта впродовж життя є життєво важливим елементом стратегії кожної країни. Зазначимо, що концепція неперервності в освіті дорослих реалізується шляхом формування потреби й здатності до самонавчання; доступу до будь-яких видів освіти на основі індивідуальних здібностей; формування міждисциплінарних програм для

здобуття паралельних і додаткових спеціальностей; надання можливостей для вільного вибору різних видів навчання [7, с. 95].

Науковці наголошують, що сучасний розвиток професійної освіти зумовлений подоланням основних суперечностей: між прогресивним розвитком інформаційних технологій і можливостями засвоєння нових знань; між державними та суспільними вимогами щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців і потребами, інтересами і можливостями конкретного індивіда; між вузько спрямованою спеціалізацією професійної діяльності фахівця та всебічним гармонійним розвитком особистості [6, с. 60]. Саме питання професійної орієнтації допомагають подолати невизначеність і спроможність індивідуума у виборі майбутньої професії. Наприклад, у дослідженні Р. Іваненко розкривається світоглядне бачення професійної орієнтації у старшокурсників ліцеїв медичного профілю як складника всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця в умовах неперервної освіти [5, с. 68]. Є також необхідність формування стійкої мотивації до фармацевтичної діяльності. Адже термін навчання у медичному навчальному закладі досить значний, тому свідомий вибір майбутньої професії надзвичайно важливий; професійну орієнтацію майбутніх фахівців можна реалізувати повніше, якщо її головна мета буде спрямована на професійно особистісний розвиток майбутнього фармацевта; необхідне формування конкурентоспроможної особистості, здатної до неперервної освіти.

На думку багатьох учених, впровадження комп'ютерних засобів у навчальний процес розширило б теорію і методику освіти шляхом застосування нових дидактичних засобів. Основними напрямами застосування ІКТ в навчальному процесі є такі: розроблення методичних і дидактичних матеріалів (презентації, зображення, анімації, відео тощо); управління навчальним процесом; цілеспрямований пошук навчальної інформації у мережі Інтернет; проведення експерименту за допомогою комп'ютерних моделей, математична обробка результатів експерименту; організація інтелектуального дозвілля студентів [3, с. 121]; розроблення web-ресурсів навчального призначення (дистанційне навчання, онлайн-курси); розроблення та впровадження педагогічних програмних засобів.

Власний досвід і педагогічна практика показали, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій дають змогу значно підвищити ефективність навчального процесу під час самостійної роботи студентів, на лекціях, лабораторних, практичних і семінарських заняттях.

Наприклад, проблемам використання ІКТ з метою підвищення ефективності самостійної роботи в навчальному процесі присвячені дослідження С. Шарова, який зазначає, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес сприяє більш повному оволодінню системою знань і умінь, розвиває творчу спрямованість пізнавальної діяльності студентів, забезпечує об'єктивний самоконтроль і самоперевірку отриманих знань, допомагає формуванню відповідних професійних компетентностей та особистісних якостей, дає змогу забезпечити диференційований підхід тощо [9, с. 60].

Сьогодні доволі поширеними є інтегровані заняття із застосуванням мультимедійних засобів, а навчальні презентації часто стають невід'ємною частиною викладу нового матеріалу. Використання відеосюжетів і анімаційних ефектів дає можливість перейти від традиційної технології подання матеріалу з використанням дошки та крейди до використання нового освітнього середовища, що містить усі можливості подання навчальної інформації в електронному вигляді. Завдяки цьому мультимедійні лекції можна використовувати для викладання практично всіх курсів.

Викладач за допомогою мультимедії або інтерактивної дошки в аудиторії отримує потужний інструментарій для представлення навчальної інформації в різній формі (текст, графіка, анімація, звук, відео), самостійно визначає послідовність і форми викладу матеріалу. У разі потреби можна створити слайди, які містять розгорнуті малюнки, схеми, діаграми, інші матеріали з метою уточнення найбільш важких питань лекції чи практичного заняття або для представлення додаткових пояснень, якщо це необхідно для конкретної аудиторії [1, с. 75].

Для проведення семінарських і практичних занять інформаційно-комунікаційні технології теж мають величезні потенційні можливості для підвищення ефективності навчання завдяки індивідуальній роботі студентів з електронною навчальною інформацією. У цьому сенсі ефективними є Internet-методи, які дають змогу отримати значні переваги під час організації навчальної діяльності студентів медичних коледжів, а саме: забезпечення можливості самостійного пошуку потрібної інформації серед величезної кількості електронних джерел; використання системи MOODLE для збереження навчальної інформації; забезпечення комунікації між студентами та викладачем; використання різних форм контролю навчальних досягнень студентів; проведення вебінарів та інших форм навчальної та наукової діяльності.

Слід зазначити, що інформаційно-комунікаційні технології доречно використовувати в поєднанні з різними формами навчання задля отримання максимального навчального ефекту. Наприклад, презентації, пошук інформації в Інтернеті, текстовий процесор часто використовуються у проєктній діяльності, під час якої студенти разом виконують

навчальний проєкт у вигляді певного практичного завдання [4, с. 94].

Ефективність профорієнтаційної роботи, на думку Р. Іваненко, буде відображена в підвищеному рівні сформованості свідомого професійного самовизначення на медичні спеціальності, професійно важливих умінь і навичок, базових моральних якостей, стійкого морального інтересу до фармацевтичної діяльності, потреби в набутті нових знань, готовності до навчання в медичному коледжі.

Отже, пріоритетними напрямами вдосконалення медичної та фармацевтичної освіти в Україні є створення спеціалізованих центрів із професійної та довузівської орієнтації, психологічних центрів для психологічної підтримки, психодіагностики та консультування молоді, введення обов'язкової співбесіди з метою вдосконалення процедури відбору та зарахування абітурієнтів на медичні спеціальності; збільшення тривалості післядипломного навчання, запровадження інтердисциплінарних спеціалізацій для поєднання споріднених із сімейною медициною галузей. А інформаційно-комунікаційні технології активно впроваджуються у навчальний процес медичного закладу завдяки своїм потужним можливостям, які стосуються представлення інформації та забезпечення взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Висновки. У сучасних умовах в Україні актуалізувалася проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фармацевтів у контексті інтеграційних процесів та інформаційно-комунікаційних технологій. Це зумовлено групою чинників, вплив яких значною мірою стимулює необхідність перегляду ролі та місця фармацевтів, переорієнтації змісту освіти в зв'язку з формуванням багатоукладної системи охорони здоров'я та адаптації її до ринкових умов [8, с. 9]. Отже, оптимізація навчання і професійної підготовки майбутніх фармацевтів у контексті інтеграційних процесів повинна скеровуватися на формування широкого світогляду, вироблення правильної поведінки для виконання професійного обов'язку. Цьому мають сприяти ґрунтовні знання та вміння і професійне виховання в органічному поєднанні з медико-теоретичною, загальноосвітньою підготовкою, де чільне місце належить медичній етиці та деонтології. Адже етично-деонтологічна поведінка визнається засадничою ознакою у професійній діяльності в усьому світі. Для кращого засвоєння нового матеріалу та наближення його до практики потрібно використовувати новітні методи подання інформації, які б засвоювались сучасними студентами, що живуть в епоху ІТ-технологій.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні спеціального методичного забезпечення для оптимізації професійної підготовки майбутніх фармацевтів з урахуванням світових тенденцій до оновлення фармацевтичної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Винославська О.В. Нові інформаційні технології в структурі діяльності викладача технічного університету. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки*: зб. наук. пр. 2002. № 3(3). С. 74–76.

2. Гречаний О.Ф., Сабадуха В.О. Філософія здібностей у контексті пріоритету духовного над матеріальним : монографія. Луганськ : Вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2015. 211 с.

3. Ісак О. Застосування нових інформаційних технологій в системі вищої освіти: переваги та недоліки. *Технологічна освіта: досвід, перспективи, проблеми*. 2010. №6. С. 118–130.

4. Ізбаш С.С. Реалізація творчих проектів у навчальному процесі сучасної школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2010. № 5. С. 92–97.

5. Іваненко Р.В. Психолого-педагогічний аналіз проблеми професійної орієнтації молоді. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2007. Вип. I–II. С. 63–72.

6. Логуш Л.Г. Тенденції розвитку медичної освіти в освітній політиці Європейського Союзу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський ун-тет ім. Бориса Грінченка. Київ, 2016. 239 с.

7. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. Київ : ЕКМО, 2010. 420 с.

8. Стасюк В.В. Деякі проблемні питання підготовки медичних фахівців середньої ланки в Україні. *Освіта. Технікуми, коледжі*. 2016. № 3, 4 (41). С. 8–10.

9. Шаров С.В. Дидактичні умови організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету : монографія. Мелітополь : Люкс, 2011. 162 с.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL ENDURANCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE

УДК [378.6:351.74:796.011.3] (477)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-25

Колісніченко В.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри тактичної
та спеціальної фізичної підготовки
Харківського національного
університету внутрішніх справ

Боровик М.О.,
викладач кафедри тактичної
та спеціальної фізичної підготовки
Харківського національного
університету внутрішніх справ

У праці висвітлено питання, пов'язані із вдосконаленням рівня професійної підготовленості та покращенням емоційної стійкості майбутніх офіцерів Національної поліції України, які проходять навчання в закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання, а саме – розвитку їхньої професійної витривалості.

З метою визначення поняття «професійна витривалість поліцейського» проведено теоретичний аналіз сучасної літератури та дисертацій науковців у галузі фізіології, психології, педагогіки, фізичної культури, спортивної психології.

Розкрито структуру фізичної витривалості, визначено чинники її прояву.

Надано визначення поняттю втоми, виокремлено її фази, такі як: фаза початкової втоми, фаза компенсованої втоми, фаза декомпенсованої втоми. Охарактеризовано її типи, а саме: розумова, емоційна, сенсорна, фізична. Наведено її види, до яких належать такі: локальна, регіональна, тотальна.

Представлено структуру професійної витривалості, зазначено її компоненти, до яких належать: уміння мобілізувати себе в складній обстановці і зосередити сили на виконанні поставленого завдання; наполегливість, рішучість, цілеспрямованість, завзятість у подоланні виниклих труднощів, самовладання; вольова стійкість під час ухвалення відповідального рішення, здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; уміння зберігати високий рівень активності, ініціативи, самостійності; здібність протистояти втомі, долати сумніви, розгубленість, побоювання, страх.

Було розглянуто професійно важливі якості фахівців правоохоронної галузі, такі як: відповідальність, стійкість до невдач, емоційність і толерантність, витримка, вміння володіти собою. Надано визначення поняття емоційної стійкості.

Запропоновано визначення поняття фізичної витривалості майбутніх офіцерів Національної поліції України.

Встановлено її структуру та компоненти, а саме: змістовий, мотиваційний, емоційно-вольовий, фізично-руховий.

Ключові слова: *витривалість, поліцейський, втома, професійно важливі якості, емоційна стійкість.*

This work covers issues related to improving the level of professional training and improving the emotional stability of future officers of the National police of Ukraine who study in higher education institutions with specific training conditions, namely the development of their professional endurance.

For the purpose of defining the concept of professional endurance, a theoretical analysis of modern literature and dissertation research of scientists in the field of physiology, psychology, pedagogy, physical education, and sports psychology was carried out. The structure of physical endurance is revealed, and the factors of its manifestation are determined.

The concept of fatigue is given, its phases such as phase of initial fatigue, phase of compensated fatigue, phase of decompensated fatigue. Its types are characterized, namely: mental, emotional, sensory, physical. Its types are presented, which include: local, regional, total.

The structure of professional endurance is presented and its components are indicated, which include: the ability to mobilize themselves in a difficult situation and focus their forces on the task; perseverance, resoluteness, purposefulness, persistence in overcoming difficulties, composure; volitional stability in making a responsible decision, ability to take responsibility in extreme situations; ability to save a high level of activity, initiative, independence; the ability to resist fatigue, overcome doubt, confusion, apprehensiveness, fear.

Professionally important qualities of law enforcement specialists such as responsibility, resistance to failures, emotionality and tolerance, patience, and self-control were considered. The concept of emotional stability is given.

The concept of physical endurance of future officers of the National Police of Ukraine is proposed, its structure and components, namely: meaningful, motivational, emotional-volitional, physical-motor are determined.

Key words: *endurance, police officer, fatigue, professionally important qualities, emotional stability.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Професія «поліцейський» є однією з найскладніших професій сучасного суспільства. Вона належить до професій підвищеного ризику і характеризується одним із найбільш високих рівнів екстремальності й професійного стресу, що зумовлено необхідністю протидіяти злочинності в різних її формах, тривалим впливом стресогенних факторів, наявністю постійної загрози для життя та здоров'я, високою ймовірністю загибелі та травмування персоналу. Ситуація ускладнюється суттєвим зростанням у сучасних умовах фізичних, моральних і психологічних навантажень на особовий склад МВС України, що вимагає високого рівня сформованості в офіцерів Національної поліції України професійної витривалості, психологічної стійкості та працездатності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти професійної витривалості висвітлено в дослідженнях щодо психологічної витривалості (В. Бодров, І. Воробйова, Е. Зеєр, О. Дьомін, О. Колесніченко, Я. Мацегора, Н. Пенькова та інші вчені), фізичної витривалості (Н. Ігнатенко, В. Ільїнич, С. Канішевський, Я. Крушельницька, Т. Круцевич, В. Платонов, Р. Раєвський та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідники розглядають професійну витривалість лише як компонент більш складної системи, при цьому не висвітлюють її сутнісну та змістовну характеристику.

Мета статті – вдосконалення професійної витривалості майбутнього офіцера Національної поліції України під час навчання в ЗВО із специфічними умовами навчання.

Проблема професійної витривалості завжди була в полі зору вітчизняних і зарубіжних науковців різних галузей науки. Вагомий внесок у пошук шляхів вирішення зазначеної проблеми зробили відомі науковці в галузі фізіології та психології: М. Бернштейн, І. Павлов, І. Сєченов, О. Ухтомський та інші.

У психології проблема професійної витривалості досліджувалася В. Бодровим, О. Колесніченком, Н. Пеньковою, В. Стасюком та іншими. Наприклад, А. Вирубів ще в 1898 році зазначав про актуальність психічної витривалості у професійній діяльності. Дослідник під час розроблення рекомендацій щодо профілактики втоми рекомендував не обмежуватись тільки нормуванням робочих годин, оскільки норма не враховує індивідуальної витривалості кожної людини [4, с. 187].

У педагогіці окремі аспекти професійної витривалості досліджували такі вчені: А. Артюгін, Н. Борейко, Н. Завидівська, Н. Ігнатенко, І. Кудряшов та інші.

Наприклад, Н. Завидівською було доведено фізіологічну цінність переважного розвитку професійної витривалості як однієї з основних професійно важливих якостей, що здійснює ефективний вплив на підвищення функціональних і фізичних можливостей студентів, а також визначено, що найбільший кумулятивний вплив на професійну витривалість мають заняття саме з фізичного виховання.

Н. Борейко обґрунтовано, що під час розвитку професійної витривалості найбільшу практичну цінність мають вправи довготривалого рухового режиму циклічного характеру, ними визначено взаємозв'язок між функціональним станом організму фахівців, їхньою працездатністю й окремими показниками фізичної підготовленості [2, с. 186].

У спортивній психології і педагогіці (В. Ільїнич, Т. Круцевич, Ю. Курамшин, В. Петровський та інші) під фізичною витривалістю розуміють фізичну якість особистості, яка проявляється у здатності до здійснення будь-якої діяльності без зниження її ефективності. Інакше кажучи, витривалість розглядається як здатність протистояти стомленню.

Зокрема, С. Присяжнюк та інші визначають витривалість як здатність виконувати роботу заданої інтенсивності протягом можливо більш тривалого часу [5, с. 39].

Структура фізичної витривалості в кожному випадку визначається специфікою та умовами конкретного виду діяльності. Рівень розвитку і прояву фізичної витривалості залежить від цілої низки чинників:

– наявності енергетичних ресурсів в організмі людини;

– рівня функціональних можливостей різних систем організму (серцево-судинної, центральної нервової системи, ендокринної, терморегуляції, нервово-м'язової та інших);

– швидкості активізації та ступеня узгодженості в роботі цих систем;

– стійкості фізіологічних і психічних функцій до несприятливих зрушень у внутрішньому середовищі організму (наростання кисневого боргу, підвищення молочної кислоти в крові та інших);

– економічності використання енергетичного і функціонального потенціалу організму;

– підготовленості опорно-рухового апарату;

– досконалості техніко-тактичної майстерності;

– особистісно-психологічних особливостей (інтересу до роботи, властивостей темпераменту, рівня граничної мобілізації таких вольових якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, витримка, терплячість і т.п.).

Зниження ефективності виконання роботи, а з часом і повне її припинення пояснюється тим, що в організмі накопичується втома. Втомою називають тимчасове зниження оперативної працездатності, що спричинене інтенсивною або тривалою роботою. Вона розвивається поступово і має три фази:

а) фаза початкової втоми (першими симптомами якої є напруження мімічної мускулатури, поява поту та інше);

б) фаза компенсованої втоми (незважаючи на прогресуюче поглиблення втоми, людина здатна підтримувати задану інтенсивність роботи завдяки вольовим зусиллям і частковій зміні структури рухової дії, наприклад, зменшує довжину і збільшує темп кроків під час бігу);

в) фаза декомпенсованої втоми (настає високий ступінь втоми, яка призводить до зниження інтенсивності роботи, а потім і до повного його припинення).

Залежно від обсягу м'язових груп, що беруть участь у роботі, умовно розрізняють три види фізичної втоми:

– локальна, коли до роботи задіяно більше третини загального обсягу м'язової маси;

– регіональна, коли в роботі бере участь від третини до двох третин м'язової маси;

– тотальна, коли одночасно працює більше двох третин скелетних м'язів.

Залежно від специфіки видів діяльності розрізняють чотири основні типи втоми: розумова (виникає під час розв'язування математичних задач чи іншої інтелектуальної діяльності), емоційна

(виникає під час виконання одноманітної роботи, сильних переживаннях тощо), сенсорна (виникає унаслідок напруженої діяльності аналізаторів), фізична (виникає під час тривалої чи досить інтенсивної м'язової роботи). Цей розподіл до деякої міри умовний, оскільки у професійній діяльності мають місце одночасно всі чотири типи стомлення.

Щодо сутності поняття «професійна витривалість», то деякі дослідники визначають його як здатність ефективно використовувати внутрішні ресурси організму особистості для ефективного виконання поставлених завдань у напружених умовах (І. Воробйова, Є. Гаркавцев, О. Колесніченко, Я. Мацегора).

За визначенням Р. Раєвського та С. Канішевського, професійна витривалість – це окремий показник спеціальної професійно-прикладної фізичної підготовленості, і може бути оцінена за тим, наскільки особа здатна витримати задану роботу з необхідною нервово-психічною стійкістю, в потрібному робочому режимі і темпі, без відчутних (або виявлених) ознак втоми або помилок [6, с. 144].

У дослідників Є. Гаркавцева та О. Колесніченка ідентичні підходи до поняття «професійна витривалість». Автори визначають її як здатність ефективно використовувати внутрішні ресурси організму особистості для ефективного виконання поставлених завдань у напружених умовах [3, с. 252].

Дещо ширше дає визначення В. Ягупов, який під «професійною витривалістю» розуміє тривале збереження працездатності, підвищену стійкість і опірність організму втомі або дії різних несприятливих життєвих умов [7, с. 322].

О. Садовий і Є. Свіргунець у структурі професійної витривалості виокремлюють такі компоненти: уміння мобілізувати себе в складній обстановці і зосередити сили на виконанні поставленого завдання; наполегливість, рішучість, цілеспрямованість, завзятість у подоланні виниклих труднощів, самовладання; вольову стійкість під час ухвалення відповідального рішення, здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; уміння зберігати високий рівень активності, ініціативи, самостійності; здібність протистояти втомі, долати сумніви, розгубленість, побоювання, страх.

Аналіз наукових праць, у яких досліджувались особливості службової діяльності майбутніх офіцерів Національної поліції України, свідчить, що професійна витривалість перебуває у взаємозалежності і пов'язана з такими професійно важливими якостями: почуттям професійного обов'язку, професійною честю, справедливістю, принциповістю, надійністю і стійкістю, відповідальністю, чесністю, порядністю, співчуттям і співпереживаннями, мужністю, установкою на дотримання законності і службової дисципліни тощо.

Слід підкреслити, що до професійно важливих якостей фахівців правоохоронної галузі відносять насамперед особистісні якості емоційно-вольової сфери, які забезпечують психологічну стійкість і докладання вольового зусилля під час виконання складних і пов'язаних із ризиком професійних завдань, і розвиток цих якостей здійснюється під час психологічної підготовки (В. Андросюк, Л. Казміренко, Г. Юхновець). Вони виділяють такі якості:

− відповідальність (невідповідальний працівник виключає зі своєї роботи ініціативні і самостійні дії й намагається завірити вказівками, не вживаючи дій навіть тоді, коли це необхідно);

− схильність/стійкість до ризику;

− стійкість до невдач, як особлива емоційно-вольова якість, виявляється не тільки в силі й характері емоційних реакцій на невдачі, але й в наполегливості для їх подолання;

− емоційність і толерантність виявляються в легкості й силі виникнення емоцій, переживань, тривог, турботи та їхній стійкості в конкретного співробітника;

− витримка, вміння володіти собою – важлива емоційно-вольова якість, яка має суттєве значення для психологічної стійкості працівника [1, с. 24].

При цьому найбільш тісний зв'язок спостерігається у професійної витривалості з емоційною стійкістю.

Емоційна стійкість – інтегративна, полісистемна якість особистості, яка включає такі взаємопов'язані компоненти: емоційний (емоційне збудження та особистісна тривожність); мотиваційний (сила мотивації); інтелектуальний (оцінка та визначення вимог ситуації, прогнозом її можливої зміни і прийняттям рішень про способи дій) та типологічну властивість нервової системи (сила-слабкість, лабільність-ригідність).

Слід зауважити, що в науковій літературі часто як синоніми вживають поняття «психічна» і «психологічна» стійкість. Ми дотримуємося позиції, що емоційна стійкість є однією з характеристик властивостей темпераменту людини, а психологічна стійкість є поняттям більш широким, яке охоплює не тільки емоційну сферу, а й особливості нервової системи, функціонування психічних процесів людини тощо. Проте і психічна, і психологічна стійкості також впливають на професійну витривалість людини.

Фізичну витривалість майбутніх офіцерів Національної поліції України ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості, яка поєднує психічну (емоційну стійкість, інтереси, мотиви і переконання, вольові зусилля, вольові якості особистості) і фізичну (силова, швидкісна, координаційна витривалість) сфери особистості поліцейського, дає йому змогу тривалий час зберігати працездатність у складних умовах професійної діяльності та сприяє ефективному її виконанню.

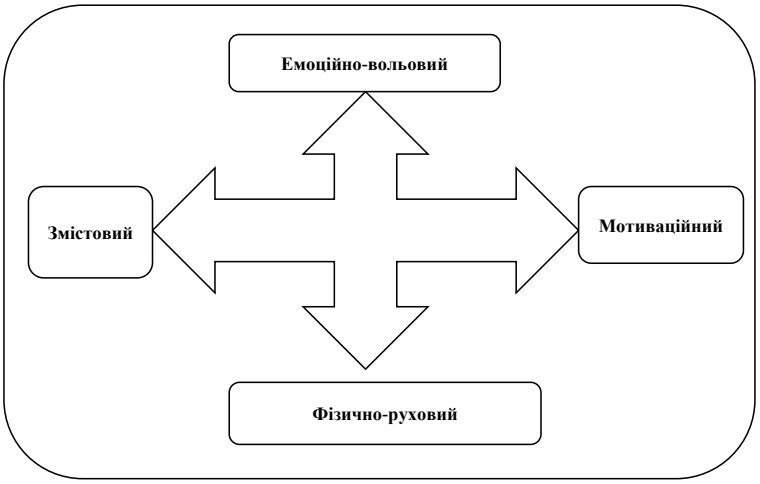

Рис. 1. Структура фізичної витривалості майбутніх офіцерів Національної поліції України

З огляду на зміст запропонованого визначення поняття «фізична витривалість майбутніх офіцерів Національної поліції України», аналіз основних підходів науковців щодо структурних компонентів професійної витривалості та професійно важливих якостей, на нашу думку, структуру фізичної витривалості майбутніх офіцерів Національної поліції України будуть утворювати такі компоненти: змістовий, мотиваційний, емоційно-вольовий, фізично-руховий (див. рис. 1).

Змістовий компонент включає знання специфіки і особливостей майбутньої професійної діяльності; знання правового і організаційного регулювання діяльності органів внутрішніх справ України; знання законів, положень, нормативно-правових документів, інструкцій та інших, які регулюють професійну діяльність працівників поліції; знання професійної етики, знання вимог службової діяльності до рівня психологічної і фізичної підготовленості правоохоронців; прагнення до самовиховання і самовдосконалення.

Мотиваційний компонент передбачає наявність позитивного ставлення до обраної професії, цілей, прагнень, установок, інтересу, мотивів професійної діяльності і виявляється через: відповідальне ставлення поліцейських до професійної діяльності; усвідомлення соціальної значущості та важливості власної професії; наявність стійких професійних інтересів; любов до власної професії; почуття гордості та глибокої поваги до правоохоронної діяльності.

Емоційно-вольовий компонент передбачає наявність вольових зусиль і поєднує в собі такі професійно важливі вольові якості, як самовладання і витривалість, терплячість, емоційну стійкість, урівноваженість, відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямованість, рішучість та інші, і який проявляється у здатності поліцейського: контролювати себе, власні емоції, бажання, дії, діяльність (бездіяльність) та поведінку; дотримуватися певних норм, правил, принципів, обіцянок і зобов'язань; діяти в межах правових, соціальних та етичних норм; наполегливо добиватися правоохоронної мети, досягати поставлених цілей; чесно, старанно та своєчасно виконувати власні обов'язки, зобов'язання та домовленості; брати на себе відповідальність за прийняті рішення.

Фізично-руховий компонент проявляється у розвиненості загальної і спеціальної (силової, швидкісної, координаційної) витривалості, здатності поліцейського зберігати працездатність під час виконання службових обов'язків протягом тривалого часу; а також включає уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку власної діяльності; здатність регулювати та переносити фізичні та психологічні навантаження.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних підходів до сутності понять «витривалість» і «професійна витривалість», а також врахування специфіки правоохоронної діяльності дало змогу сформулювати авторське визначення поняття «фізичної витривалості майбутніх офіцерів Національної поліції України».

Перспективним напрямом є аналіз стану формування фізичної витривалості майбутніх офіцерів Національної поліції України у процесі фахової підготовки та визначення проблеми дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Профессиональная психология в ОВД / Андросюк В.П., Казмиренко Л.Н., Медведев В.С. Киев : КНАВС, 1995. 111 с.

2. Педагогика : учебник для вузов / Бордовская Н.В., Реан А.А. Санкт-Ппетербург : Питер, 2000. 433 с.

3. Колесніченко О.С. Розробка методики «психологічна готовність особистості фахівця до екстремального виду діяльності». *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. Харків : [б. в.], 2014. Вип. 1(38). 420 с.

4. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В.А. Бодров. Москва : ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.

5. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів вищих навчальних закладів: навч.-метод. посіб. / Р.Т. Раєвський, С.М. Канішевський ; за заг. ред. проф. Р.Т. Раєвського. Одеса : Наука і техніка, 2010. 380 с.

6. Фізичне виховання : навч. посіб. / Присяжнюк. С.І., Краснов В.П., Третьяков М.О., Раєвський Р.Т., Кійко В.Й., Панченко В.Ф. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 192 с.

7. Ягупов В.В. Військова психологія : підручник. Київ : Тандем, 2004. 656 с.

ДІАГНОСТИЧНІ МАРКЕРИ СФОРМОВАНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

DIAGNOSTIC MARKERS OF THE FORMATION OF AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF A STUDENT IN THE PROCESS OF TRAINING A TEACHER OF MUSICAL ART

УДК 378.091.212.013.41:78
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-26

Колоніна Л.Г.,
аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

У статті авторка обґрунтувала і виокремила суперечність між необхідністю розроблення психолого-педагогічного та методичного діагностичного інструментарію для визначення індивідуальної освітньої траєкторії студента в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва та відсутністю чітко визначеної системи показників, критеріїв і рівнів її сформованості у студентів у процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Метою статті було визначення діагностичних маркерів сформованості індивідуальної освітньої траєкторії у здобувачів музично-педагогічної кваліфікації за освітньою програмою «Середня освіта. Музичне мистецтво». Діагностичні маркери авторка означила як наявні системні взаємозв'язки критеріїв, їхніх виявів і рівнів сформованості індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки. На основі визначення індивідуальної освітньої траєкторії студента, змісту її компонентів авторка окреслила показники, що були систематизовані за ідентичними критеріями (індивідуально-потенційний, мотиваційно-цільовий, комунікативний, рефлексивно-регулятивний, змістовно-технологічний). На основі критеріального підходу та врахування комплексно виділених діагностичних маркерів індивідуальної освітньої траєкторії студента в процесі професійної освіти вчителя музичного мистецтва було визначено якісні характеристики рівнів її сформованості: репродуктивний (низький), продуктивно-пошуковий (середній) та індивідуально-творчий (високий). Подальшу перспективу авторка вбачає в систематизації методів і визначенні діагностичної методики дослідження рівня сформованості індивідуальної освітньої траєкторії студента в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: *індивідуальна освітня траєкторія, професійна підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва, рівні сформованості індивідуальної освітньої траєкторії, діагностичні критерії та показники сформованості.*

In the article, the author substantiated and highlighted the contradiction between the need to develop psychological, pedagogical and methodological diagnostic tools to determine the individual educational trajectory of a student in the process of training a musical art teacher and the lack of a clearly defined system of indicators, criteria, and levels of its formation among students in the process of training a musical teacher art. The article aimed to identify diagnostic markers of the formation of an individual educational trajectory in the applicants for musical and pedagogical qualifications in the educational program "Secondary Education. Musical Art". The author designated diagnostic markers as the existing systemic relationships of the criteria, their manifestations and the levels of formation of the individual educational trajectory of the future teacher of musical art in the process of training. Based on the definition of the individual educational trajectory of the student, the content of its components, the author outlined indicators that were systematized according to identical criteria (individually-potential, motivational-target, communicative, reflective-regulatory, substantive-technological). Based on the criteria-based approach and accounting for the comprehensively identified diagnostic markers of the individual educational trajectory of the student in the process of professional education, the musical art teacher determined the qualitative characteristics of the levels of its formation: reproductive (low), productive-search (medium) and individually creative (high). The author sees a further perspective in the systematization of methods and definitions of the diagnostic methodology to determine the individual educational trajectory of the student in the process of training the teacher of musical art.

Key words: *individual educational trajectory, vocational training, future teacher of musical art, level of formation of an individual educational trajectory, diagnostic criteria and indicators of formation.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Основні цілі та мета освіти орієнтовані на постійний гармонійний розвиток людини, її здібностей, формування ціннісних орієнтацій та здатності до свідомого вибору і відповідальності за власні дії, які будуть спрямовані на самореалізацію особистості [2]. Тому перед сучасною вищою педагогічною школою постає завдання створення умов розвитку індивідуального-творчого потенціалу кожного здобувача освіти, що надалі уможливить самореалізацію в професійній діяльності. Одним із рішень зазначеного завдання є формування індивідуальної освітньої траєкторії (далі – ІОТ) кожного здобувача освіти. Для побудови ефективної ІОТ важливою є динаміка змін її компонентів, вимірювання її сформованості, однак на цьому етапі у педагогічній науці, на нашу думку, відсутні чітко визначені методи, підходи до виокремлення критеріїв, показників і рівнів сформованості ІОТ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему визначення критеріїв і показників сформованості різних видів компетентностей, умінь і навичок розв'язувало багато науковців, зокрема О. Барановська, О. Бородієнко, Д. Демченко, Н. Гарашкіна, І. Демура, О. Жихорська, І. Зимня, І. Ковальчук, М. Коляда, О. Костюніна, В. Пермінова,

Ю. Рубнік, О. Самборська, Є. Чугунова, А. Шабалдак та інші. Вивчення психолого-педагогічної літератури дало змогу встановити, що визначення критеріїв і показників можливе за різними діагностичними способами та засобами до вирішення проблем індивідуалізації освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз наукових досліджень щодо проблем індивідуалізації навчання, розроблення і реалізації ІОТ на різних рівнях освіти та за різними спеціальностями підтвердив суперечність щодо відсутності єдиної методичної системи визначення критеріїв, показників і рівнів досліджуваних явищ, процесів та потреби освітньої практики в діагностичних технологіях вивчення ІОТ здобувача вищої освіти. На основі аналізу наукових досліджень ІОТ та зазначеної суперечності зроблено висновок, що для реалізації вимірювання рівня сформованості ІОТ саме майбутнього вчителя музичного мистецтва необхідним є визначення показників, критеріїв і рівнів сформованості індивідуальних утворень, які уможливлюють вивчення динаміки якісних і кількісних змін ІОТ в процесі професійної підготовки.

Мета статті – визначення діагностичних маркерів сформованості індивідуальної освітньої траєкторії студента в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічних дослідженнях для оцінки сформованості або встановлення рівня розвитку процесів, явищ, феноменів тощо традиційно використовується критеріальний метод, на якому ґрунтується і наше визначення критеріїв та рівнів сформованості ІОТ майбутнього вчителя музичного мистецтва. В «Академічному тлумачному словнику» поняття «критерій» подається як мірило, підстава, за якою проводиться оцінка, визначення, класифікація чого-небудь [2, с. 346]. Поняття «показник» визначено як ознаку, наочні наді про результат якоїсь роботи або процесу [3, с. 10]. Наведені визначення дають змогу зрозуміти, що зміст критерію є ширшим за зміст показника. Уявлення про поняття «показник» дають нам змогу окреслити міру прояву критеріїв, що зумовлює характеристику рівнів сформованості кожного з компонентів ІОТ здобувача освітньої програми «Середня освіта. Музичне мистецтво».

Визначення критеріїв як ознаки сформованості компонентів ІОТ відбувалось з урахуванням змісту компонентів ІОТ, що зумовлює їхню ідентичну назву: індивідуально-потенційний, мотиваційно-цільовий, комунікативний, рефлексивно-регулятивний, змістовно-технологічний. У свою чергу, показники критеріїв були визначені за змістом компонентів ІОТ, тому ідеальними маркерами сформованості ІОТ є успішність опанування результатів навчання, закладених в освітній програмі. Адже це демонструє його інтерес до майбутньої професійної діяльності та прагнення реалізувати свою індивідуальну навчальну діяльність. Наприклад, об'єктивним орієнтиром для визначення універсальних змістовних показників наших критеріїв виступав аналіз освітніх програм [4] «Середня освіта. Музичне мистецтво» (Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Бердянського державного педагогічного університету, Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького), які функціонують в Україні. Нами було виокремлено універсальні змістові показники зазначених вище критеріїв, зокрема:

Індивідуально-потенційний критерій характеризує сутність індивідуалізації в освітній траєкторії. Зазначений критерій акцентує на мірі розвитку індивідуально-психологічних особливостей, інтелектуальної мобільності студента, включає індивідуальний досвід у музично-професійній діяльності, що виявляється в таких показниках:

– володіння методами саморегуляції (зокрема, здатність до адаптації, емоційна стійкість);

– здатність до гнучкого способу мислення (зокрема, творче мислення, креативність);

– здатність до планування власної навчальної діяльності та працездатність (визначення темпу опанування навчального матеріалу, таймменеджмент, здатність витримувати навчальне навантаження протягом тривалого часу, активність і спрямованість навчальних дій);

– автономність і відповідальність за формування ІОТ в процесі здобуття кваліфікації «вчитель музичного мистецтва»;

– володіння системою знань і розвиненими soft skills, необхідними для ефективного виконання музично-педагогічних завдань у процесі професійної підготовки вчителів музичного мистецтва ;

– розуміння сутності, змісту, цілей і завдань професійної діяльності вчителя музичного мистецтва в процесі змістового наповнення мотиваційно-цільового компонента ІОТ;

Мотиваційно-цільовий критерій передбачає міру сформованості цілей, мотивів, інтересів і потреб, спрямованих на самореалізацію майбутнього вчителя музичного мистецтва в навчальній діяльності, що характеризується такими показниками:

– уміння навчально-професійного цілепокладання в процесі вибудови ІОТ;

– вмотивованість на опанування результатів навчання та формування компетентностей, закладених в обраній освітній програмі;

– прагнення до розв'язування складних спеціалізованих завдань і практичних проблем

в галузі освіти, зокрема у процесі навчання основ музичного мистецтва (інтегральної компетентності);

– спрямованість на формування професійних цінностей учителя музичного мистецтва в процесі змістовного наповнення ІОТ;

– спрямованість на розвиток індивідуального творчого стилю в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва та спрямованість на навчально-професійну самоактуалізацію;

Рефлексивно-регулятивний критерій визначає міру сформованості здатності критично оцінювати власний вибір компонентів освітньої програми, форм, методів, темпу опанування результатами навчання та технікою взаємодії з іншими суб'єктами освітньої діяльності; здатність до рефлексії окреслених освітніх цілей. Такий критерій виявляється в таких показниках:

– уміння до критичного аналізу, самоаналізу, оцінювання, самооцінювання в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва;

– вміння відстоювати (доводити і переконувати) власну позицію щодо наповненості компонентів ІОТ (зокрема, уміння давати пропозиції щодо вдосконалення змісту навчальної дисципліни на основі власних професійних інтересів);

– уміння до транспективної корекції змістовної наповненості ІОТ;

– здатність до саморозвитку та самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;

– застосування корекції щодо вибору дисциплін вибіркового циклу, програми та методики викладання певного викладача фахових дисциплін, методів, форм, темпу опанування результатів навчання, технології взаємодії з іншими;

Комунікативний критерій визначає міру володіння технікою встановлення міжособистісних зв'язків, способами позитивної взаємодії в процесі реалізації етапів ІОТ. Цей критерій враховує такі показники:

– дотримання принципів академічної доброчесності та толерантного ставлення до інших суб'єктів у процесі формування ІОТ майбутнього вчителя музичного мистецтва;

– уміння налагодити взаємодію в мистецько-творчих колективах та інших мистецьких об'єднаннях під час громадсько-творчої активності;

– володіння комунікативними інструментами (методами згуртування колективу; вміння працювати з негативним емоційним станом інших суб'єктів освітнього процесу; вміння створювати позитивний психологічний клімат);

– володіння професійним тезаурусом іноземної мови в навчальній діяльності;

– здатність до культури висвітлення власних результатів навчання, зокрема виконавської діяльності (засобами інтернету, радіо, телебачення);

– уміння мережевого спілкування з професійною музично-педагогічною спільнотою та студентами різних закладів вищої освіти з метою взаємообміну навчальними інтересами та розширення соціокультурних зв'язків);

Змістовно-технологічний критерій характеризується здатністю орієнтуватися в обраній освітній програмі та вмінням визначати методи, форми, прийоми та темп власної навчальної діяльності відповідно до компонентів ІОТ. Показники цього критерію будуть ураховувати такі позиції:

– розуміння змісту освітніх компонентів обраної освітньої програми для вивчення ступеня задоволеності індивідуальних навчальних інтересів щодо здобуття кваліфікації «вчитель музичного мистецтва» (зміст силлабусів дисциплін вибіркового циклу та предметно-орієнтаційних портфоліо викладачів фахових дисциплін);

– знання програмних вимог щодо опанування результатів навчання з фахових дисциплін, розуміння результатів навчання та послідовності власних дій;

– вміння ідентифікувати результати застосування знань у практичній діяльності для їх досягнення в процесі здобуття кваліфікації «вчитель музичного мистецтва»;

– орієнтування у можливостях вільного вибору компонентів освітньої програми (вміти обґрунтовано обирати дисципліни з вибіркового циклу); уміння добору форм, методів, прийомів та темпу навчальної діяльності (засвоєння результатів навчання та рівня сформованості компетентностей);

– уміння застосовувати сучасні освітні технології (зокрема, музично-інформаційні) для забезпечення якості власної навчальної діяльності.

На основі комплексного врахування виділених показників критеріїв ІОТ можна виокремити три рівні сформованості ІОТ майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки: репродуктивний (низький), продуктивно-пошуковий (середній), індивідуально-творчий (високий). Детальніше розглянемо кожен із зазначених.

Репродуктивний рівень сформованості ІОТ за індивідуально-потенційним і мотиваційно-цільовим критеріями передбачає наявність у здобувача освітньої програми «Середня освіта. Музичне мистецтво» зовнішньої мотивації, що зумовлює поверхове уявлення про сутність та цілі професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Soft skills виявляються у низькій загальній ерудованості, нездатності до власного тайм-менеджменту, студент слабо керує власними емоціями. У майбутнього вчителя музичного мистецтва слабо виражена потреба в самоосвіті та організації професійного розвитку, що свідчить про низький чи взагалі відсутній рівень готовності нести відповідальність за якість і результати реалізації ІОТ.

За рефлексивно-регулятивним критерієм цей рівень характеризується низькою здатністю до критичного аналізу, оцінки власних дій, що відображається на невмінні висловлювати, відстоювати та переконувати щодо власних уподобань у процесі формування ІОТ. Здобувач кваліфікації «вчитель музичного мистецтва» не виявляє рефлексії та не відчуває потреби у здійсненні корекції власної навчальної діяльності. Педагогічне мислення виявляється у несформованому вмінні прогнозувати результати власної навчальної діяльності. За комунікативним критерієм репродуктивний рівень сформованості ІОТ майбутнього вчителя музичного мистецтва виявляється у низькій здатності до роботи в команді, студент не виявляє лідерських якостей, і в нього відсутня елементарна медіаграмотність. За змістово-технологічним критерієм зазначено поверховий, нестійкий і хаотичний характер знання про організацію навчальної діяльності закладів вищої освіти та взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу. Здобувач освіти демонструє розуміння змісту, методів, способів та результатів навчання в загальних описових термінах. Застосування знань щодо вибору дисциплін, виявлення власного інтересу у нього має відтворювальний характер, а інколи він потребує допомоги з боку педагогів.

На **продуктивно-пошуковому рівні** за індивідуально-потенційним і мотиваційно-цільовим критеріями у здобувача кваліфікації «вчитель музичного мистецтва» переважає внутрішня позитивна мотивація, що виявляється в ситуативній зацікавленості професійною діяльністю (концертні виступи, творчі конкурси та фестивалі, мистецькі виїзди). Soft skills набувають активного розвитку та яскравої фрагментарної демонстрації, а саме: громадсько-творча активність, робота у творчому колективі, робота над досягненням особистісних мініцілей у реалізації ІОТ. Непостійний та фрагментарний характер спостерігається у здобувача освітньої програми «Середня освіта. Музичне мистецтво» до прояву власної художньо-виконавської індивідуальності як майбутнього фахівця. За рефлексивно-регулятивним критерієм продуктивно-пошуковий рівень сформованості ІОТ визначається готовністю здебільшого до рефлексії, здобувач освіти демонструє потребу у вдосконаленні власних навчально-професійних результатів. Майбутній учитель музичного мистецтва за фрагментарною допомогою педагогічного супроводу прогнозує власні результати навчання та здатен нести відповідальність за реалізацію ІОТ. За комунікативним критерієм поданий рівень характеризується «легким» (володіння культурою спілкування; володіння художньо виразною, аргументованою усною та письмовою мовою) спілкуванням майбутнього вчителя музичного мистецтва з іншими суб'єктами освітнього простору в процесі реалізації ІОТ. Здійснення комунікації відбувається за різними формами (стаціонарна форма (особиста присутність суб'єктів взаємодії) та дистанційна форма (спілкування засобами письмового та відеочатного спілкування) та технологіями взаємодії (комунікація студента та педагога-куратора під час актуалізації необхідної функції для взаємодії, що має прояв як «педагог-дизайнер», «педагог-наставник», «педагог-консультант», «педагог-емоційний буфер», «педагог-тьютор», «педагог-коуч», «педагог-дорадник», «педагог-координатор»). Спостерігається використання елементів професійного тезаурусу іноземної мови в процесі професійної підготовки. Медіаграмотність і культура висвітлення власних результатів навчання в процесі професійної підготовки зростає. За змістово-технологічним критерієм цей рівень характеризується пошуком нових форм і засобів здійснення власної навчальної діяльності, що проявляється спорадично, однак свідчить про усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва необхідності формування ІОТ.

Індивідуально-творчий рівень сформованості ІОТ майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки за індивідуально-потенційним і мотиваційно-цільовим критеріями передбачає стійку внутрішню мотивацію у студента до виявлення власного інтересу набуття результатів навчання за обраною освітньою програмою. Процес професійної підготовки спрямовано на самоактуалізацію, що демонструє ініціативу у вивченні певних навчальних дисциплін, у вдосконаленні змісту навчальних дисциплін і сформовану відповідальність за формування та реалізацію ІОТ. Soft skills на цьому рівні значно розвинені, що має прояв у володінні соціальними вміннями (вміння налагоджувати зв'язки, вміння розуміти іншого, вміння допомагати у творчих проєктах, зацікавленість у командній роботі) в процесі реалізації ІОТ. За комунікативним рівнем зазначений рівень характеризується наявністю лідерських якостей у процесі навчальної діяльності здобувача освітньої програми «Середня освіта. Музичне мистецтво». Майбутній учитель музичного мистецтва демонструє інформаційно-технологічні вміння і навички та здатність до культурної мережевої громадсько-творчої активності в процесі реалізації ІОТ. За рефлексивно-регулятивним та змістовно-технологічним критеріями рівень характеризується самостійністю майбутнього вчителя музичного мистецтва у визначенні технології комунікації з іншими суб'єктами освітньої діяльності в процесі побудови та реалізації власної ІОТ. Здобувач освіти самостійно виокремлює та обґрунтовує дисципліни з вибіркового циклу обраної освітньої програми, демонструє високі результаті в обраними дисциплінами. Його знання мають усвідомлений та індивідуально орієнтований

характер, що зумовлює наявність стійких мотивів до самоаналізу, моніторингу власних навчальних досягнень (у співставленні із запланованими результатами), корекції (удосконалення отриманих результатів навчання) та прогнозування подальшого розвитку.

Висновки. Визначені критерії та виокремлені універсальні показники уможливлюють визначення рівня сформованості ІОТ студента в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Система визначених показників і рівнів сформованості ІОТ дає змогу виявити якісні та кількісні зміни, які відбуваються в процесі опанування результатів навчання обраної освітньої програми. Для виявлення запропонованих критеріїв, показників і рівневих характеристик сформованості ІОТ майбутнього вчителя музичного мистецтва пропонується перспективи подальших досліджень убачати у визначенні та систематизації методів, які складатимуть діагностичну методику вивчення рівнів сформованості ІОТ майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 2017. № 38–39. Ст. 380 [Станом на лютий 2020 р.]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

2. Словник української мови : в 11 тт. Т. 4. 1973. С. 349 [Станом на лютий 2020 р.] URL: http://sum.in.ua/s/kryterij.

3. Словник української мови : в 11 тт. Т. 7. 1976. С. 10 [Станом на лютий 2020 р.] URL: http://sum.in.ua/s/pokaznyk.

4. Профілі освітніх програм ЗВО зазначених у статті (станом на лютий 2020р.). URL: https://mdpu.org.ua/osvita/osvitni-programi-ta-yih-profili; URL: http://bdpu.org/opp/bakalavr/oppb-2018; URL: https://phdpu.edu.ua/publichna-informatsiya/akredytatsiya-ta-litsenzuvannya; URL: https://www.cuspu.edu.ua/ua/normatyvni-dokumenty.

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF CURRICULUM TRAINING PLANS FOR FUTURE PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

UDC 378.141:796.01
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-27

Kopochynska Yu.V.,
Candidate of Science in Physical Education and Sports,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Biosafety and Human Health
National Technical University of Ukraine "Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

The key to successful development and theoretical substantiation of the system of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy at the current stage of development of Ukrainian society is the study of the preconditions and assets of the Ukrainian higher school on the issues of professional training of specialists in this field. The purpose of the study is to analyze the curricula of professional training of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education institutions of Ukraine. The attention is focused on the analysis of the curricula of the Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University and National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". The results of the analysis of the curricula from 2001 to 2019 revealed that the content of the curricula provides theoretical and practical training in accordance with the general and professional competencies of specialists in physical therapy and ergotherapy. The results of the comparative analysis of the curricula of the selected higher education institutions show that both studied higher education institutions provide the same level of professional training of future specialists in physical therapy, ergotherapy at the educational level "bachelor". At the same time, their vocational training was aimed at both health-improving and physical culture and sports activities. A retrospective analysis of the curricula of professional training of specialists in physical rehabilitation / physical therapy, ergotherapy in higher education institutions was conducted. For organization of formation of professional identity of future experts in physical therapy, ergotherapy are very important results of the conducted retrospective analysis of curricula. Taking into account the heritage of the past will contribute to the professional training of professionals with established professional identity, which will preclude the provision of highly qualified assistance in the fields of physical therapy and ergotherapy.

Key words: *retrospective analysis, formation of professional identity, vocational training, physical therapy, ergotherapy.*

Запорукою успішного розроблення та теоретичного обґрунтування системи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії на сучасному етапі розвитку українського суспільства є дослідження передумов та надбань української вищої школи з питань професійної підготовки фахівців даної галузі. Метою дослідження є аналіз навчальних планів професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії у закладах вищої освіти України. Увагу зосереджено на аналізі навчальних планів Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая та Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». За результатами аналізу навчальних планів з 2001 до 2019 року встановлено, що змістом навчальних планів передбачене теоретичне та практичне навчання відповідно до загальних та фахових компетентностей фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Результати порівняльного аналізу навчальних планів вибраних закладів вищої освіти показують, що в обох досліджуваних вищих навчальних закладах передбачений однаковий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії за освітнім рівнем «бакалавр». Професійна підготовка в них була одночасно спрямована як на лікувально-оздоровчу діяльність, так і на діяльність у сферах фізичної культури та спорту. Проведений ретроспективний аналіз навчальних планів професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації/фізичної терапії, ерготерапії у закладах вищої освіти. Для організації формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії є дуже важливими результати проведеного ретроспективного аналізу навчальних планів. Урахування надбань минулого сприятиме професійній підготовці фахівців зі сформованою професійною ідентичністю, що забезпечить надання висококваліфікованої допомоги у сферах фізичної терапії та ерготерапії.

Ключові слова: *ретроспективний аналіз, формування професійної ідентичності, професійна підготовка, фізична терапія, ерготерапія.*

Problem statement in general form and its relation to important scientific or practical tasks. The current situation on the labor market in Ukraine, responding to the various transformations in the socio-economic life of the country, reformation and modernization in the field of health care, places increasingly stringent requirements on the specialist in physical therapy, ergotherapy, quality of his professional activity and recruitment qualification characteristics, demanding competitive advantages in the labor market. Today, the social and state need for the training of competitive specialists in the field of physical therapy, ergotherapy, with fully developed personal, strong-willed and professional qualities is absolutely recognized [3].

The key to successful development and theoretical substantiation of the system of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy at the current stage of development of Ukrainian society is the study of the preconditions and assets of the Ukrainian higher school on the issues of professional training of specialists in this field.

Analysis of recent research and publications. The field of activity of specialists in physical rehabilitation was studied by Yu. Bardashevsky [1], G. Verich [2], V. Savchenko [5], Y. Liannoy [4]. Analyzing the problem of training specialists, the researchers pointed out the absence of positions of physical rehabilitators in medical institutions of the Ministry of Health of Ukraine.

Emphasizing previously unresolved parts of the common problem. Due to the increase of professional requirements related to the prospect of entering the position of specialists in physical rehabilitation in the staff lists of medical and preventive institutions, the need to analyze the training of specialists and to find ways for its further improvement was determined.

Formulation of the article's goals (tasks statement). The purpose of the study is to analyze the curricula of professional training of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education institutions of Ukraine. We have focused on the analysis of the curricula of Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University and the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute".

Presentation of the basic research material. In 2001 Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University trained specialists in the field of training 0102 "Physical Education and Sports", specialty 6.010200 "Physical Rehabilitation". Educational qualification level "bachelor". The curriculum contained normative and selective disciplines. The total volume of training is 7506 hours, of which 1350 are the cycle of humanitarian and socio-economic training, 972 are the cycle of natural science training, 3024 are the cycle of vocational and practical training, 1404 are the disciplines of independent choice of educational institution, 756 are the disciplines of free choice of students.

In 2001 the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" trained specialists in the field of training 0102 "Physical Education and Sports", specialty 7.010202 "Physical Rehabilitation", educational qualification level "Bachelor", qualification – trainer-teacher (sport). The total volume of training is 7506 hours, of which 1134 are the cycle of humanitarian and socio-economic training, 1026 – the cycle of natural science training, 4590 – the cycle of vocational and practical training, 756 – the discipline of free choice of students.

According to the results of the analysis of the curricula for 2001, the Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University and the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" revealed that their professional training was aimed at training specialists in health and preventive activities. A large part of the disciplines corresponded to the field of physical culture and sports. During the comparative analysis of the curricula of the two higher education institutions, some discrepancies were identified, primarily in the number of hours for practical training. Thus, the curriculum of Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University includes introductory, pedagogical, hospital and undergraduate practice, which indicates the wellness orientation of professional training of specialists. The curriculum of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" includes organizational, pedagogical and coaching practices. The presence of coaching practice indicates that vocational training was mainly aimed at preparing specialists for activities in the fields of physical culture and sports, as evidenced by the qualification of a coaching teacher (in the sport). At the same time, a considerable number of academic hours were devoted to the implementation of research work.

According to the analysis of the curriculum for training specialists in the field of training 0102 "Physical Education and Sports", specialty 6.010200 "Physical Rehabilitation", educational and qualification level "bachelor" at the International Scientific and Technical University named after Academician Yuri Bugai In 2004 it can be stated that the content corresponds to the content of the curriculum in force since 2001.

In 2004 the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" trained specialists in the field 0102 "Physical Education and Sports", specialty 6.010200 "Physical Rehabilitation", educational and qualification level "Bachelor", qualification – trainer-teacher (with sport). The total volume of training is 7506 hours, of which 1080 are the cycle of humanitarian and socio-economic training, 1026 – the cycle of natural science training, 4617 – the cycle of vocational and practical training, 783 – the discipline of free choice of students.

Therefore, the academic plan of Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University provides for introductory, pedagogical, hospital and undergraduate practice, which indicates the health orientation of professional training of specialists.

The curriculum of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" includes organizational, pedagogical and coaching practices. Vocational training was mainly aimed at preparing specialists for activities in the fields of physical culture and sports.

In 2007 Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University trained specialists in the field of training 0102 "Physical education, sports and human health", specialty 6.010203 "Human health", educational qualification level "bachelor". The total volume of training is 7506 hours, of which 1080 are the cycle of humanitarian and socio-economic training, 945 – the cycle of natural science

training, 3240 – the cycle of vocational and practical training, 702 – the cycle of sports and psychological and pedagogical training, 972 – the cycle of disciplines of choice higher educational institution, 567 – cycle of disciplines of independent choice of students.

In 2007 the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" trained specialists in the field of 0102 "Physical Education and Sports", specialty 6.010200 "Physical Rehabilitation", educational and qualification level "Bachelor", qualification – specialist-teacher of health human. The total volume of training – 9468 hours, of which 1170 – cycle of humanitarian and socio-economic training, 1980 – cycle of natural science training, 2862 – cycle of vocational training, 2016 – disciplines at the choice of higher education institution, 1440 – disciplines of free choice of students .

The results of the analysis of the curricula for 2007 Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University and the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" showed that their professional training was aimed at both health-improving and the spheres of physical culture and sports.

In 2010 Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University trained 0102 Physical Education, Sports and Human Health Specialists in the field of Human Health, 6.010203, Bachelor's Degree. The total amount of training is 8640 hours; of these, 6264 h in the normative part, of which 576 h in the cycle of humanitarian and socio-economic training, 1116 in the cycle of mathematical, natural science, 4572 in the cycle of vocational and practical training, and 2376 h in the variable part, of which 1944 – disciplines of independent choice of higher education institution, 432 – cycle of disciplines of free choice of student.

In 2010 the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" trained specialists in the field of training 6.010203 "Human health", the program of professional orientation "Physical rehabilitation", educational qualification level "bachelor", qualification – specialist in physical rehabilitation. The total amount of training is 8748 hours, 612 of which are humanitarian and socio-economic training; 1116 – the cycle of mathematical and natural science training; 4446 – cycle of vocational and practical training; 1440 – discipline of independent choice of higher education institution, 1134 - discipline of free choice of students (684 – discipline of the cycle of humanitarian and socio-economic training, 450 – discipline of the cycle of vocational and practical training).

The results of the analysis of the curricula for 2010 Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University and National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" showed that, in comparison with previous years, In 2010 the professional training of specialists in physical rehabilitation was exclusively medical-health, recreational orientation. The qualification obtained by the graduates was called "Physical Rehabilitation Specialist". The curriculum included a greater number of disciplines of professional and practical training of professional orientation.

In 2013 Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University trained specialists in the field of training 0102 "Physical Education, Sports and Human Health" in the specialty 6.010203 "Human Health", world-qualification "bachelor". The total amount of training is 6750 hours, of which 3840 hours is in the normative part (630 is the cycle of humanitarian and socio-economic training, 930 is the cycle of natural science (fundamental) training, 900 is the cycle of general vocational training, 1380 is the cycle of vocational and practical training) , and –10 hours on the variant part (1740 – cycle of disciplines of independent choice of higher education institution, 1170 – cycle of disciplines of free choice of student, of which 450 – cycle of humanitarian preparation of free choice of student, 720 – cycle of professional and practical preparation s).

In 2013 the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" trained specialists in the field of training 6.010203 "Human Health", program of professional direction "Physical Rehabilitation", educational qualification level "Bachelor", qualification – specialist in physical rehabilitation. The total volume of training – 8802 hours, of which 684 – cycle of humanitarian and socio-economic training, 1134 – cycle of mathematical and natural science training, 4500 – cycle of vocational and practical training, 1674 – disciplines of independent choice of higher education institution, 810 – discipline of free selection of students (612 – humanitarian component, 198 – professional component).

In the course of analyzing the content of the curricula of Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University and the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" discrepancies in the professional orientation of the educational process were revealed. Thus, the academic curriculum of the Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University provides for both professional and practical training and research preparation. The content of the curriculum of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" was mostly practical.

In 2016 Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University trained 22 health professionals in the field of 227 Physical Rehabilitation, Bachelor's Degree. The total amount of training is 6420 hours, of which 3630 hours is in the normative part (630 is the cycle of humanitarian and socio-economic training, 930 is the cycle of natural science (fundamental) training, 900 is the cycle of general

vocational training, 1170 is the cycle of vocational and practical preparation) and 2790 hours in the variant part (1350 – cycle of disciplines of independent choice of higher education institution, 1440 – cycle of disciplines of free choice of student).

In 2016 the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" trained specialists in the field of training 6.010203 "Human Health", professional program "Physical Rehabilitation", educational qualification level "Bachelor", qualification – specialist in physical rehabilitation. The total amount of training is 6390 hours, of which compulsory subjects are 4515 hours (120 – cycle of humanitarian and socio-economic training, 1245 – cycle of natural science training, 3150 – cycle of vocational and practical training) and selective courses - 1875 h (630 – cycle of humanitarian and socio-economic training, 1245 – cycle of vocational and practical training).

It was found that the academic curricula of the Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University and the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", valid In 2016 had differences in the professional orientation of the educational process. It is important that the curriculum of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", compared to 2013 and 2010, is allocated less hours for practical training of the knowledge gained by future specialists. The academic plan of Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University provides four coursework and the passage of future specialists of educational and industrial practice. In addition, the educational process involved both theoretical and practical training.

In 2019 Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University trained specialists in Bachelor's degree in the field of knowledge 22 –"Health care", specialty 227 "Physical Therapy, ergotherapy", educational qualification level – "Bachelor", qualification – Bachelor of Physical Therapy, ergotherapy. The total amount of training is 6360 hours, of which 4320 hours are for normative disciplines (1710 – cycle of general training, 2610 – cycle of vocational training) and 2040 hours for selective courses.

In 2019 the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" trained specialists in educational level "bachelor" in the field of knowledge 22 "Health care", specialty 227 "Physical therapy, ergotherapy", educational-qualification program (specialization) "Physical therapy", educational qualification level "bachelor", qualification – bachelor in physical therapy, ergotherapy. The total amount of preparation is 7200 hours, of which 4230 hours is the cycle of general preparation (1545 – subjects of natural science training, 1935 – basic training subjects, 750 – social and humanitarian training courses (at the student's choice)) and 2970 hours – cycle of vocational training (1725 – vocational and practical training courses, 1245 – vocational and practical training courses (at the student's choice)).

According to the results of the analysis of the curricula of 2019 Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University and National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" it is established that the content of the curricula provides theoretical and practical training in accordance with the general and professional competencies of specialists in physical therapy and ergotherapy. The results of the comparative analysis of the curricula show that both higher education institutions under study provide the same level of professional training of future specialists in physical therapy, ergotherapy at the educational level "bachelor".

Conclusion. Thus, a retrospective analysis of the curricula of professional training of specialists in physical rehabilitation/physical therapy, ergotherapy Academician Yuriy Bugay International Academic and Technical University and National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in the period from 2001 to 2019 was conducted.

For organization of formation of professional identity of future experts in physical therapy, ergotherapy are very important results of the conducted retrospective analysis of curricula. Taking into account the heritage of the past will contribute to the professional training of professionals with established professional identity, which will preclude the provision of highly qualified assistance in the fields of physical therapy and ergotherapy.

REFERENCES:

1. Бардашевський Ю. Проблеми працевлаштування фахівців фізичної реабілітації в Житомирській області та деякі шляхи їх вирішення. *Бюлетень Української Асоціації фахівців з фізичної реабілітації.* 2009. Вип. № 2 (жовтень). С. 6–8.

2. Актуальные вопросы содержательной коррекции преподавания физической реабилитации в высших учебных заведениях / Г.Е. Верич и др. *Современные технологии и оздоровительные программы педагогического процесса по физической культуре и спорту в учебных заведениях :* материалы междунар. науч.- метод. конф. Белгород, 2002. С. 46–48.

3. Копочинська Ю.В. Формування професійної компетентності студентів як засіб залучення до наукової та інноваційної діяльності. *Znanstvena misel journal The journal is registered and published in Slovenia*. 2017. № 10. С. 63–64.

4. Лянной Ю., Машалдін О., Томенко О. Професійні аспекти підготовки фахівців з фізичної реабілітації. *Фізична реабілітація як напрям підготовки спеціалістів* : тези доп. учасників Міжнар. наук.-метод. конф. Київ, 2003. С. 4–5.

5. Савченко В., Клапчук В. Фізична реабілітація: питання підготовки фахівців у вищих навчальних закладах освіти та їх правового статусу в Україні. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2003. № 3–4. С. 87–90.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВИХ ТАКТИКО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

BUILDING FUTURE OFFICERS PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING COMBINED ARMS TACTICAL SPECIAL DISCIPLINES

УДК 355.237.3:37.012(043.3)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-28

Король Я.І.,
канд. пед. наук,
заступник начальника кафедри тактики та загальновійськових дисциплін Військової академії (м. Одеса)

Суслов В.В.,
старший викладач кафедри тактики та загальновійськових дисциплін Військової академії (м. Одеса)

Статтю присвячено актуальній проблемі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення загальновійськових тактико-спеціальних дисциплін. На заняттях з тактико-спеціальної підготовки курсанти вищих військових навчальних закладів набувають навички з підготовки та проведення заходів інженерного забезпечення, радіаційного, хімічного, біологічного захисту, практичної роботи на різних зразках озброєння та військової техніки. Підвищення ролі тактико-спеціальної підготовки зумовлено тим, що в процесі проведення різних видів занять із тактико-спеціальних дисциплін (практичні заняття, групові вправи, тактико-спеціальні заняття, командно-штабні навчання) моделюються різні ситуації, в тому числі максимально наближені до реальної бойової обстановки.

У статті розглянуто теоретичні засади підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення загальновійськових тактико-спеціальних дисциплін, зміст професійної підготовки у сучасних умовах, виділено принципи, які впливають на формування професійної компетентності майбутніх офіцерів: єдність навчання і виховання, інтегративність, цілеспрямованість, мотивацію, практичність, реальність. Спираючись на наукові доробки закордонних і українських учених та результати експертного опитування, було визначено основні напрями вдосконалення підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності в процесі вивчення загальновійськових тактико-спеціальних дисциплін. До педагогічних умов підвищення ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів віднесено: створення діалогічного простору в організації учбового процесу; формування психологічної готовності викладачів до використання інтерактивних форм навчання з тактико-спеціальних дисциплін; побудова організації інтерактивних методів і форм на основі сучасних технічних засобів; моделювання на заняттях із тактико-спеціальних дисциплін різних ситуацій практичної спрямованості.

Ключові слова: *майбутні офіцери, професійна діяльність, формування професійної компетентності, принципи, тактико-спеціальні дисципліни.*

The article deals with the urgent problem of the future officers' professional competence formation in the process of studying combined arms tactical special disciplines. During tactical special training, cadets of higher military educational institutions acquire skills of preparation and conduct of engineering support, chemical, biological and radiological protection, practical exploitation of various types of weapons and military equipment. The increasing importance of tactical special training is due to the fact, that different situations, including those which are as close as possible to the real combat environment, are simulated during various types of tactical special training (practical training, training exercises, tactical special trade specific training, command and staff training).

The theoretical fundamentals of the training for professional activities of future officers in the process of studying combined arms tactical special disciplines, the content of professional training in modern conditions are discussed in the article. The article identifies principles, which affect the building of future officers' professional competence: training and education unity, integrativeness, purposefulness, motivation, practicability, actuality.

From the perspective of the scientific achievements of foreign and Ukrainian scientists and following on from results of the expert survey, the main directions of improvement of the training of future officers for their future professional activity in the process of studying combined arms tactical special disciplines were determined.

The pedagogical conditions of increasing the efficiency of the building of future officers' professional competence include: creating a dialog space in the educational process organization; developing instructors' psychological readiness to use interactive forms of tactical special disciplines training; organization of interactive methods and forms utilizing modern technical means; simulation of different practical oriented situations during tactical special disciplines training.

Key words: *future officers, professional activity, building professional competence, principles, tactical special disciplines.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Матеріали сучасних закордонних та вітчизняних публікацій показують, що значна увага приділяється аналізу загроз та сучасного характеру ведення бойових дій, а досвід локальних війн та збройних конфліктів останніх десятиліть свідчить про те, що ефективно виконувати бойові завдання спроможні лише професійно підготовлені військовослужбовці [1–4].

Враховуючи це, однією з важливіших задач військової освіти на сучасному етапі є якісна професійна підготовка офіцерів командного та інженерно-технічного складу, які готові до компетентного виконання своїх службових обов'язків як у звичайних умовах повсякденної діяльності, так і в екстремальних ситуаціях під впливом різноманітних стресогенних чинників.

Для цього вбачається доцільним впроваджувати ефективні освітні програми, здійснювати своєчасне вивчення досвіду бойових дій, аналізувати зміни, які відбуваються в характері та способах ведення збройної боротьби, і на основі цього

вносити корективи в навчальні програми вивчення тактичних та тактико-спеціальних дисциплін. При цьому головним критерієм оцінки якості навчання повинна стати не лише індивідуальна спроможність до виконання функціональних обов'язків, а і здатність до підтримання безперервності управління підпорядкованими підрозділами в різних умовах бойової обстановки.

Саме тому серед великої кількості навчальних дисциплін, які вивчаються у вищих військових навчальних закладах, тактична та тактико-спеціальна підготовка займають провідні місця, оскільки вони визначають спроможність випускника в подальшому виконувати задачі у відповідності до посади, на яку він буде призначений.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищення ролі загальновійськової тактико-спеціальної підготовки пов'язане з тим, що у процесі проведення різних видів занять (практичних занять, групових вправ, воєнно-спеціальних ігор, командно-штабних навчань тощо) моделюються різні ситуації та напрями професійної діяльності майбутніх офіцерів. Тактико-спеціальна підготовка є динамічним складником спеціальних знань, якими життєво необхідно оволодіти майбутньому офіцеру. На заняттях з тактико-спеціальної підготовки курсанти набувають навички з підготовки та проведення заходів інженерного забезпечення, радіаційного, хімічного, біологічного захисту, практичної роботи на різних зразках озброєння, техніки, засобах та ін.; розробляють та оформлюють бойові та службові документи; вирішують тактичні та спеціальні завдання в обстановці, що наближена до реальної бойової. Тобто основними завданнями тактико-спеціальної підготовки є виховання високих моральних та вольових якостей, формування навичок системного прийняття рішень на виконання поставлених завдань у будь-яких умовах, у тому числі екстремальних, пов'язаних з діями підрозділів на заражених ділянках місцевості, в районах пожеж, затоплень тощо.

Підготовка майбутніх офіцерів до професійної діяльності була предметом розвідок І. Руснака, О. Діденко, Ю. Сердюка, В. Стасюка. Окремі аспекти організації формування професійної компетентності та концептуальні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів досліджували В. Ягупов, Ю. Ленев, В. Байденко, О. Маслій, Л. Джигун, О. Бігич, І. Новак, Ю. Лісніченко та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. За результатами досліджень, публікацій та відгуків на випускників вищих військових навчальних закладів відмічається загальна риса щодо їх недостатньо високого рівня вмінь та навичок оперативного реагування на динамічні зміни в обстановці, тактику дій противника. Результати проведення заходів щодо підвищення ефективності професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів показують, що накопичений досвід навчання і виховання у вітчизняній військовій школі не завжди використовується повною мірою, іноді бездумно копіюються елементи, що притаманні військовим школам інших країн, а програми навчання і навчально-методичні матеріали не повністю відповідають сучасним вимогам щодо підготовки військових фахівців, недостатньо широко впроваджуються в освітній процес результати актуальних наукових досліджень. На зниження якості професійної підготовки майбутніх офіцерів істотно впливає те, що на зміну висококваліфікованим досвідченим викладачам приходять молоді, тобто такі, що не мають достатнього досвіду науково-педагогічної діяльності та рівня методичної і професійної підготовленості [5].

Мета статті полягає в розгляді основних аспектів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів як складника готовності їх до професійної діяльності, а також визначення шляхів та виявлення особливостей її формування у процесі вивчення загальновійськових тактико-спеціальних дисциплін на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність буде ефективною лише за умови ґрунтовної і всебічної фахової підготовки, що передбачає планомірні, організовані заходи, спрямовані на засвоєння військово-професійних знань, оволодіння вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії.

Жорсткі умови сучасності, в тому числі на фоні поширення концепції гібридної війни, характерними рисами якої є порушення країною-агресором діючих міжнародних норм, нехтування укладеними угодами та досягнутими домовленостями, широке використання країною-агресором незаконних збройних формувань та диверсійних груп, вимагають відповідної зміни змісту і методів навчання, максимального наближення навчання до реалій сучасності.

Загальновійськова тактико-спеціальна підготовленість – це обґрунтовано необхідний і достатній рівень професійно-значимих якостей випускника вищого військового навчального закладу, гарантуючий успішне виконання поставлених бойових завдань незалежно від умов та складності обстановки. Її основними складниками є тактико-спеціальні знання, вміння і навички, а також особисті якості майбутнього офіцера.

Тактико-спеціальна підготовка є провідним предметом навчання майбутніх офіцерів. Вона визначає необхідний обсяг знань, рівень професійної навченості особового складу і принципові напрями процесу навчання. Це зумовлює місце і роль тактико-спеціальної підготовки в подальшому успішному виконанні бойових завдань

випускниками ВВНЗ. Тактико-спеціальна підготовка є основою польового вишколу військ.

Загальновійськова тактико-спеціальна підготовка має на меті набуття курсантами вмінь раціонально діяти в особливих умовах та формування високої психологічної стійкості і постійної готовності злагоджено виконувати завдання за призначенням у складній бойовій обстановці спільно з підрозділами інших родів військ та військових формувань.

В її основі лежать: вивчення основ загальновійськового бою; тактика дії своїх і взаємодіючих родів військ і спеціальних військ; організація і бойові можливості своїх військ і противника; навчання особового складу ефективному застосуванню озброєння і техніки; вироблення у військовослужбовців високих морально-бойових якостей; вдосконалення умінь і навичок в організації і здійсненні бойового забезпечення; управління підпорядкованими підрозділами і забезпечення взаємодії під час підготовки і ведення бойових дій.

З урахуванням функцій, які при цьому виконуються, до занять з тактико-спеціальної підготовки висуваються такі загальні вимоги: науковість, доступність, комплексність, зв'язок з іншими військово-професійними дисциплінами і практикою. Структура тактико-спеціальної підготовки курсантів включає три компоненти: підготовленість, готовність і надійність.

Методика навчання з тактико-спеціальних дисциплін передбачає комплексне і раціональне застосування в освітньому процесі методів, прийомів і засобів навчання.

Натепер під час проведення занять із загальновійськових тактико-спеціальних дисциплін застосовуються в різних комбінаціях такі методи навчання: усне викладання навчального матеріалу (лекція, розповідь, інструктаж та інше); обговорення матеріалу (семінар, співбесіда, дискусія, бесіда та інше); показ (демонстрація засобів наочності, особистий показ, показ дій підрозділів та ін.); вправи (аналіз конкретних ситуацій, тренування та ін.); практична робота; самостійна робота (з друкованими джерелами, на технічних засобах, за допомогою інтерактивних засобів). Активно впроваджуються технології імітаційного моделювання.

Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів під час вивчення тактико-спеціальних дисциплін безпосередньо залежить від умов навчання та спрямованості цілей і змісту військової освіти загалом.

Професійна компетентність майбутніх офіцерів як складова частина їх готовності до майбутньої професійної діяльності насамперед виражається в їх суб'єктивній та об'єктивній готовності до прийняття рішень, які забезпечуватимуть успішне виконання завдань, особливо в умовах бойової обстановки. Вона може розглядатись як інтегрована властивість особистості, показник якості її підготовки, що характеризується ступенем здатності до застосування сформованих знань, умінь, навичок, професійних, світоглядних і громадських якостей.

До особливостей професійної компетенції військових фахівців за метою, завданнями та результатами службової діяльності відносять інтегративний характер результатів виконання службових завдань, що поєднують у собі бойову готовність підрозділів, морально-психологічний стан військового колективу та якісні зміни в конкретній особі військовослужбовця.

Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів здійснюється в контексті всебічної підготовки та становлення військових кадрів. Воно зумовлено безперервним процесом навчання та розвитку курсантів у межах системного підходу до організації освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі.

На формування професійної компетентності майбутніх офіцерів впливають перераховані нижче принципи:

– єдність навчання і виховання – полягає в забезпеченні в процесі підготовки формування як власно професійних, так і особистісних індивідуально-психологічних та професійно важливих якостей і здібностей майбутніх офіцерів;

– інтегративність – полягає в забезпеченні взаємозв'язку між загальнонауковими, загальновійськовими та спеціальними дисциплінами і в міждисциплінарній комплексності;

– мотивація – полягає у забезпеченні достатнього рівня мотивації майбутніх офіцерів щодо підтримки зацікавленості у високих результатах підготовки та сформованості фахової компетентності;

– цілеспрямованість – полягає у забезпеченні цілеспрямованості кожного етапу підготовки і формування компетентності майбутніх офіцерів;

– практичність – полягає у забезпеченні практичної спрямованості підготовки і формування компетентності майбутніх офіцерів, насамперед щодо високих рівнів сформованості їхніх професійних умінь і навичок;

– реальність – полягає в організації підготовки і формування компетентності майбутніх офіцерів у реальних умовах, що будуть максимально наближені до бойових, а також до умов їхньої майбутньої служби у військах;

– наступність – полягає у створенні в процесі підготовки умов для врахування попереднього професійно важливого досвіду майбутніх офіцерів.

Професійна компетентність майбутніх офіцерів у процесі вивчення тактико-спеціальних дисциплін представляється як єдність теоретичної і практичної

їх готовності до професійної діяльності, професійні характеристики яких подано чотирма групами:

1. Сукупність знань і вмінь, необхідних для активного опанування нових знань; орієнтація на освоєння умінь та способів діяльності; уміння ставити професійно-військові завдання виділення комплексу освітньо-фахових, виховних і розвиваючих завдань, їх конкретизація; комплекс особистісних професійно значущих якостей; обсяг навичок виконання професійних завдань та їх конкретизації, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату під час виконання військових завдань.

2. Комплексний, обґрунтований відбір змісту освітньо-військового процесу; оптимальний вибір методів освітньо-професійних і творчих завдань та способів їх виконання; комплексна форма пізнання і здійснення військово-професійної діяльності; уміння програмувати способи військової взаємодії та побудови логічної військово-педагогічної системи виконання професійних завдань.

3. Виконання професійно-військових дій, передбачення та встановлення взаємозв'язку між усіма компонентами поставлених завдань та приведення їх у дію з урахуванням усіх факторів компетенції майбутніх фахівців.

4. Аналіз та самоаналіз результатів вирішення поставлених завдань як підсумку військової діяльності; проведення обліку комплексних професійних завдань, які є фактором успішності їхньої військово-професійної діяльності.

У процесі вивчення тактико-спеціальних дисциплін професійна компетентність майбутніх офіцерів реалізується через:

1) комплексну систему підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності, яка забезпечується системою військової освіти з урахуванням цілей і завдань, які впливають на зміст, форми, методи, способи організації навчально-виховного процесу, технології та методики навчання з забезпеченням індивідуального підходу на практичну діяльність;

2) формування професійної компетентності майбутніх офіцерів для поглиблення професійних знань, вмінь та навичок, що задіяні у військово-освітньому процесі, а саме найбільш ефективних методик і технологій навчання за визначеними фаховими програмами, принципами, підходами та практичної підготовки під час тактичних і тактико-стройових занять, комплексно-спеціальних і показових занять та навчань;

3) проведення тестових випробувань різного рівня складності на більшості етапів процесу формування компетентності майбутніх офіцерів на заняттях.

З метою підвищення ефективності формування професійної компетентності під час вивчення тактико-спеціальних дисциплін доцільно обрати компетентнісний підхід.

Реалізація компетентнісного підходу вимагає визначення мети підготовки майбутніх офіцерів з урахуванням їх спеціалізації, тобто якого спеціаліста необхідно отримати в результаті навчання, та яку ступінь сформованості компетенцій необхідно досягти на окремо визначеному етапі його підготовки з одночасною оптимізацією змісту кожної навчальної дисципліни, в тому числі шляхом здійснення міждисциплінарної координації.

Слід відмітити, що основними умовами оптимізації структури та змісту вивчення тактико-спеціальних дисциплін є наукове розуміння суті і структури процесу формування професійної компетентності у курсантів; ефективне використання потенціалу кожного виду заняття по тактико-спеціальній підготовці; підвищення рівня наукового, кадрового і матеріально-технічного забезпечення; постійне вивчення та доведення військового досвіду для моделювання області професійної діяльності випускників вищих військових навчальних закладів, тобто впровадження практико-орієнтованої моделі реалізації процесу формування професійної компетентності.

До педагогічних умов підвищення ефективності процесу формування професійної компетентності курсантів відносяться: створення діалогічного простору в організації навчального процесу; формування психологічної готовності викладачів до використання інтерактивних форм навчання з тактико-спеціальних дисциплін; побудова організації інтерактивних методів і форм на основі сучасних технічних засобів; моделювання на заняттях з тактико-спеціальних дисциплін різних ситуацій практичної спрямованості.

Також не слід забувати, що однією з основних форм засвоєння навчального матеріалу є самостійна підготовка майбутніх офіцерів, яка спрямована на формування професійної компетентності шляхом самостійного вивчення навчального матеріалу, відображеного в нормативних документах, підручниках, інтернет-ресурсах та інших джерелах інформації. У разі правильної організації самостійної підготовки ефективним може стати застосування випереджувальних завдань, які спрямовані на часткове самостійне оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою, що дасть можливість відійти від стереотипу традиційних лекцій, коли курсант фактично здійснює лише механічне переписування інформації.

Реалізувати перехід від класичних лекцій до лекцій-диспутів (лекцій-практики) можливо за рахунок підготовки печатних курсів лекцій. Як наслідок, курсант буде прибувати на лекцію з певним рівнем обізнаності щодо її матеріалу та зможе не тільки ставити викладачу запитання, а й обговорювати їх. За наявності активної

позиції курсантів це може зекономити час, що виділяється на вивчення навчальної дисципліни, дозволить покращити якість засвоєння знань та надасть можливість загострювати увагу на сучасних досягненнях науки та практики.

Беручи до уваги, що активність сама по собі виникає нечасто, а є наслідком цілеспрямованої взаємодії та організації педагогічного середовища, реалізація принципу активності можлива в межах інтерактивного навчання в умовах єдиного інформаційного освітнього простору.

До інтерактивних методів викладання загальновійськових тактико-спеціальних дисциплін можна віднести семінари-диспути, вирішення проблемних ситуацій та імітаційні тренінги.

Даний підхід є одним з ефективних шляхів забезпечення позитивної мотивації, в тому числі щодо вивчення питань оцінки обстановки, вироблення замислу та прийняття рішення на бій (бойове застосування підрозділів), оскільки при цьому створюються умови, за яких курсанти відчувають свою інтелектуальну самостійність та самодостатність. Мета такого підходу – формування стійкого пізнавального інтересу до вивчення тактико-спеціальних дисциплін, підвищення якості засвоєння знань та створення необхідних педагогічних умов для розвитку творчих здібностей майбутніх офіцерів.

Головною умовою реалізації інтерактивного підходу під час вивчення тактико-спеціальних дисциплін є розроблення і використання інтерактивних завдань для їх виконання курсантами (наприклад, розробка завдань постам спостереження, висновків з оцінки обстановки). Такі інтерактивні завдання – це передусім творчі завдання, які потребують від майбутніх офіцерів не лише здатності до простого копіювання інформації, а й утримують у собі певний елемент невизначеності. Вони передбачають таку організацію процесу формування професійної компетенції майбутніх офіцерів, за якої практично неможливо виключення курсантів із процесу пізнання і забезпечується їх суб'єктивна та об'єктивна готовність приймати рішення щодо виконання бойових завдань, що також характеризує і їхню професійну компетентність.

Висновки. Таким чином, питання формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення загальновійськових тактико-спеціальних дисциплін на засадах компетентнісного підходу не втрачає актуальності та потребує додаткового вивчення, оскільки характеризує їхню здатність реалізувати свій потенціал (тактико-спеціальні знання, уміння і навички у сфері бойового застосування і бойової підготовки підрозділів, морально-бойові якості) для ефективного виконання службово-бойових завдань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні теоретичних та методичних засад застосування технології імітаційного моделювання в процесі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Левченко О.Є. Хімічна безпека як елемент національної безпеки. *Наука і практика*. 2014. № 1 (2). С. 38.

2. Слюсаренко А.В. Досвід ведення бойових дій у локальних війнах кінця XX – початку XXI століть, та його використання у підготовці Збройних Сил України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2006. С. 172–178.

3. О применении химического оружия боевиками в Сирии. *Зарубежное военное обозрение*. 2013. № 6. С. 102.

4. Воробьев И.И. Тактика в локальных войнах и вооруженных конфликтах. *Военная мысль*. 2006. № 2. С. 26–32.

5. Дудулин В.В. Проблемы профессионального роста современного военного специалиста. *Мир образования – образование в мире.* 2009. № 3 (35). С. 123–127.

6. Маслій О.М. Формування фахової компетенції майбутніх офіцерів тилу у сфері військово-економічної логістики : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.04 ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2011. С. 89.

ВИЯВЛЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

IDENTIFICATION OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL FACULTIES FOR ART AND EDUCATIONAL ACTIVITY

УДК 378.147 : 373.67
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-29

Красовська О.О.,
докт. пед. наук,
професор кафедри початкової
та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка
Степана Дем'янчука

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи до мистецько-освітньої діяльності. Зокрема, розкривається методика діагностики мотиваційного компонента професійної готовності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до художньо-педагогічної діяльності в середовищі початкової школи. Професійна готовність до мистецько-освітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи у межах дослідження тлумачиться як інтегроване утворення особистості, спрямоване на ефективне розв'язання освітніх завдань за допомогою сформованої системи психолого-педагогічних та методико-мистецьких знань, умінь, мотивів і ціннісних ставлень, а також якостей та здібностей педагога, необхідних для ефективного виконання всіх видів мистецько-освітньої діяльності в умовах навчання, виховання і розвитку учнів початкової школи. Найбільш оптимальним вважаємо виокремлення таких основних компонентів означеної готовності: мотиваційного, когнітивного, ціннісно-естетичного, діяльнісно-технологічного, особистісно-рефлексивного.

Мотиваційний компонент – це внутрішня мотивація та емоційно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців початкової школи до мистецько-освітньої діяльності. Основна увага зосереджується на розкритті сутності означеної готовності майбутніх фахівців початкової освіти, висвітленні структурних компонентів, критеріїв, показників (професійно-значущі мотиви, педагогічна спрямованість) та рівнів досліджуваного явища. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується методика діагностичного експерименту. Аналіз отриманих результатів дозволив накреслити шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти в умовах закладу вищої освіти на сучасному етапі.

Ключові слова: *професійна готовність до мистецько-освітньої діяльності, вчителі початкової школи, професійно-значущі мотиви, педагогічна спрямованість.*

The article is devoted to one of the urgent problems of preparing future elementary school teachers for arts and educational activities. In particular, the method of diagnostics of the motivational component of the professional readiness of students of specialty 013 "Primary education" to art and pedagogical activity in the elementary school environment is revealed. Professional readiness for artistic and educational activities of future elementary school teachers within the framework of the study is interpreted as an integrated personality formation, aimed at the effective solution of educational tasks through the formed system of psychological and pedagogical and methodological-artistic knowledge, skills, motives and values, as well as qualities and abilities of the teacher necessary for the effective performance of all types of arts and educational activities in the conditions of education, education and development of elementary school students. We consider the most optimal to distinguish the following basic components of determined readiness: motivational, cognitive, value-aesthetic, activity-technological, personality-reflexive.

The motivational component is the intrinsic motivation and emotional-value attitude of future primary school professionals to arts and education. The main focus is on revealing the nature of the identified willingness of future specialists in primary education, the coverage of structural components, criteria, indicators (professionally relevant motives, pedagogical orientation) and levels of the phenomenon under study. On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature, the technique of diagnostic experiment is substantiated. The analysis of the obtained results made it possible to outline ways of improving the professional training of future elementary school teachers in the field of art education in the context of the institution of higher education at the present stage.

Key words: *professional readiness for artistic and educational activity, elementary school teachers, professionally significant motives, pedagogical orientation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах інтеграції України у світовий освітній простір та постійного вдосконалення національної системи вищої освіти значна увага науковців і педагогів-практиків приділяється проблемі формування професійної готовності майбутнього вчителя. Особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителів початкової школи, адже їхні професійно-педагогічні якості, знання, вміння, що формуються в умовах навчання у вищій школі, зокрема динамізм, креативність, конструктивність, комунікативність, стимулюватимуть становлення життєво необхідних якостей особистості молодшого школяра і є підґрунтям подальшого успішного ступеневого шкільного навчання. Саме тому важливим є усвідомлення поняття готовності вчителя до професійно-педагогічної діяльності в суспільстві, що базується на мотивах, знаннях, уміннях, досвіді, моделях поведінки.

За останні роки проведено багато досліджень із проблем формування готовності підростаючого покоління до різних видів діяльності. Процес професійної підготовки майбутніх фахівців має цілісний, системний характер, а його результатом

є готовність студента до професійної діяльності. Вчений В. Андрущенко визначає готовність до діяльності як «результат активного ставлення людини до навколишнього світу з метою перетворення, яка включає мету, засіб, форму самого процесу діяльності» [12, с. 255]. Сучасні вітчизняні психологи С. Максименко та О. Пелех тлумачать готовність до професійної діяльності як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови [10, с. 70].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних праць із проблеми готовності до певного виду діяльності вчених О. Безпалько, А. Деркач, М. Дяченка, К. Дурай-Новакової, Ю. Забродіна, Л. Кандибовича, А. Пуні дозволяє визначити структуру та зміст цього явища з позицій різних підходів.

З позиції функціонального підходу, готовність – це стан вибірково-усвідомленої активності, який передує цілеспрямованій поведінці особистості в суспільстві; психологічна настанова, яка функціонує як вияв загальної активності та уміння мобілізувати себе психічно і фізично. А. Пуні в структурі готовності вирізняє спрямованість мисленнєвих процесів, спостережливість, уяву, емоції, увагу, саморегуляцію [13]. Ю. Забродін класифікує різні види готовності: операційний, мотиваційний, функціональний. Операційний різновид готовності спрямовує на організацію та вироблення напрямів професійної діяльності; мотиваційний – сукупність особистісних цінностей і переваг, що перетворюється на систему професійних інтересів; функціональний – розвиток психічних процесів людини у процесі професійної діяльності [7].

Відповідно до особистісно орієнтованого підходу, Л. Кандибович та М. Дяченко тлумачать «готовність як вирішальну умову швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації» [6, с. 337]. Готовність до професійної діяльності дослідниками представлено як сукупність компонентів: мотиваційного – інтересу та позитивного ставлення до обраної майбутньої професії та процесу підготовки; орієнтаційного – сформованих знань та уявлень стосовно специфіки та умов майбутньої професійної діяльності, прагнення досконалості; операційного – оволодіння способами і методами професійної діяльності; вольового – саморегуляції власної професійної діяльності; рефлексивного – самооцінки професійно-практичної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Предметом нашого дослідження є визначення та діагностика мотиваційного компонента професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до мистецько-освітньої діяльності. Професійна готовність до мистецько-освітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи у межах дослідження тлумачиться як інтегроване утворення особистості, спрямоване на ефективне розв'язання освітніх завдань за допомогою сформованої системи психолого-педагогічних та методико-мистецьких знань, умінь, мотивів і ціннісних ставлень, а також якостей та здібностей педагога, необхідних для ефективного виконання всіх видів мистецько-освітньої діяльності в умовах навчання, виховання і розвитку учнів початкової школи. Найбільш оптимальним вважаємо виокремлення таких основних компонентів означеної готовності: мотиваційного, когнітивного, ціннісно-естетичного, діяльнісно-технологічного, особистісно-рефлексивного.

Мотиваційний компонент – це внутрішня мотивація та емоційно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців початкової школи до мистецько-освітньої діяльності. Українські вчені І. Зязюн, Г. Сагач [9] рушійною спонукою діяльності вчителя визначають мотив. Особистісну значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих педагогом завдань власної мистецько-освітньої діяльності, його дій щодо реалізації цих завдань, а також аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї професійної діяльності. Серед найважливіших чинників професійної орієнтації вказано на такі: інтерес до майбутньої педагогічної діяльності, усвідомлення педагогічних та художньо-мистецьких здібностей, інтерес до мистецької освітньої галузі та бажання її вивчати, уявлення про суспільну значущість педагогічної праці, естетичного виховання та розвитку дітей [9, с. 28].

Проте невирішеною залишається проблема діагностики мотиваційної готовності вчителя початкової школи до мистецько-освітньої діяльності. Мотиваційна готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень є важливою якістю вчителя початкової школи, оскільки лише адекватна меті мистецько-освітньої діяльності мотивація забезпечує саморозкриття особистості педагога. Провідним мотивом мистецько-освітньої діяльності є пізнавальний інтерес до цінностей художньої культури і бажання їхнього прищеплення підростаючим поколінням. Пізнавальні інтереси педагога в полі мистецько-освітньої діяльності, орієнтованого на застосування інноваційних технологій, концентруються навколо потреби осмислення власного художньо-творчого досвіду, ступеня ефективності мистецько-освітньої діяльності, формування позитивного ставлення щодо інноваційних змін у системі освіти, використанні нових знань та умінь у власній практичній діяльності.

Мета статті – діагностика мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя початкової школи до мистецько-освітньої діяльності в умовах професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Однією з умов сформованості професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до мистецько-освітньої діяльності є наявність професійно-педагогічних мотивів та спрямованості у певній галузі діяльності. Вченою-психологом Є. Борисовою визначається, що спрямованість особистості – це система спонукань і ціннісних орієнтацій, яка визначає вибіркове ставлення та активну поведінку людини, тобто спрямованість – це стійка система мотивів, які орієнтують життєдіяльність особистості [3].

Феномен професійно-педагогічної спрямованості вивчали психологи Л. Захарова [8], Є. Науменко [11], П. Фастовець [14]. Вони її тлумачать як «систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці» [11, с. 8], як «професійно значущу якість особистості вчителя, основним мотивом якої є спрямованість учителя на розвиток особистості учня (гуманістичний мотив) і яка залежить від характеру провідного мотиву в структурі мотивації вчителя» [14, с. 10].

На основі аналізу соціально-педагогічних джерел, власного досвіду наукової та викладацької роботи, результатів досліджень, проведених автором на базі закладів вищої освіти, було виокремлено критерії і показники мотиваційної готовності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до мистецько-освітньої діяльності (табл. 1).

Опис критеріїв, рівнів та показників мотиваційної готовності майбутніх учителів початкової школи до мистецько-освітньої діяльності представлено в таблиці 2.

У контексті мотиваційної готовності майбутніх учителів до мистецько-освітньої діяльності нами вивчено їхню спрямованість за методикою,

Таблиця 1

Аналіз мотиваційної готовності майбутнього вчителя початкової школи до мистецько-освітньої діяльності

Компоненти	Критерії	Показники	Ознаки виявлення
Мотиваційний	*Мотиваційний*	Спрямованість	Спрямованість на професійно-педагогічну діяльність в умовах освітнього середовища початкової школи та усвідомлення високого соціального значення педагогічної професії. Орієнтованість на ціннісне засвоєння знань із психолого-педагогічних та методико-мистецьких дисциплін та самовдосконалення в практичній діяльності під час навчання молодших школярів предметів «Мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Музика».
		Мотивація	Здатність та спонукання себе та оточення до ефективної реалізації цілей і функцій мистецької освіти у професійно-педагогічній діяльності, яка включає систему мотивів, цінностей, бажань, зацікавленість у роботі, позитивне ставлення до навчання молодших школярів предметів «Мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Музика».

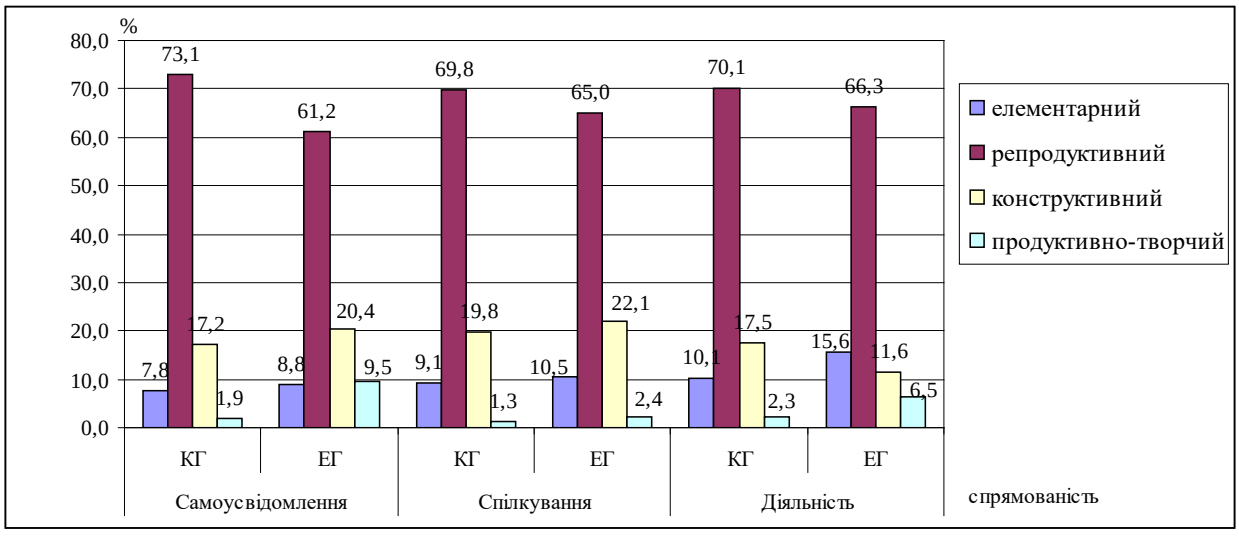

Рис. 1. Розподіл студентів КГ та ЕГ за спрямованістю на мистецько-освітню діяльність

розробленою Б. Бассом та адаптованою нами стосовно предмету дослідження, яка дає можливість визначити сферу спрямованості особистості, а саме спрямованість на самоусвідомленість себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності в середовищі початкової школи; спрямованість на педагогічне спілкування та діяльність з учнями 1–4 класів у галузі мистецької освіти. Отримані дані розміщено у таблиці 3 та на рис. 1.

Аналіз даних таблиці 3 засвідчує, що репродуктивний рівень орієнтованості на самоусвідомлення себе у професії зафіксовано у більшої кількості респондентів – 73,1% у КГ та 61,2% у ЕГ; приблизно стільки ж виявили рівень орієнтованості на спілкування (69,8% у КГ та 65% у ЕГ) та діяльність (70,1% у КГ та 66,3% у ЕГ).

Як показують результати діагностування, лише незначна частка майбутніх педагогів початкових класів виявили достатній рівень спрямованості на педагогічну діяльність, високий рівень та прагнення якісного виконання професійних завдань, орієнтацію на педагогічну співпрацю, здатність відстоювати власну думку заради досягнення мети мистецько-освітньої діяльності.

Наступною сходинкою дослідження стало вивчення та виявлення рівнів мотиваційної готовності майбутніх учителів початкової школи до мистецько-освітньої діяльності. Для виявлення їхньої мотивації ми використали адаптований варіант методики Т. Елерса. Узагальнені результати подано у таблиці 4 та на рис 2.

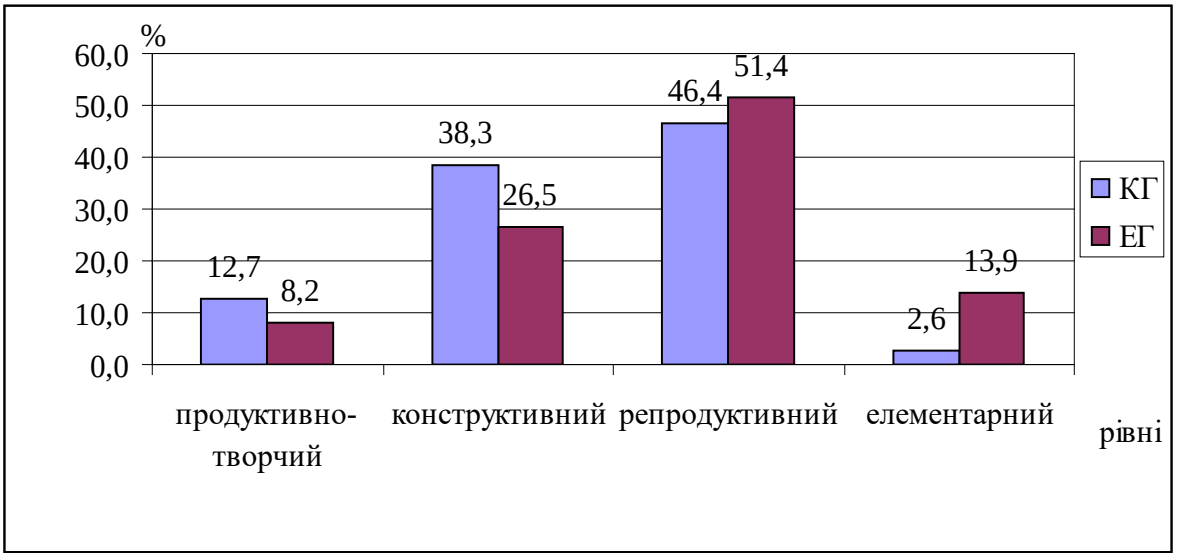

Рис 2. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями мотивації до здійснення мистецько-освітньої діяльності

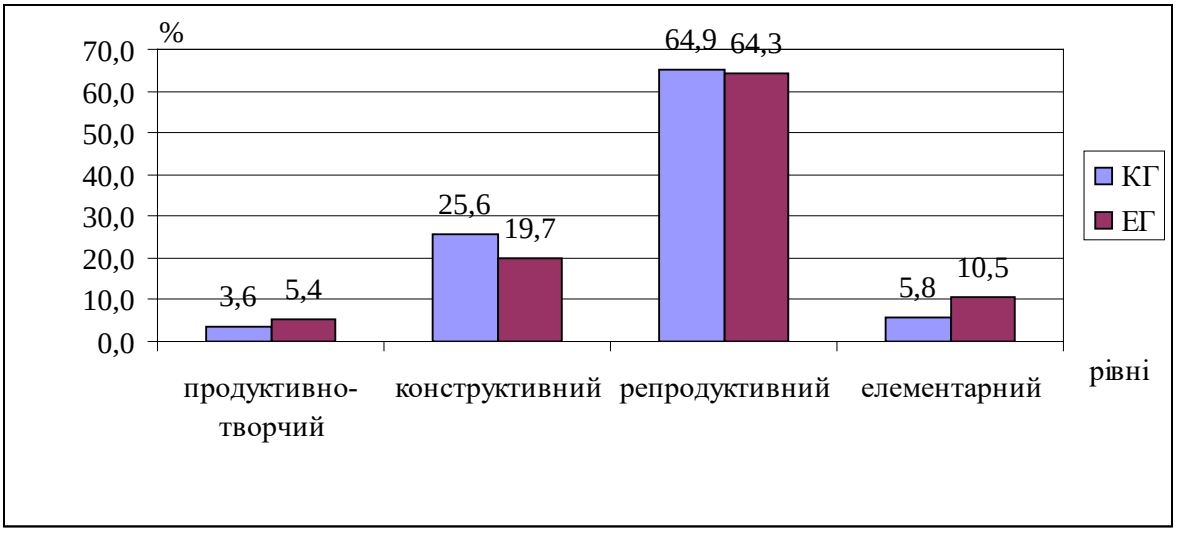

Рис 3. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями мотиваційного компонента готовності до мистецько-освітньої діяльності

Отримані дані дозволяють стверджувати, що в цілому серед респондентів переважають студенти з репродуктивним та конструктивним рівнем мотивації до мистецько-освітньої діяльності. За такої мотивації особистість упевнена в собі, зосереджена на необхідних різновидах мистецько-освітньої діяльності, має сформовані художньо-мистецькі інтереси, орієнтується на культурно-митецькі цінності, наполеглива в досягненні мети педагогічної діяльності. Проте виявлені певні відмінності між студентами КГ та ЕГ з елементарним рівнем мотивації. Так, у КГ виявлено 2,6% студентів, які не мають інтересу до мистецько-освітньої діяльності, пасивні у власних проявах активності в педагогічній праці, а в ЕГ таких студентів значно більше (13,9%).

Таблиця 2

Рівні вияву професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до мистецько-освітньої діяльності

РІВНІ РОЗВИТКУ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ			
Продуктивно-творчий рівень	**Конструктивний рівень**	**Репродуктивний рівень**	**Елементарний рівень**
Готовність реалізується на креативному рівні	Готовність характеризується варіативністю	Готовність реалізується на рівні відтворення	Готовність реалізується на найнижчому рівні
МОТИВАЦІЙНИЙ КРИТЕРІЙ			
спрямованість			
Виразна спрямованість на професійно-педагогічну діяльність в умовах освітнього середовища початкової школи у галузі мистецької освіти, орієнтованість на реалізацію цінностей і надбань художньої культури.	Помірно виразна спрямованість на професійно-педагогічну діяльність в умовах освітнього середовища початкової школи у галузі мистецької освіти, орієнтованість на реалізацію цінностей і надбань художньої культури.	Недостатньо виразна спрямованість на професійно-педагогічну діяльність в умовах освітнього середовища початкової школи у галузі мистецької освіти, слабка усвідомленість надбань художньої культури.	Відсутність спрямованості на професійно-педагогічну діяльність в умовах освітнього середовища початкової школи у галузі мистецької освіти, неусвідомленість значення цінностей і надбань художньої культури.
мотивація			
Стійка мотивація досягнення успіху у професійно-педагогічній діяльності, сформованість особистісно-професійних якостей педагога початкової школи, інтерес до мистецької освіти, володіння цінностями художньої культури.	Частково виражена мотивація та сформованість особистісно-професійних якостей педагога початкової школи, епізодичний інтерес до явищ мистецької освіти.	Недостатньо виражена мотивація, особистісно-професійні якості педагога початкової школи на шляху формування, знижений інтерес до явищ мистецької освіти.	Відсутність мотивації, несформованість особистісно-професійних якостей педагога початкової школи, незацікавленість цінностями художньої культури.

Таблиця 3

Розподіл студентів КГ та ЕГ за спрямованістю на професійно-педагогічну мистецько-освітню діяльність

Рівні	Самоусвідомлення				Спілкування				Діяльність			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
елементарний	24	7,8	26	8,8	28	9,1	31	10,5	31	10,1	46	15,6
репродуктивний	225	73,1	180	61,2	215	69,8	191	65	216	70,1	195	66,3
конструктивний	53	17,2	60	20,4	61	19,8	65	22,1	54	17,5	34	11,6
продуктивно-творчий	6	1,9	28	9,5	4	1,3	7	2,4	7	2,3	19	6,5

Таблиця 4

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями мотивації до здійснення мистецько-освітньої діяльності

Рівні	КГ (n=308)		ЕГ (m=294)	
	f	%	f	%
продуктивно-творчий	39	12,7	24	8,2
конструктивний	118	38,3	78	26,5
репродуктивний	143	46,4	151	51,4
елементарний	8	2,6	41	13,9

Таблиця 5

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями мотиваційного компонента готовності до мистецько-освітньої діяльності

Рівні	КГ (n=308)		ЕГ (m=294)	
	f	%	f	%
продуктивно-творчий	11	3,6	16	5,4
конструктивний	79	25,6	58	19,7
репродуктивний	200	64,9	189	64,3
елементарний	18	5,8	31	10,5

Можемо констатувати той факт, що студенти педагогічних факультетів у цілому виявляють оптимальний рівень мотивації до мистецько-освітньої діяльності, проте певна частка мала труднощі через слабку її виявленість. Через це доцільним є внесення коректив у змістову та процесуальну складову частину професійної підготовки. Середні показники мотиваційної готовності студентів КГ та ЕГ до мистецько-освітньої діяльності відповідно до виокремлених діагностичних методик представлено в таблиці 5 та на рис 3.

Висновки. Отже, за результатами проведеної діагностики рівня сформованості мотиваційного компонента професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до мистецько-освітньої діяльності можемо зробити висновки:

– традиційні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до мистецько-освітньої діяльності не впливають на підвищення рівня сформованості спрямованості особистості фахівця та її мотивації, а отже, і на формування професійної готовності до означеного виду діяльності в умовах початкової освіти, а це зумовлює потребу оновлення змісту, форм і технологій освітнього процесу.

– доцільним є внесення коректив у змістову та процесуальну складову частину професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти з метою оптимізації мотивації студентів до мистецько-освітньої діяльності.

Запропонований підхід дозволить підвищити рівень мотивації студентів до професійної підготовки в галузі мистецької освіти, а отже, й рівень готовності до мистецько-освітньої діяльності в умовах початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В.П. Національна доктрина розвитку освіти: потреба, принципи, пріоритети. Донецьк : ТОВ «Либідь», 2001. 372 с.

2. Безпалько О.В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності : дис. … к. пед. н. Київ, 1998. 190 с.

3. Борисова Е.В., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. Москва : Знание, 1991. 80 с.

4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : МОДЭК, 2004. 752 с.

5. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Москва, 1983. 32 с.

6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1981. 383 с.

7. Забродин Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения. Москва : Магистр, 1997. 208 с.

8. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті : навч. посібник. Москва : Видав. Центр «Академія», 2003. 192 с.

9. Зязюн І.А.,Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навчальний посібник. Київ : Українсько-Фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

10. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати. *Рідна школа.* 1994. № 3–4. С. 68–72.

11. Науменко Е.А. Формирование профессионально-педагогической направленности личности. Москва, 1987. 22 с.

12. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : *учебное пособие* / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара : «БАХРАХ-М», 2002. 672 с.

13. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка. Москва : ФИС, 1969. 88 с.

14. Фастовец П.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя. Москва, 1997. 20 с.

ПАРОСТКИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ РОБОЧИХ КАДРІВ У РАДЯНСЬКОМУ СОЮЗІ

RUDIMENTS OF DUAL EDUCATION AS A NATIONWIDE SYSTEM OF THE TRAINING OF REGULAR LABOR FORCE IN THE SOVIET UNION

УДК 377.44
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-30

Кримчак Л.Ю.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

Стаття присвячена висвітленню та аналізу деяких аспектів дуальної освіти як загальнодержавної системи підготовки робочих кадрів у СРСР. У межах статті визначено спектр проблем, які пов'язані із системою підготовки кваліфікованих працівників першої половини XX століття. Доводиться доцільність сучасного вивчення питань розвитку дуальної освіти у СРСР, що дозволить уникнути помилок, виявити досягнення, зберегти і примножити існуючі здобутки в питаннях удосконалення професійної освіти в Україні XXI століття. Акцентовано увагу на останніх дослідженнях та публікаціях, що присвячені різним аспектам підготовки кваліфікованих кадрів у часи Радянського Союзу. На основі наукової літератури охарактеризовано систему професійної підготовки кадрів радянських часів, в основі якої лежало поєднання практичного та теоретичного навчання. Висвітлено ряд інновацій у підготовці кваліфікованих робітників на підприємствах та організаціях радянського періоду першої половини XX століття. Зроблено спробу довести, що дуальність у професійній освіті зазначеного періоду була основою загальнодержавної системи підготовки робочих кадрів у СРСР, адже носила системний характер, мала чітку структуру, будувалася на нормативно-правових актах, визначалася різноманітністю форм навчання, теоретичних та спеціальних знань, умінь й навичок. На основі аналізу деяких нормативно-правових актів радянської доби було виявлено особливості професійної дуальної освіти та зроблено наголос на ряді завдань, які вона виконувала на той час. Визначено переваги дуального навчання на рівні держави та рівні робітника підприємства. Наголошено на перепонах розвитку дуальної освіти в СРСР. Акцентовано увагу на тому, що дуальну освіту радянського періоду першої половини XX століття можна вважати загальнодержавною системою підготовки робочих кадрів, яка, незважаючи на розвиток в умовах тоталітарної ідеології, сприяла удосконаленню професійної освіти.

Ключові слова: *система підготовки професійних кадрів, школи фабрично-заводського навчання, дуальність у професійній освіті, наставництво, дуальне навчання.*

The article is devoted to the coverage and analysis of some aspects of dual education as a nationwide system of training of workers in the USSR. The article identifies a range of problems related to the training system for skilled workers in the first half of the twentieth century. The expediency of the modern study of the issues of the development of dual education in the USSR is proved, which will allow to avoid mistakes, identify achievements, preserve and multiply the existing achievements in the issues of improvement of vocational education in Ukraine of the 21st century. The focus is on recent research and publications on the various aspects of skilled training in the Soviet Union. On the basis of scientific literature, the system of professional training of Soviet personnel was characterized, based on a combination of practical and theoretical training. A number of innovations in the training of skilled workers at enterprises and organizations of the Soviet period of the first half of the twentieth century are highlighted. An attempt was made to prove that duality in the vocational education of that period was the basis of the nationwide system of training of personnel in the USSR, because it was of a systemic nature, had a clear structure, was based on legal acts, determined by the variety of forms of training, theoretical and special knowledge, skills and knowledge . On the basis of the analysis of some normative legal acts of the Soviet era, the features of vocational dual education were identified and emphasis was placed on a number of tasks that she was performing at that time. The benefits of dual training at the state and employee level are determined. The obstacles to the development of dual education in the USSR were emphasized. Attention is drawn to the fact that the dual education of the Soviet period of the first half of the twentieth century can be considered as a nationwide system of training of workers, which, despite the development in the conditions of totalitarian ideology, contributed to the improvement of professional education.

Key words: *vocational training system, factory-factory training, duality in vocational education, mentoring, dual training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Кадрова політика в будь-які часи розвитку країни виступала одним із головних пріоритетів державного управління. Адже перебудова економіки, зміна ринкових відносин, збільшення виробництва товарів і послуг, конкурентоспроможність на внутрішньому та зовнішньому ринках визначається рівнем підготовки кадрів. Ринок праці потребує високопрофесійних спеціалістів, які здатні якісно та відповідально виконувати свої професійні обов'язки, адаптуватися до умов виробництва, які постійно змінюються.

Сьогодні ведеться інтенсивний пошук нових форм організації підготовки кваліфікованих кадрів, тому погляд в історію відносно розвитку та становлення дуальної освіти в СРСР є доцільним, щоб уникнути помилок, виявити досягнення, зберегти і примножити її здобутки. Хоча за радянської доби тема розвитку дуального навчання як виду професійної освіти визивала у дослідників зацікавленість, однак її вивчення відбувалося крізь призму партійної історіографії і, як наслідок, унеможливило об'єктивний розгляд низки важливих проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка кваліфікованих кадрів у часи Радянського Союзу знайшла своє відображення в дослідженнях

М. Соловйова (розвиток професійно-технічної освіти в СРСР у 1966–1975 роках) [6], М. Яценко (розвиток професійно-технічної освіти в західних областях УРСР у 1944–1969 роках) [8], О. Хромової (розвиток середніх професійно-технічних училищ в УРСР у 1969–1975 роках) [7]. У роботах висвітлюється процес формування соціалістичної професійно-технічної школи.

С. Батишев у своїй монографії «Формування кваліфікованих робочих кадрів у СРСР» [1] розглядає проблему підготовки висококваліфікованих, всебічно розвинутих кадрів, що обтяжені широким світоглядом і ґрунтовними технічними знаннями.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зацікавленість особливостями розвитку дуальної освіти в системі підготовки кваліфікованих кадрів у часи СРСР свідчить про прагнення щодо творчого застосування їхніх надбань у питаннях удосконалення сучасної професійної освіти в Україні.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати деякі аспекти дуальної освіти як загальнодержавної системи підготовки робочих кадрів у СРСР. Для цього зупинимось на таких питаннях: по-перше, конкретизуємо зміст поняття «система підготовки робочих кадрів у СРСР»; по-друге, розкриємо особливості розвитку дуальної освіти за радянської доби першої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі система підготовки робочих кадрів характеризується поєднанням практичного та теоретичного навчання, забезпечує опанування високопродуктивних методів праці. Щодо радянської доби, то, на думку науковців, така система складалася з ряду елементів: індивідуальне навчання у бригадах, навчання у загальноосвітніх школах, професійно-технічних училищах, курсове навчання, бригадна форма навчання. Сучасна підготовка кваліфікованих робітників здійснюється в системі професійно-технічної освіти (далі – ПТО) і безпосередньо на виробництві.

Основою професійно-технічної школи СРСР довоєнної пори вважають сформовану в 1920 році мережу шкіл фабрично-заводського учнівства (далі –ФЗУ), які діяли при великих підприємствах [5, с. 132]. Особливістю функціонування таких шкіл було те, що навчання в них відбувалося переважно в індивідуальній формі. Навчання велося безсистемно, здебільшого велика частина часу витрачалася на виконання різних другорядних робіт. Навчальних програм не існувало. Теоретичних знань за спеціальністю учень не отримував.

Створене у кінці 1930-х рр. народне господарство неринкового типу, в основі якого лежала крупна соціалістична промисловість, потребувало системного механізму, який забезпечив би планомірну підготовку та оперативний розподіл кваліфікованих робочих кадрів для всіх галузей, підприємств, регіонів. Тому не дивно, що з 1940 року ФЗУ перетворюються в школи фабрично-заводського навчання (ФЗН) у межах Трудових резервів СРСР. Це вимагало від держави впровадження певних інновацій у підготовці робочих кадрів на підприємствах та організаціях того часу:

– до індивідуальної форми навчання додалася бригадна (групова) форма;

– теоретичне навчання робітників, які оволодівали професією на підприємстві, організовувалося в денних та вечірніх (змінних) професійно-технічних училищах (ПТУ) на основі договору та за рахунок коштів підприємств й організацій;

– у технічних школах (спеціально створених для навчання робочих за певними спеціальностями) організовувалися короткострокові курси, які давали можливість особі вчитися з відривом від виробництва та оволодівати значним обсягом спеціальних, загальнотехнічних й економічних знань;

– визначається та затверджується Державним комітетом Ради Міністрів (ДКРМ) СРСР з ПТО та ДКРМ СРСР з питань праці та заробітної плати перелік професій і спеціальностей, за яким слід проводити підготовку кадрів безпосередньо на підприємствах та організаціях. Термін підготовки таких фахівців визначався у межах до 6 місяців з урахуванням складності професій та спеціальності, обсягу необхідних технічних знань та виробничих умінь;

– підготовка нових кадрів починає здійснюватися за навчальними програмами, типовими програмами, рекомендаціями та інструктивними вказівками міністерств і відомств.

Впровадження до процесу підготовки робочих кадрів зазначених вище інновацій дає підстави припуститися думки, що з середини ХХ ст. у ПТО СРСР існувала «дуальність» навчання, яка: носила системний характер, мала чітку структуру, будувалася на нормативно-правових актах, характеризувалася різноманітністю форм навчання, теоретичних та спеціальних знань, умінь та навичок.

Дуальна підготовка була гордістю системи навчання в СРСР, тому що дозволяла працівнику відповідати більшості вимог тогочасного виробництва. Таке навчання певною мірою сприяло кар'єрному зростанню, підвищенню рівня матеріального благополуччя та прояву поваги з боку суспільства. Молодь приймалася на підприємство для забезпечення його необхідною робочою силою. Це у свою чергу створювало умови для розвитку молодих кадрів під відповідні потреби виробництва, після чого ті мали можливість залишитися працювати на ньому практично аж до виходу на пенсію.

Розглядаючи дуальність у професійній освіті як загальнодержавну систему підготовки робочих кадрів (першої половини ХХ ст.) в СРСР, можна

визначити завдання, які вона виконувала на той час:

1. Сприяла створенню умов для отримання працівниками відповідних знань, формування спеціальних вмінь і навичок.

2. Забезпечувала перепідготовку кадрів для переходу на іншу роботу, підприємство, організацію.

3. Дозволяла послідовно підвищувати виробничу кваліфікацію робітників.

Доцільно наголосити, що вирішення зазначених завдань відбувалося завдяки: організації навчального процесу безпосередньо на підприємстві чи організації; діяльності спеціальних навчальних курсів; функціонуванню навчально-курсових комбінатів та навчальних пунктів.

Ефективність дуальної освіти в радянські часи першої половини XX ст. залежала від якості навчання працівників на робочому місці, де особливу роль відігравав метод наставництва. Таке навчання відбувалося безпосередньо в робочий час та базувалося на принципі «дивись і наслідуй». Тобто у процесі виконання роботи підлеглий вчився під керівництвом досвідченого співробітника або керівника. Разом із тим навчання на підприємстві вимагало від робітника наявності певних особистісних якостей, які проявлялися в здатності до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти.

Аналіз змісту деяких нормативно-правових актів радянської доби дає підстави для визначення особливостей дуальної освіти в СРСР першої половини XX століття:

− чітке розподілення функціоналу для забезпечення якості навчання, що відбувалося під безпосереднім спостереженням та контролем місцевих відділень союзу та Головного Комітету (ГК) з питань ПТО зі співпрацею з органами ГК з проведення загальної трудової повинності;

− розвиток системи профорієнтаційної роботи та системи самовизначення;

− забезпечення освітнього процесу (на всіх етапах) науково-методичним супроводженням. Підготовка нових робочих для найбільш масових професій та спеціальностей здійснювалася за наскрізними навчальними програмами, розробленими і затвердженими ДКРМ СРСР з ПТО. А по інших професіях і спеціальностях – за програмами, які розроблялися та затверджувалися міністерствами й відомствами на основі типових програм, рекомендацій та інструктивних вказівок;

− формування загальнодидактичних методів навчання через дії та процеси, які ґрунтувалися на свідомому виконанні практичних завдань з використанням проблемно-аналітичного методу навчання на підприємстві;

− оцінювання результатів навчання з дотриманням принципів незалежності оцінки як студентів, так і педагогічних кадрів тощо.

Разом із тим ми не можемо заперечувати той факт, що серед основних переваг дуального навчання на рівні держави була скоординована взаємодія виробничої та освітньої сфер у підготовці фахівців. Важливу роль відігравали підприємства, які спрямовували на навчання тих, хто прагнув до саморозвитку та самовдосконалення. Простежувався високий рівень практико-орієнтованості. Кількість тих, хто навчався, була зумовлена кадровою політикою державних підприємств, які гарантували випускникам закладів ПТО перше робоче місце.

Особливої уваги заслуговує і те, що фінансування здійснювалося за принципом «державного замовлення», а виробниче навчання відбувалося за індивідуальним (коли за кожним робітником-початківцем закріплювався кваліфікований робітник-інструктор або інший фахівець, не звільнений від основної роботи) та бригадним (коли працівник залучався до складу робочої бригади, де навчався бригадиром або висококваліфікованим робочим бригади) планами підготовки. Слід наголосити на важливості курсового навчання, яке відбувалося тільки в ПТУ під час набуття спеціальних, загальнотехнічних і економічних знань, необхідних робітникові для виробничої та творчої праці в умовах сучасного підприємства.

Отже, зазначимо, що дуальність у ПТО радянської доби забезпечувала молодій людині відповідний рівень кваліфікації, зростання її професійної репутації та можливість зайняти більш вигідну вакансію.

Проте існували і перепони, які не дозволяли повною мірою розвиватися професійній дуальній освіті в СРСР. Серед них: відірваність професійної освітньої організації від реальних процесів та формалізм; недолік в освітній професійній організації відповідної матеріально-технічної бази; невідповідність між освітніми та професійними державними стандартами.

Висновки. Резюмуючи, зазначимо, що в радянській історіографії першої половини XX століття знайшли відображення певні аспекти розвитку дуальної освіти як загальнодержавної системи підготовки робочих кадрів. Особливість такої освіти полягає в тому, що незважаючи на виникнення в умовах тоталітарної ідеології, вона сприяла вдосконаленню професійної підготовки тих часів. Дуальна освіта радянської доби створила досить ґрунтовну картину розвитку профтехосвіти. Сучасні дослідники по-новому підходять до аналізу та оцінок фактичного матеріалу, використовуючи доробки своїх попередників, для більш повного вивчення перетворень у системі підготовки кваліфікованих робочих кадрів України.

Наголосимо, що проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів розвитку дуальної освіти в СРСР. З нашої точки зору,

подальшого розроблення потребує розгляд та аналіз деяких аспектів дуального навчання в системі вищої освіти другої половини ХХ століття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батышев С.Я. Формирование квалифицированных рабочих кадров в СССР : монография. Москва : Экономика, 1971. 214 с.

2. Воеводский И.К. Профессионально-техническая подготовка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для тяжелой индустрии СССР (1917–1980) : автореф. дисс. … докт. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1981. 34 с.

3. Глазунова Н.И. Подготовка рабочей смены (Развитие системы профессионально-технического образования. 1959 – 1987 гг.). Киев : Выща школа. Головное изд-во, 1987. 199 с.

4. КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса (1940 – 1987) / сост. Г.И. Терещенко и др. ; предисл. Г.И. Терещенко. Киев : Выща школа. Головное изд-во, 1988. 416 с.

5. Кушлин В.И. Государственное управление научно-инновационным развитием. Новое в мировой практике : монография. Москва : Проспект, 2017. 272 с.

6. Соловьев Н.П. Основные направления развития профессионально-технического образования в СССР (1966 – 1975 гг.) : автореф. дис. … канд. ист. наук : 07.00.02. Москва, 1978. 25 с.

7. Хромова О.Л. Развитие средних профессионально-технических училищ в Украинской ССР (1969 – 1975) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1980. 167 с.

8. Яценко Н.А. Развитие профессионально-технического образования в западных областях УССР (1944–1969) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Одесса, 1973. 21 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE LAWYERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

УДК 378: 37.036
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-31

Куліда О.О.,
асистент кафедри права
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Формування професійної позиції майбутніх юристів є важливим етапом професійного становлення і визначає ефективність трудової діяльності, в тому числі юридичної. Під формуванням професійної позиції майбутніх юристів розуміємо організований процес освоєння ними професійної ролі юриста, їх культурного сходження шляхом опредметнення потреби в спілкуванні через професійні комунікації. Уточнивши розуміння процесу формування професійної позиції, необхідно визначити ресурси, які можна для цього використовувати. У зв'язку з цим у статті розглядається процес формування професійної позиції майбутнього юриста в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти через методику. Акцент у методиці робиться на педагогічні умови надання права здійснити процес формування професійної позиції організовано, а не стихійно, як це здійснюється в подальшій професійній діяльності. Використана методика формування професійної позиції майбутнього юриста включає в себе три обов'язкові педагогічні умови. Розкривається особливість першої педагогічної умови – включення в освітню програму спеціальності 081 Право дисципліни «Основи ораторського мистецтва», представлені теми курсу. Описується друга педагогічна умова – «застосування кейс-методу як основного ресурсу імітаційної навчальної моделі», розкриваються види кейсів, що застосовуються на заняттях. Проаналізовано третю педагогічну умову – «організацію юридичного консультування в процесі проходження виробничої практики майбутніх юристів», показані його особливості. Опис методики формування професійної позиції майбутніх юристів спирався на вже реалізовану методику, що включала в себе три педагогічні умови. Така методика дозволила сформувати професійну позицію майбутніх юристів, що є важливою умовою не тільки адаптації у професії, а й самореалізації в ній.

Ключові слова: *професійна підготовка майбутніх юристів, заклад вищої освіти, студент, професійна позиція майбутнього юриста, педагогічні умови, практика.*

The formation of the professional position of future lawyers is an important stage of professional development and determines the effectiveness of work, including legal. By forming the professional position of future lawyers, we understand the organizational process of developing their professional role as a lawyer, their cultural ascent by outlining the need for communication through professional communications. Having clarified the understanding of the process of forming a professional position, it is necessary to determine the resources that can be used for this purpose. In this connection, the article discusses the process of forming the professional position of the future lawyer in the process of professional training in a higher education institution through methodology. The emphasis in the method is on the pedagogical conditions of granting the right to carry out the process of forming a professional position in an organized way, not spontaneously, as it is done in the subsequent professional activity. The method used to form the professional position of a future lawyer involves three mandatory pedagogical conditions. The peculiarity of the first pedagogical condition is revealed –inclusion in the specialty 081 Law of the discipline "Fundamentals of Oral Art" in the educational program, the topics of the course are presented. The second pedagogical condition "using the case method as the main resource of the simulation training model" is described, the types of cases used in the classes are revealed. The third pedagogical condition – "organization of legal consulting in the course of the production practice of future lawyers" is analyzed. Its peculiarities are shown. The description of the methodology for forming the professional position of future lawyers relied on an already implemented methodology, which included three pedagogical conditions. Such a technique made it possible to form the professional position of future lawyers, which is an important condition not only for adaptations in the profession, but also for self-realization in it.

Key words: *professional training of future lawyers, institution of higher education, student, professional position of future lawyer, pedagogical conditions, practice.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Створення правової держави є найважливішим завданням сучасного суспільства. При цьому фахівцям юридичного профілю в цій значимій діяльності відводиться важлива роль. Юридична діяльність відображає початок правових основ будь-якого суспільства. Вона характеризується наявністю владних повноважень і тому повинна демонструвати високу моральність, соціальну відповідальність, незалежність суджень представника юридичної професії [20, с. 99].

Розроблення професійних стандартів, яке ведеться в останні роки, вказує на необхідність відповідності фахівця будь-якого профілю якомусь зразку – ідеалу у своїй трудовій діяльності. Так, у стандарті вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти позначені такі його професійні компетентності, як: вільно спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово, правильно вживаючи правничу термінологію; володіти базовими навичками риторики; доносити до респондента матеріал з певної проблематики доступно і зрозуміло; пояснювати характер певних подій та процесів з розумінням професійного

та суспільного контексту [16]. Все це вказує на те, що юристу недостатньо просто ефективно здійснювати правозастосовчу, правоохоронну або експертно-консультаційну діяльність. Необхідно бути активним суб'єктом такої діяльності, в якій переломлюється власна думка носія юридичної професії, його особистісні якості на специфіку здійснюваної ним роботи [5; 11, с. 240; 15].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За останній час система вищої професійної освіти зазнала суттєвих змін у формуванні підходів до професійної підготовки в загальному, включаючи і підготовку юристів, що викликано повною зміною їхньої ролі в сучасному українському суспільстві. В останній час у наукових працях значна увага приділяється професійній підготовці майбутніх юристів, зокрема в роботах таких науковців, як Ю.Ю. Бойко [1], А.В. Борейчук [2], Д.І. Демченко [5], Ю.М. Занік [7], І.В. Зошій [8], А.А. Кочубей [10], Г.Ю. Одинцова [12], В.С. Рижикова [14], В.М. Савіщенкова [15], О.В. Титова [17], М.Б. Цеценко [18], С.О. Циганій [19]. Зокрема, у своїх роботах учені відзначають, що проблема підготовки кваліфікованих кадрів у сфері юриспруденції, як і в інших сферах, є пріоритетним напрямом державної політики у сфері освіти, а питання професіоналізації майбутніх юристів у процесі навчання розглядаються в контексті компетентнісного підходу. Абсолютно точно, що найбільш затребуваними є компетентні фахівці, які можуть ефективно функціонувати в нових соціально-економічних умовах.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування професійної позиції майбутніх юристів у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, слушною є думка О.М. Кокуна про те, що формування професійної позиції є тривалим і багатоплановим процесом, основи якого закладаються на різних стадіях професійного становлення особистості [9]. Якщо розглядати позицію як статус особистості, ставлення її до будь-яких явищ і як певну роль, то можна визначити професійну позицію через систему відносин до професійної діяльності.

Аналіз визначень даної дефініції показав, що професійна позиція є базою професійного становлення і розвитку фахівця, вона визначає його ставлення до трудової діяльності, професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію в професії. У зв'язку з цим дуже важливо сформувати професійну позицію у представників юридичної діяльності. Професійна діяльність юриста відрізняється підвищеними вимогами до неї як суспільства, так і держави. Вона характеризується наявністю владних повноважень і відноситься до державної діяльності, включаючи в себе нормотворчу, правозастосовчу, правоохоронну, експертно-консультаційну, педагогічну та інші види діяльності [7; 14; 15]. Все вищесказане вказує на значущість формування професійної позиції майбутнього юриста.

У зв'язку з тим, що професійна позиція є компонентом життєвої позиції, важливо розуміти особливості її формування на різних стадіях становлення особистості. Згідно з психологічними теоріями життєва позиція формується в юності, адже це вік професійного самовизначення [1]. Він припадає на період завершення шкільного навчання і початок професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Тоді виникає питання: коли відбувається формування професійної позиції особистості? Спеціаліст в області психології професійної діяльності О.М. Кокун говорить про те, що професійна позиція формується вже в процесі здійснення трудової діяльності на етапі первинної професіоналізації. При цьому сам же автор зазначає, що багато молодих людей розчаровуються у власному професійному виборі на різних стадіях професійного становлення [9].

Дане твердження дозволяє нам стверджувати про необхідність не стихійного формування професійної позиції, яке може призвести до негативних результатів, а про важливість організації цілеспрямованого і грамотно організованого процесу. Такий організований, усвідомлений і керований процес поетапного культурного професійного сходження юриста можна визначити як принцип регульованого еволюціонування, сформульований І.В. Зошій [8]. Причому вважаємо, що дане формування професійної позиції буде успішним через комунікації майбутнього юриста з компетентними фахівцями в цій галузі, через освоєння юридичної ролі в професійному спілкуванні. Таким чином, під формуванням професійної позиції майбутнього юриста будемо розуміти організований процес освоєння професійної ролі юриста, його культурного сходження шляхом його предметної потреби в спілкуванні через професійні комунікації [18].

Щоб вибудувати саме організований процес формування професійної позиції майбутнього юриста, необхідні конкретні педагогічні умови, оформлені в певній методиці. Методика реалізується на основі педагогічних умов. Взагалі, нами було визначено та апробовано 3 педагогічні умови формування професійної позиції майбутнього юриста.

Для формування професійної позиції майбутніх юристів ми використовували ресурси дисциплін освітньої програми зі спеціальності 081 «Право» (ступінь вищої освіти «бакалавр», кваліфікація «бакалавр права») Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького [13]. Зокрема, акцент робився на ресурси таких дисциплін, як «Юридична деонтологія» та «Юридична психологія». Однак вони не

в повній мірі відображають можливості формування професійної позиції юриста, що призвело нас до необхідності внести до освітньої програми адресну дисципліну – «Основи ораторського мистецтва», яка виступила першою педагогічною умовою формування професійної позиції майбутніх юристів у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти. Розуміючи, що красива і грамотна мова дуже важлива для переконливості юриста, ми саме таким чином позначили назву і зміст дисципліни.

Зазначимо назву основних тем дисципліни: Теорія ораторського мистецтва як концептуальний вступ до комунікативно-когнітивної компетентності майбутнього юриста; Закони ораторського мистецтва: синтез логіки мислення, мовлення, інтеракції; Стратегія і тактика ораторського мистецтва; Місце та роль доказу в риториці юриста; Юридичне красномовство: загальне та особливе у стратегії та тактиці судової промови; Логіко-мовна культура оратора – юриста; Культура комунікативної техніки правника: принципи, прийоми, засоби діалогу і полеміки [3].

Мета дисципліни «Основи ораторського мистецтва» – формування у здобувачів вищої освіти концептуального розуміння ролі ораторського мистецтва як прикладної дисципліни, що являє собою комплекс ціннісно-смислових пріоритетів, знань, умінь та навичок розвитку комунікативно-когнітивної компетентності майбутнього юриста і розгортається в програмних результатах освітньо-професійної програми бакалавра права, а саме:

– знання предмета ораторського мистецтва, його ролі у професійному визначенні юриста та здобувача вищої освіти в галузі права, зміст правової діяльності та місце риторики в комплексі інтегральної, загальних та фахових компетентностей, а також основні проблеми дисципліни, що історично і контекстуально змінювалися;

– уміння визначення форм трансферу змісту правової діяльності; формування головної ідеї, смислів і аргументів промови; виявлення впливових чинників сучасної комунікативно-правової діяльності;

– розуміння теорії ораторського мистецтва юриста як дисципліни, що формує широкий комплекс професійних компетенцій і соціальної дії на противагу розумінню її як науки про мовлення юриста [3; 4].

Завершується освоєння дисципліни виконанням проектної роботи студентів на тему «Успішний публічний виступ юриста».

Друга педагогічна умова методики формування професійної позиції майбутніх юристів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі – застосування кейс-методу.

Кейс-метод являє собою проблемну професійну ситуацію (реальну або вигадану), яку необхідно вирішити. Професійна діяльність юриста наскрізь пронизана численними проблемними ситуаціями. Здатність вирішувати такі ситуації в нормотворчій, правозастосовній, правоохоронній, експертно-консультаційній та інших видах діяльності є важливою професійною компетенцією юриста. Робота з кейсами здійснювалася як засіб формування професійних компетенцій студентів-юристів [17]. Кейси, які використовувалися на заняттях, відрізнялися за обсягом, глибиною, форматом прийнятого правового рішення. Дотримуючись класифікації кейсів по такому параметру, як «мета застосування в навчальному процесі», застосовувалися кейси практичні, навчальні, науково-дослідні [17]. Практичні кейси відображали реальні життєві ситуації, вони представляли аналіз одного або декількох документів (судовий акт, клопотання, позовну заяву). Навчальні кейси, що містять характерні ситуації з правової області, дозволяли здійснити перенесення приватних знань і умінь у вирішенні конкретних юридичних справ на типові ситуації з практики юриста. Також використовувався ряд науково-дослідних кейсів, у яких студенти досліджували пакет нормативно-правових документів та ін. На семінарських заняттях застосовувалися нормативні та функціональні кейси. Особливістю останніх було детальне дослідження суперечливої інформації, де студентам необхідно було висунути рішення, а потім аргументувати ступінь його доказовості. Періодично використовувалися стратегічні кейси, які містять безліч суперечливих фактів, неповну інформацію, і тому вони не мають однозначного рішення. Студенти відзначали, що дані кейси досить складні, тому для їх вирішення потрібні не тільки теоретичні знання, але творчий підхід, аналітичне мислення. Вирішуючи такі ситуації, майбутні юристи організовували активну дискусію, суперечки, тому викладачеві доводилося включатися в спільне рішення для вправного управління ситуацією.

Таким чином, кейси використовувалися в межах одного заняття, за підсумками узагальнення отриманої інформації з декількох семінарських занять. Форми роботи над кейсами варіювалися від індивідуальних до групових. Стратегічні кейси застосовувалися для контролю знань на підсумкових заняттях (заліках, іспитах). Окрему увагу було приділено розвитку не тільки професійних якостей, пов'язаних з академічними знаннями, необхідними для юридичної діяльності, але і психічних процесів майбутніх юристів. Застосовувалися кейси для розвитку сприйняття, пам'яті, уяви, уваги, логічного мислення. Дані здібності важливі в професійній діяльності юриста, тому на заняттях підбиралися відповідні кейси.

Для формування професійної позиції майбутніх юристів була здійснена реалізація третьої педагогічної умови – організації юридичного

консультування в процесі проходження виробничої практики майбутніх юристів.

Виробнича практика нами розглядається як соціальна навчальна модель, в якій реалізуються професійні комунікації, дуже важливі для формування професійної позиції юриста. Студенти проходили практику в різних організаціях і установах за профілем підготовки, включаючи студентські правові консультації. Основною умовою за підсумками проходження практики була звітність у формі щоденника практики, характеристики на студента з місця практики, звіту самого студента по практиці, а також резолюція керівника. У процесі проходження практики студенти виступали спочатку як пасивні спостерігачі. Потім їхня роль змінювалася на активне спостереження. Однак пріоритет віддавався здійсненню реальної професійної діяльності у формі вивчення правових документів, позовів, заяв та ін.

Вважаємо, що реальна юридична діяльність студентів повинна реалізовуватися в різних формах: надання правової допомоги населенню у вигляді консультацій з юридичних питань; розроблення проектів нормативно-правових документів; представництво в судах; написання висновків (усних і письмових); складання довідок з питань цивільного законодавства; складання та проведення експертизи юридичних документів тощо.

Виробнича практика відноситься до соціальної навчальної моделі, оскільки студент здійснює предметні дії і вчинки в модельованих і реальних ситуаціях професійної діяльності, а викладач супроводжує його на даному етапі навчання у виші. Специфіка розвитку особистості майбутнього юриста в цій моделі полягає в розвитку і реалізації соціальної та предметної компетентності, формуванні професійної мотивації, особистісних смислів професійної діяльності.

Акцент у виробничій (професійній) практиці ми робили на юридичному консультуванні. На природничо-географічному факультеті Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького на кафедрі права створена та працює «Юридична клініка» під керівництвом к.ю.н., доцента В.Д. Гапотія, де проводиться безоплатне консультування громадян міста з різних юридичних питань. Таке консультування досить поширене останнім часом у вишах Україні та за кордоном [6]. Тому вважаємо, що участь студентів у такому форматі правового консультування буде носити серйозний формуючий ефект професійної позиції майбутнього юриста.

Студенти на практиці спочатку вивчали особливості консультування, аналізуючи сайти, на яких надаються даного роду послуги. Досліджували сторінки соціальних мереж з правового консультування, форуми професійних юридичних спільнот. Далі організовували під контролем керівника практики, а потім самостійно – юридичне консультування в юридичній клініці.

Студенти, які проходили виробничу практику в юридичній клініці, набувають великий досвід реального надання юридичних послуг на безоплатній основі тим, хто потребує підтримки. Клінічний рух дуже серйозно доповнює стандартну програму навчання і є потужним стрижнем вивчення юридичної науки і підготовки професійних кадрів, оскільки отримання реальних навичок у студентів відбувається в процесі консультації клієнта і у формуванні стратегії дії у вирішенні поставлених завдань.

Слід зазначити, що під час проходження практики в юридичній клініці студенти починають добре орієнтуватися у правозастосовній і законодавчій базі, вчаться складати різні процесуальні документи, а також бути ввічливими під час консультації людей. Тут студент готується до реальної роботи в максимально наближених умовах під безпосереднім контролем керівника юридичної клініки.

Студент з кожною новою консультацією виробляє впевненість у своїх силах, тим більше він виконує свою діяльність під контролем досвідченого куратора. В юридичній клініці є певні правила роботи, наприклад, відповідь після консультації дається після встановлення конкретного терміну, який візується керівником юридичної клініки. Цілком природно, що миттєву допомогу клієнту в юридичній клініці просто неможливо надати, оскільки студенту потрібно провести значну роботу з підготовки відповіді. У даному випадку студент повинен розуміти, що його робота в юридичній клініці впливає на репутацію і престиж факультету, де він навчається, так що він повинен відповідально підходити до поставленого завдання.

Таким чином, опис методики формування професійної позиції майбутніх юристів включав у себе три педагогічні умови. Така методика дозволила сформувати професійну позицію майбутніх юристів, що є важливою умовою не тільки адаптацій у професії, а й самореалізації в ній.

Висновки. Значущим чинником, що зумовлює професійну діяльність юриста, є його професійна позиція, яка показує і дозволяє осмислити особистісне ставлення до правозастосовної діяльності і своє місце в цій діяльності. Тому основним завданням професійної підготовки майбутнього юриста в закладі вищої освіти і є не тільки формування у нього глибоких знань в області юриспруденції, а й розвиток особистісних професійних якостей, важливих для успішної роботи, іншими словами – професійної позиції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко Ю.Ю. Формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності :

дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ : Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 2008. 262 с.

2. Борейчук А.В. Формування освітніх компетентностей майбутніх юристів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне : НУВГП, 2018. 267 с.

3. Гапотій В.Д., Куліда О.О. Основи ораторського мистецтва : навчально-методичний посібник. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2019. 168 с.

4. Гапотій В.Д., Куліда О.О. Основи ораторського мистецтва юриста : навчально-методичний посібник-практикум. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. 110 с

5. Демченко Д.І. Професійна підготовка представника юридичної професії. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. № 2 (10). С. 131–135.

6. Єлов В.А., Молібог С.І., Павленко Д.Г. Юридична клініка : навчальний посібник. Київ : Школяр, 2004. 315 с.

7. Занік Ю.М. Інтелектуальна культура юриста : філософсько-правовий аспект : дис. канд. юрид. наук : 12.00.12. Київ : Київський національний університет внутрішніх справ, 2006. 178 с.

8. Зошій І.В. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів : дис. … канд. псих. наук : 19.00.07. Острог, 2018. 289 с.

9. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.

10. Кочубей А.А. Гуманітарна підготовка майбутніх юристів у процесі формування професійної комунікації. *«Молодий вчений».* 2017. № 5.1 (45.1). травень. С. 58–61.

11. Куліда О.О. Професійне самовизначення майбутніх фахівців права: історико-педагогічна рефлексія. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.* Київ, 2019. Вип. 6. Т. 2. С. 240–250.

12. Одинцова Г.Ю. Роль установки у формуванні креативного мислення юриста : дис. ... канд. пед. наук :19.00.01. Київ, 2016. 252 с.

13. Профіль освітньо-професійної програми «Право» зі спеціальності 081 «Право». URL: https://drive.google.com/file/d/14_yAJbyIf0-1U86p1xMrEiIMRaxOA5xB/view

14. Рижиков В.С. Характеристики та особливості професійної діяльності майбутнього юриста, які мають бути сформовані в процесі професійної підготовки. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання.* 2011. № 44. С. 108–111.

15. Савіщенкова В.М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. … к. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 22 с.

16. Стандарт вищої освіти України. Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський). Ступінь вищої освіти : бакалавр. Галузь знань : 08 Право. Спеціальність: 081 Право. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/081-pravo-bakalavr.pdf

17. Титова О.В. Кейс-метод як технологія формування професійних компетенцій студентів-юристів. *Юридична освіта у сучасному вимірі*. 2017. Травень. С. 49–51. URL: http://jyuosv.donnu.edu.ua/article/view/3817/3850

18. Ценко М.Б. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. Харків : Право, 2014. № 4 (23). С. 5.

19. Циганій С.О. Формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук. Київ, 2017. 239 с.

20. Kulida O. Professional reflection as constituent of personality selfdevelopment of future lawyer. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. № 4. Т. 5. P. 99–111.

ОЦІНКА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ЯК МОТИВАЦІЯ ДЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ

THE QUALITY ASSESSMENT TRAINING OF SPECIALIST AS MOTIVATION FOR THE RATING SYSTEM APPLICATION

УДК 374.32:331.101.3
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-32

Маслова К.І.,
викладач кафедри іноземних мов
Одеського національного
економічного університету

У статті розглянуто складові елементи рейтингової системи оцінювання, а також фактори, які підвищують її значимість. Визначенні способи вдосконалення рейтингової системи оцінювання в контексті забезпечення якості підготовки фахівців. В останні роки у закладах вищої освіти при підготовці кваліфікованих фахівців запроваджується рейтингова система оцінювання знань. Рейтингова система оцінювання успішності навчання студентів забезпечує реалізацію дидактичного принципу їх свідомості в навчанні, спонукає студентів працювати систематично та самостійно, розширює можливості для всебічного розкриття та розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців.

Тому важливим та актуальним є запровадження рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності студентів, яка сприяла б створенню оптимальних умов для професійної підготовки фахівців. Рейтингова система оцінювання використовується в багатьох країнах світу [5].

Для втілення рейтингової системи оцінювання знань студентів, майбутніх фахівців, дуже важливі певні умови: належне організаційно-методичне забезпечення, обов'язкова самостійна робота студентів; застосування письмової перевірки знань; готовність викладачів та самих студентів до її сприйняття [5].

У процесі дослідження встановлено, що перш ніж впроваджувати в навчальний процес рейтингову систему оцінювання знань майбутніх фахівців, необхідна підготовка, а саме: структурування матеріалу на окремі елементи знань та умінь (виділення наукових ідей, фактів, понять, визначень, термінів тощо); планування комплексу завдань; обов'язковий підбір матеріалу для повторення, встановлення міжпредметних зв'язків; конструювання відрізку навчального матеріалу (теми, модуля); підбір методів, прийомів стимулювання пізнавальної активності студентів і засобів формування мотивації; створення проблемних ситуацій, системи запитань.

Ключові слова: *фахівець, мотивація, рейтингова система, методики, оцінка, напрям підготовки, якість освіти.*

The article deals with the components of rating system, as well as the factors that increase its importance. The ways of improving rating system are determined in the context of quality assurance training. In recent years, higher education institutions have been introducing a rating system of knowledge assessment in the training of qualified professionals. Rating system for evaluating the success of students' education ensures the implementation of the didactic principle of their study awareness, encourages students to work systematically and independently, enhances the opportunities for full disclosure and development of the creative abilities of future professionals.

Therefore, it is important and urgent to introduce a rating system for evaluating students' educational activities, which would help to create optimal conditions for professional training of specialists. Rating system is used in many countries around the world.

For the rating system implementation of student's knowledge assessment, as future specialists, certain conditions are very important: proper organizational and methodological support, compulsory independent work of students; application of written knowledge assessment; willingness of teachers and students themselves to its perception.

In the course of the research it is established that before rating system implementing of future specialists' assessment of knowledge in training, it is necessary to prepare, namely structuring the material into separate elements of knowledge and skills (allocation of scientific ideas, facts, concepts, definitions, terms, etc.); planning of complex tasks; compulsory selection of material for repetition, cross-curricular links; constructing a segment of educational material (topic, module); selection of methods, stimulation methods of students' cognitive activity and means of formation of motivation; creation of problematic situations, system of questions.

Key words: *specialist, motivation, rating system, methods, evaluation, training direction, quality of education.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Впровадження рейтингової системи оцінювання повинно позитивно змінити процес навчання, стосунки між викладачем і студентом, створити умови для творчого зростання майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами аналізу наукових джерел виявлено, що існують різноманітні тлумачення поняття «якість підготовки фахівців». Так, наприклад, у своєму дослідженні П.І. Канівець [1] розглядає якість спеціаліста як об'єктивно існуючу сукупність властивостей і характеристик, які визначають його як фахівця певної спеціальності. А О.М. Мелєшко [2] для оцінювання якості підготовки фахівця запропонувала схему формування показників якості підготовки: рівень професійної компетентності, особистісні якості фахівця.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Рейтингові оцінювання знань – порівняно нова система у вітчизняній педагогіці. Вона покликана допомогти якісному формуванню високо кваліфікованих майбутніх спеціалістів. Питання, як саме найдоцільніше використовувати систему для отримання позитивного педагогічного результату, ще не є розкрите повністю.

Мета статті – виявити та розкрити позитивні якості впровадження рейтингової системи оцінювання знань та підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Формування ринкових відносин змінило систему добору кваліфікаційних кадрів, яка все більш жорстко вдається до оцінки конкурентноздатності фахівців. У цих умовах оцінка якості підготовки фахівців стає навіть не так способом зворотного зв'язку в системі «ЗВО-підприємство», як необхідним інструментом добору справжніх професіоналів. Водночас такий підхід створює умови для характеристики престижності закладу вищої освіти, який забезпечує підготовку фахівців відповідної кваліфікації.

Слід також враховувати, що для молодого фахівця закінчення закладу вищої освіти ставить складні проблеми, пов'язані із самостійним застосуванням знань, умінь і навичок, розв'язання професійних питань, налагодження міжособистісних стосунків з колегами, підлеглими, керівництвом тощо.

Складність даної ситуації полягає також в тому, що на етапі входження в трудовий колектив як самим молодим фахівцем, так і його безпосередніми керівниками оцінюється не так ефективність праці фахівця, як його трудовий потенціал. Очевидно, що уявлення про трудовий потенціал і його оцінку такі різні, що на практиці частіше виникають дві крайнощі:

1. Оцінка має занадто узагальнений характер.
2. Однозначно позитивний чи негативний.

Аналізуючи систему оцінок, які використовуються для характеристики молодих фахівців, слід зазначити, що для закладів вищої освіти ця система будується на матеріалах анкетування керівників підприємств і має узагальнений характер.

На самих же підприємствах не розроблено будь-якої чіткої системи оцінювання якості підготовки фахівців. Це дозволяє зробити висновок, що в умовах формування ринку праці зовсім очевидним і необхідним є створення різних систем оцінювання ділових і особистісних якостей фахівця.

У цьому плані, як свідчать результати досліджень, найбільш дієздатною є рейтингова система оцінки фахівців. Разом із тим є доцільним зіставлення різних методик, розроблених, з одного боку, закладами вищої освіти, з іншого – розробок, які використовуються на підприємствах. Аналіз таких методик свідчить, що основними факторами, які їх визначають, є:

1) добір факторів, які визначають рівень підготовки і якості роботи фахівців;

2) кількісна оцінка показників рівня підготовки і якості роботи фахівців.

Вивчення методик оцінки якості підготовки й ефективності роботи молодих фахівців, які використовуються в системі вищої освіти, на підприємствах, дозволяє встановити, що підхід до відбору відповідних факторів є далеко не однозначним (табл. 1.1).

Таблиця 1

Фактори оцінки якості праці

№	Фактори оцінки якості праці	ЗВО	Підприємства
1	Обсяг роботи	+	+
2	Якість роботи	+	+
3	Своєчасне виконання завдань	+	-
4	Дотримання трудової дисципліни	+	+
5	Обсяг знань за конкретним фахом	+	+
6	Творча ініціатива	+	+
7	Навички організаторської діяльності	+	-
8	Культурний кругозір	+	-
9	Участь у громадському житті	+	+
10	Напруженість праці	-	-
11	Ступінь самостійності	+	+
12	Потреба в керівництві	-	+
13	Співробітництво і взаємини з колегами	+	+
14	Володіння сучасною технікою	+	+

Якщо відокремити фактори оцінки якості праці фахівців, що використовуються у всіх методиках, до них можна віднести:

1) обсяг роботи;
2) якість роботи.

Серед факторів, які використовуються і підприємствами, і закладами вищої освіти, можна зазначити:

1) обсяг знань за конкретним фахом;
2) творча ініціатива;
3) ступінь самостійності;
4) дотримання трудової дисципліни;
5) співробітництво і взаємини з колегами;
6) участь у громадському житті;
7) володіння сучасною технікою.

Слід зазначити, що такий фактор, як своєчасність виконання завдань, який використовується в методиках закладів вищої освіти, в розробках підприємств не застосовується.

Разом із тим слід зазначити, що збіг 64% факторів, які оцінюють якість підготовки і праці фахівців, у ЗВО і на підприємствах свідчить про можливість порівняння рейтингових систем оцінок студентів і молодих фахівців. Природно, що при однотипності факторів показники та їх якісний співвимір у закладі вищої освіти і на підприємствах будуть різними. Найголовніше, що рейтингова система дозволяє формувати чіткі настанови однотипного характеру як у студентів, так і в молодих фахівців.

Що ж взагалі таке «рейтингова система» та мета її застосування у закладах вищої освіти?

Метою запровадження рейтингової системи є:

– підвищення якості підготовки фахівців;

– підвищення мотивації студентів до активного навчання;

– систематичної відповідальності за результати навчальної діяльності;

– забезпечення змагань та здорової конкуренції в навчанні;

– підвищення об'єктивності оцінювання рівня підготовки студентів – у майбутньому молодих фахівців [3].

В основу рейтингової системи оцінювання молодих фахівців покладено пооопераційний контроль і накопичення рейтингових балів за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність у процесі навчання. Використання універсальної 100-бальної шкали дозволяє зробити результати оцінювання навчальних досягнень більш порівнянними, а її застосування більш прозорою і обґрунтованою.

Накопичувальна бально-рейтингова система оцінювання результатів навчання студентів має певні переваги та недоліки.

Студенти мають можливість накопичувати та контролювати накопичені бали, виконуючи додаткові завдання. За кожним отриманим балом стоїть відповідна кількість виконаних завдань, участь у конференціях або написання статей, що формують професійні компетентності майбутніх фахівців. До недоліків накопичувальної бально-рейтингової системи оцінювання знань студентів можна зарахувати значну трудомісткість робіт та доведення їх до відома студентів [6, с. 226-227].

Отже, впровадження рейтингової системи оцінювання знань та професійної підготовки студентів, незважаючи на певні недоліки, дозволить більш комплексно оцінити рівень підготовки студентів – майбутніх фахівців [6, с. 226-227].

Висновки. Як показало дослідження, для рейтингової системи оцінювання знань студентів принципово важливе значення має вибір шкали оцінювання, передбачення видів контролю окремих дій, рейтинг, успішність та мотивація майбутніх фахівців.

Організація навчального процесу з використанням рейтингової системи оцінювання якості та рівня знань студентів є педагогічною інновацією, яка направлена на стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, сприяє підвищенню мотивації у здобутті знань, чіткій організації навчального процесу і, як результат, призводить до підвищення якості освіти майбутніх фахівців [5].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Канивец П.И. Модели и методы оценки качества подготовки и повышения конкурентоспособности специалистов : дис. на соискание науч. ст. канд. эконом. Наук : 08.00.13. Новочеркасск, 2004. 230 с.

2. Мелешко Е.Н. Методы и модели управления качеством подготовки специалистов с высшим образованием в регионе : дис. на соискание науч. ст. канд. эконом. Наук : 08.00.13. Ростов-на–Дону, 2000. 249 с.

3. Кудрявцева О.М. Досвід запровадження рейтингової системи оцінювання знань майбутніх педагогів з дошкільної освіти у курсі «Вступ до спеціальності». *Вісник Інституту розвитку дитини*. *Серія : «Філософія, педагогіка, психологія»* : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ ім. В.П. Драгоманова, Ін-т розв. Дитини, 2012. № 23. 166 с.

4. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. 2-ге вид., виправлене, доповнене. Київ : Академвидав, 2005. 559 с.

5. Електроний ресурс https://www.sites.google.com/site/pedagogicnijuniversitet/referat-na-temu-modulno-rejtingova-sistema-ocinuvanna-znan-studentiv

6. Боровик М.В. Оцінювання результатів навчання за накопичувальною бально-рейтинговою системою. *Економічний аналіз* : зб. наук. праць. Тернопіль : 2014., Том 15. № 2. с. 222-227

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

ACADEMIC MOBILITY AS A CONDITION OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION IN EUROPEAN INTEGRATION

УДК 378.011.3-051:[303.446.2:316.77](477:4)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-33

Матвієнко О.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
та методики початкового навчання
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Попова Л.М.,
доцент кафедри іноземних мов
та методики навчання
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Стаття присвячена одній із актуальних проблем підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах євроінтеграції освітнього простору, відповідності фахових стандартів до міжнародних вимог, формуванню готовності майбутніх учителів до міжкультурної комунікації. Зокрема, розкривається сутність таких понять як академічна мобільність, індивідуальна культура, міжкультурна комунікація. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку культури самовираження майбутніх фахівців початкової освіти, рівні сформованості досліджуваного явища. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкриваються особливості міжкультурної комунікації в умовах Євроінтеграції. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів. Сучасними світовими тенденціями університетської діяльності є запровадження різних інноваційних форм навчальної та наукової роботи студентів та викладацького складу. Академічна мобільність є одним із пріоритетних напрямків діяльності закладів вищої освіти, що передбачає можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність тощо в іншому закладі вищої освіти на території України чи поза її межами. Основні види та форми академічної мобільності, організаційне забезпечення, визнання результатів програми академічної мобільності, механізм перезарахування отриманих кредитів Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) регламентуються законодавчими документами. Академічна мобільність студентів закладів вищої освіти спрямована на підвищення якості освіти, ефективності наукових досліджень та гармонізації стандартів вищої освіти, забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на українському та міжнародному ринках освітніх послуг і праці, залучення зарубіжного інтелектуального досвіду та потенціалу, набуття та впровадження інших моделей створення та поширення знань і поглиблення інтеграційних процесів з питань навчання і наукових досліджень.

Ключові слова: *професійна підготовка, академічна мобільність, ступенева мобільність, кредитна мобільність, Європейської кредитно-трансферна система (ЄКТС), вчитель початкової школи, міжкультурна комунікація.*

The article is devoted to one of the urgent problems of future teachers' training for professional activity in the conditions of European integration of educational space, conformity of professional standards to international requirements, formation of readiness of future teachers for intercultural communication. In particular, the essence of such concepts as academic mobility, individual culture, intercultural communication is revealed. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of the development of the culture of self-expression of future specialists in primary education, the level of formation of the phenomenon under study. On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature, the features of intercultural communication in the context of European integration are revealed. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects. The modern world tendencies of university activity are introduction of various innovative forms of educational and scientific work of students and teaching staff. Academic mobility is one of the priority areas of activity of higher education institutions, which provides for the possibility of participants of the educational process to study, teach, internship or carry out scientific activities, etc. in other higher education institutions on the territory of Ukraine or abroad. The main types and forms of academic mobility, organizational support, recognition of the results of academic mobility program, the mechanism of recalculation of received credits of the European Credit Transfer System (ECTS) are regulated by legislative documents. Academic mobility of students of higher education institutions is aimed at improving the quality of education, efficiency of research and harmonization of higher education standards, ensuring the competitiveness of future professionals in the Ukrainian and international space of educational services and work, attracting foreign intellectual experience and potential, acquisition and model knowledge and deepening of integration processes in the field of education and research

Key words: *vocational training, academic mobility, stage mobility, credit mobility, the European Credit Transfer System (ECTS), elementary school teacher, intercultural communication.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах модернізації освіти в Україні визначено нові стратегічні цілі, принципи та тенденції оновлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічного напрямку. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (2002 рік) її головною метою визнано створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави. У зв'язку з цим постає потреба в удосконаленні процесу підготовки саме майбутнього вчителя початкової школи, як авангардного представника освітян, спроможного до реалізації

завдань Концепції Нової української школи, готового до міжкультурної комунікації, сприйняття до феномена зближення й гармонізації систем освіти країн Європи з метою створення єдиного європейського простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжкультурна комунікація як складова частина професійної підготовки є інтегрованою науковою галуззю, що на думку науковця В. Манакіна «<…> передбачає залучення для її потреб категорій, які сформувалися в інших суміжних науках: нація, народ, етнос, ментальність, національний стереотип, прототип, архетип, символ, культурний код, національна (мовна, ціннісна, концептуальна) картина світу, концептосфера нації та інше» [3, с. 21]. О. Садохін розглядає роль міжкультурної комунікації в процесах глобалізації та євроінтеграції як здатність адекватного освоєння культурних цінностей інших народів, оскільки глибина і ефективність цієї взаємодії визначає взаємну зацікавленість партнерів один в одному, можливість задоволення ними своїх потреб та запитів, ступінь їх готовності брати участь в діалозі культур [4]. Становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напряму супроводжувалось проведенням досліджень у цій галузі та виданням книг такими науковцями, як Сміт (Smith 1966 рік), Ларі Самовар і Річард Портер (Larry Samovar and Richard Porter 1972 рік), Джон Кондон та Фаті Юсеф (John Condon and Fathi Yousef 1975 рік), Вільям Б. Гудикунст та Юнг Юн Кім (William B. Gudykunst and Young Yun Kim 1984, 1992, 1997 роки) та інші [11, с. 73–74]. Джерельну базу дослідження становлять офіційні документи Європейського Союзу, що визначають загальні принципи його функціонування, передусім Маастрихтська угода (Договір про утворення Європейського Союзу) від 7 лютого 1992 року, офіційні документи Європейського Союзу щодо стратегії розвитку освіти: резолюції, рекомендації, доповіді та програми Європейської Ради, Європейської комісії, Європейського Парламенту, зокрема: доповіді Європейської комісії «Якість шкільної освіти – шістнадцять індикаторів якості» (2000 рік) та «Конкретні майбутні завдання з освіти та систем навчання» (2001 рік); рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради «Ключові компетентності для навчання протягом життя» (2006 рік) і «Європейська рамка кваліфікацій для навчання протягом життя» (2008 рік); інформаційно-аналітичні матеріали міжнародних і національних інституцій з питань організації і реформування освіти та оптимізації змісту в рамках Євросоюзу (зокрема, International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA; UNESCO International Bureau of Education; International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive – INCA; Network on Education Systems and Policies in Europe – EURYDICE; National Foundation for Educational Research (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії) та інші [10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Основними перешкодами для академічної мобільності є культурні, соціально-економічні та академічні бар'єри. Болонський процес є спробою знизити ці перешкоди в рамках Європейського простору вищої освіти. У зв'язку з цим, гостро постає питання готовності майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації, сформованості соціокультурної компетентності, наявності достатнього рівня іншомовної комунікації, що є необхідним фактором для оптимальної адаптації вітчизняних та іноземних учасників освітнього процесу.

Мета статті полягає у визначенні впливу академічної мобільності на забезпечення якості професійної підготовки фахівців педагогічного напряму підготовки в закладах вищої освіти в Україні та в Європейському Союзі.

Виклад основного матеріалу. Міжкультурна професійна комунікація в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи находить своє втілення в різних формах навчального спілкування. Академічна мобільність, як одна із сфер готовності майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації, має на меті переміщення студентів і викладачів закладів вищої освіти на певний час в інший освітній або науковий заклад у межах або за межами своєї країни з метою навчання або викладання дисциплін відповідного професійного напряму. Положення в закладах вищої освіти розробляються відповідно до Закону України «Про вищу освіту», методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України щодо впровадження ЄКТС та її ключових документів у вищих навчальних закладах (лист МОН України від 26.02.2010 року. № 1/9-119), Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року. № 579, інших нормативно-правових документів з питань вищої освіти, а також Статуту Університетів. Станом на сьогодні проблемою академічної мобільності майбутніх фахівців у галузі освіти опікується низка науковців, зокрема: А. Артюшенко, С. Бриньов, Ю. Клименко, В. Козиренко, І. Світящук та інші. Пошук нових інноваційних шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців закладів вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу присвячені праці І. Беха, О. Білик, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Ж., Н. Ничкало та інші). Різним аспектам академічної мобільності студентської молоді присвячені дослідження В. Астахової, С. Бринева, С. Вербицької, Л. Гурч, Н. Дмитрієвої, О. Дядченко, Л. Зновенко, Д. Єрової, О. Ісака, О. Кучая, Р. Пріми, Л. Сушенцевої та ін.

У Положенні враховані засади Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі – ЄКТС), що є однією з передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти та досягнення цілей Болонського процесу. Мета запровадження ЄКТС полягає у сприянні плануванню, реалізації та оцінюванню освітніх програм і мобільності Учасників за допомогою визнання навчальних досягнень, кваліфікацій та періодів навчання.

Учасники процесу академічної мобільності – вітчизняні та іноземні учасники освітнього процесу, навчальні заклади, які беруть участь у програмах академічної мобільності. Основними критеріями відбору претендентів, наприклад, в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, є володіння іноземною мовою на рівні не нижче B2 Upper Intermediate (80–90 балів); середній бал успішності не нижчий 80 балів. У програмах мають брати участь студенти, які закінчили перший рік навчання за програмою бакалавра, залучення до стажування відбувається під час осіннього та весняного семестрів.

Основними видами академічної мобільності є:

1. *Ступенева мобільність* – навчання в закладі вищої освіти, відмінному від постійного місця навчання учасника освітнього процесу, з метою здобуття ступеня вищої освіти, що підтверджується документом (документами) про вищу освіту або про здобуття ступеня вищої освіти від двох або більше закладів вищої освіти. Ступеневі освітні програми можуть відрізнятися одна від одної за кількістю кредитів ЄКТС, які вони містять. З метою визнання кваліфікації для продовження навчання різниця в кількості кредитів ЄКТС, отриманих після успішного набуття кваліфікації, не береться до уваги. Головним фактором, який враховується, є програмні результати навчання.

2. *Кредитна мобільність* – навчання в закладі вищої освіти, відмінному від постійного місця навчання учасника освітнього процесу, з метою здобуття кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи та/або відповідних компетентностей, результатів навчання (без здобуття кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи), що будуть визнані у закладі вищої освіти постійного місця навчання вітчизняного чи іноземного учасника освітнього процесу. При цьому загальний період навчання для таких учасників за програмами кредитної мобільності залишається незмінним [1]. ЄКТС, що була розроблена в експериментальному проекті в рамках програми «ERASMUS», уможливлює перезарахування і визнання досягнень учасників за результатами мобільності. Визнанню кредитів та результатів навчання для цілей мобільності сприяють документи, які містять інформацію про досягнуті результати навчання, на основі чого Університет приймає рішення про їх визнання та перезарахування: каталоги курсів; договір про навчання; договір про практику/стажування; академічна довідка; сертифікат про практику/стажування.

Феномен академічної мобільності учасників освітнього процесу розглядається з позицій оптимізації професійної підготовки фахівців різних галузей та спрямована на підвищення якості вищої освіти, ефективності наукових досліджень та гармонізації стандартів вищої освіти, забезпечення конкурентоздатності випускників навчального закладу на українському та міжнародному ринках освітніх послуг і праці, залучення зарубіжного інтелектуального потенціалу до роботи в Інституті, набуття студентами досвіду впровадження інших моделей створення та поширення знань і поглиблення інтеграційних процесів з питань навчання і наукових досліджень [9]. Цілі, завдання та загальні правила забезпечення і реалізації права на академічну мобільність відповідають основним принципам спільної декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» від 19 червня 1999 року, що «просування необхідних європейських стандартів у галузі вищої освіти, зокрема щодо розробки навчальних планів, співробітництва між освітніми закладами, схем мобільності та інтегрованих навчальних, дослідницьких і виховних програм» [8]. 12-13 вересня 2019 року у Львівському національному університеті імені Івана Франка відбулася відкрита дискусія «Стан та проблеми реалізації академічної мобільності та визнання результатів навчання в Україні», метою якої було обговорення питань співпраці між Україною та ЄС в освітній сфері в контексті виконання завдань Угоди про асоціацію. Дискусію організовує Центр досконалості імені Жана Моне «Західноукраїнський дослідницький центр з європейських студій» (проект 599469-EPP-1-2018-1-UA-EPPJMO-CoE) факультету міжнародних відносин Львівського національного університету імені Івана Франка спільно із Міністерством освіти й науки України та Національним Еразмус+ офісом в Україні. Під час дискусії було обговорено питання освітньої політики у Європейському просторі вищої освіти, інтернаціоналізації вищої освіти в Україні, успіхів, викликів та перспектив академічної мобільності для українських закладів вищої освіти, зокрема інституційної політики з академічної мобільності: документи, процедури, персонал; визнання іноземних кваліфікацій в Україні; національні та міжнародні спільні освітні програми подвійних дипломів; управління міжнародною діяльністю у закладі вищої освіти. Інтерес до визначеного питання знайшов своє відображення в монографії колективу науковців «Міжнародна академічна мобільність молодих учених Дніпропетровщини як прояв

глобалізаційних процесів у сучасному світі» [9]. В університетах України регулярно проводяться презентації міжнародних академічних програм за участю представників фонду імені Фулбрайта, Ради академічних обмінів (IREX), Німецької асоціації академічних програм DAAD, освітніх організацій «Alliance Francaise» та «Edu France» тощо.

Спираючись на науковий метод синтезу вищеозначених психолого-педагогічних визначень та підходів ми розглядаємо професійну мобільність майбутнього педагога як здатність швидко адаптуватися в різних сферах соціально-педагогічної діяльності, яка базується на прагненні до самореалізації, самовдосконалення та сформованих ключових компетентностях. Будь-яка адаптація особистості до професійної педагогічної діяльності – це складова соціалізуючої професійно спрямованості діяльності (в нашому випадку мова йде про опанування професією педагога у процесі навчання в університеті), яку необхідно розглядати в діалектичній єдності двох діяльностей: зовнішньої – матеріально-духовної, яка спрямована переважно на зміну умов зовнішнього середовища, та внутрішньої – суб'єктивно-психічної, спрямованої перш за все на перетворення внутрішнього світу суб'єкта. Тому важливим компонентом адаптації до вимог євроінтеграційних процесів як базису професійної мобільності є узгодженість оцінок, особистих можливостей і прагнень індивіда з цілями, цінностями, традиціями, стратегіями в певній професійній сфері, в якій працюватиме майбутній учитель початкової школи.

Висновки. Отже, поняття академічної мобільності пронизує майже всі складові організаційно-методичного механізму державного управління системою вищої освіти України, оскільки передбачає кінцеву мету створення сумісних кваліфікацій, стандартів, ступенів. Держава має стимулювати академічну мобільність, використовуючи інструменти й важелі для її підвищення. Запровадження феномену академічної мобільності як складової частини програми професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи сприяє підвищенню статусу українських закладів вищої освіти на світовій арені, націлює реалізації, є надзвичайно важливими, враховуючи європейський вектор розвитку нашої держави.

До перспективних напрямків вивчення окресленої проблеми доцільно віднести питання вивчення та використання зарубіжного досвіду в організації та реалізації принципів академічної мобільності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гузикова, М. Основы теории межкультурной коммуникации: учеб. Пособие. М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.

2. Манакін В. Мова і міжкультурна комунікація: навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 288 с.

3. Новикова О. Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.bazaluk.com/conference /193/ comments.htm/.

4. Садохин А. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Социальные коммуникации. Журнал социологии и социальной антропологии.* 2007. Том X. № 1 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.twirpx.com/file/678095/.

5. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 410 с.

6. Навчайся в Європі. Освітні програми, гранти та стипендії Європейського союзу та держав-членів ЄС. ТОВ «Август Трейд», 2015. 92 с. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://mobility.univ.kiev.ua/wp-content/uploads /2016/01 /education-in-eu_uk.pdf.

7. Постанова Кабінету міністрів України від 12 серпня 2015 року. № 579 Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність [Електронний ресурс] Режим доступу: https://mobility.univ.kiev.ua/? Page _id=22 &lang=uk.

8. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» від 19 червня 1999 року [Електронний ресурс] Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525.

9. Міжнародна академічна мобільність молодих учених Дніпропетровщини як прояв глобалізаційних процесів у сучасному світі : монографія / М. Шевчук, С. Власов, Л. Колісник, Р. Безус, М. Мосьондз; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Д.: НГУ, 2014. 42 с.

10. Світова та європейська інтеграція: організаційні засади : навч. посіб. / ред.: Я. Малик, М. Мальський; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. 2001. 402 с.

11. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. Intercultural Communication. *Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois*, 1999. 292 p.

МЕТОДИКА КОНТРТЕКСТІВ ЯК ЗАСІБ АКТИВАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

THE COUNTER-TEXT TECHNIQUE AS A MEANS OF ACTIVATING TARGET LANGUAGE SPEAKING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

УДК 378.147+81'1+81'23+159.955.2
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-34

Мельниченко Г.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри германської філології
та методики викладання іноземних мов
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Упровадження антропоцентричного підходу у процес розвитку іншомовних мовленнєвих навичок вимагає урахування концептуальної картини світу особистості того, хто навчається. Запорукою ефективності іншомовної мовленнєвої діяльності є відповідність домінантних вузлів комуніканта тематичним вузлам комунікативного завдання. Домінантними осередками називають стійкі осередки підвищеної збудженості нервових центрів, що є фізіологічною основою фокусу уваги особистості. Метою дослідження є доведення дієвості методики контртекстів у розвитку іншомовних мовленнєвих навичок студентів за рахунок стимулювання необхідних для комунікативного завдання домінантних осередків. Сутність методики контртекстів базується на ідеї продуктивної аналітико-синтетичної діяльності свідомості комуніканта під час сприйняття інформації. Доведено, що методика контртекстів є засобом активації наявних і створення нових домінантних вузлів та зміщення зон домінантних осередків з периферії до центру. Для підтвердження робочої гіпотези було організовано експериментальне дослідження, у якому брали участь студенти четвертого року навчання спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська)» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м. Одеса). Під час експерименту було визначено рівні розвитку іншомовних мовленнєвих навичок майбутніх учителів іноземних мов за наступними критеріями: змістовність, логічність, точність, правильність. Результати, отримані в ході експериментальної роботи, засвідчили найвищі показники за всіма критеріями в експериментальній групі, що ми пов'язуємо з використанням методики контртекстів. Дана методика здатна відкрити мовцю доступ до глибинних структур його власного мозку й пам'яті, насичуючи висловлювання цінною інформацією, тобто роблячи мовлення змістовним. Вона допомагає зорієнтуватися в ситуації мовлення, осмислити тему та основну лінію висловлювання, забезпечуючи його логічність. Виступаючи вербальною опорою, вона активізує пасивний та активний словники студента, сприяючи ефективному використанню мовних засобів вираження думки, а отже, забезпечує точність і правильність мовлення.

Ключові слова: *методика контртекстів, іншомовна мовленнєва діяльність, домінантні осередки, аналітико-синтетична діяльність свідомості, змістовність, логічність, точність, правильність мовлення.*

Introduction of the anthropocentric approach into the process of developing target language speaking skills demands considering a person's conceptual picture of the world. The factor instrumental in efficient speech activity is correspondence between dominant areas of a speaker and thematic knots of a communicative task. Dominant areas are steady centers of increased nervous excitation, which are the physiological basis of personal focus of attention. The research is aimed at proving efficacy of the counter-technique in development of students' target language speaking skills at the expense of stimulating dominant centers necessary for a communicative task. Counter-text is an internal dialogue with the initial text, the author or oneself. Thus, the essence of the counter-text technique is based on the idea of productive analytical and synthetic activity of speaker's consciousness as early as at the stage of perception of information. The experiment involved students of the fourth year specializing in Secondary Education and English Language and Literature, State Establishment "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskiy" (Odesa), divided equally into the control and experimental groups. The research material was a record of a talk from TED - conference «Finding a story inside a painting» (Tracy Chevalier) and 180 counter-texts. It has been established that the counter-text technique is a means of stimulating dominant areas, creating new ones and shifting zones of dominant knots from periphery to the center. During the experiment there were ascertained levels of target language speaking skills due to such criteria as depth and richness of contents, logicality, accuracy, correctness. Experimental results demonstrated higher results on all the criteria in the experimental group, which we ascribe to the employment of the counter-text technique. Since a counter-text is a projection of a person's consciousness on the initial text, the technique can help speakers open the access to in-depth structures of their own brains and memory saturating an utterance with valuable information, hereby making speech rich of contents. It helps speakers find their way in a communicative situation, comprehend the theme and main line of the utterance, ensuring logicality. Providing a speaker with a verbal standard, it intensifies student's active and passive vocabulary, which leads to effective use of linguistic means of expressing thought, stipulating accuracy and correctness of speech.

Key words: *counter-text technique, target language speech activity, dominant centres, analytical and synthetic activity of consciousness, richness of content, logicality, accuracy and correctness of speech.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Мовлення є віддзеркаленням й осередком усього психічного життя людини, продуктом діяльності її пам'яті, уяви, почуттєвого сприйняття, відображенням усього індивідуального досвіду. Відповідно до філософських поглядів В. Гумбольдта, мова – це «світ, що знаходиться між світом зовнішніх явищ і внутрішнім світом людини» [3, с. 303]. Дотримання означеної позиції вимагає залучення антропоцентричного підходу під час навчання іншомовного мовлення, який висуває на перший план людський фактор, особистісну

концептуальну картину світу. Усе це повною мірою зумовлює *актуальність* нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Антропоцентричний підхід у процесі навчання іноземним мовам вивчався Н. Валеєвою, Н. Мекеко [2], Ю. Сизовою [9], які спиралися на ідею розвитку студента з урахуванням потенціалу іноземної мови як лінгвокультурного коду, що відображує концептуальну картину й світосприйняття іншомовного соціуму. З прагматичних позицій вивчають даний феномен І. Корнеєва й С. Стрєлкова. С. Стрєлкова досліджує антропоцентричність як методологічну основу формування граматичної автентичності мовлення шляхом перенесення його на дискурсивну основу навчання [10]. І. Корнєєва інтерпретує й реалізовує на практиці антропоцентричний підхід у формі особистісно-діяльнісного навчання англомовного монологу, у процесі чого об'єктами особистісного розвитку виступають пам'ять, увага, фантазія, сприйняття кольору, простору й перспективи та інші індивідуальні якості особистості [4]. Як бачимо, у сучасних дослідженнях з розвитку іншомовної комунікативної діяльності студентів принцип антропоцентричності реалізується переважно у формі особистісно зорієнтованого навчання, спрямованого на урахування інтересів, потреб, індивідуальних особливостей студентів. Умовами реалізації даного підходу вчені вважають текстоцентричний, дискурсивний та діяльнісний підходи до навчання іноземної мови, які, нам здається, є ефективними лише за умов збігу домінантних ліній суб'єктів комунікативної діяльності. Іншими словами, запорукою ефективності мовленнєвої діяльності, іншомовної зокрема, є відповідність домінантних вузлів комуніканта тематичним вузлам комунікативного завдання.

Домінантними вузлами, за А. Ухтомським, є стійкі осередки підвищеної збудженості нервових центрів, при якому збудження, які надходять до центру, слугують посиленню збудження в осередку, в той же час в іншій частині нервової системи спостерігається явище гальмування. Саме ці осередки є фізіологічною основою фокусу уваги [11, с. 46]. На комунікативному рівні це проявляється у сприйнятті значущого для комуніканта інформаційного імпульсу, без диференціації периферійних, більш дрібних і несуттєвих. Домінантні осередки визначають вибірковість під час сприйняття зовнішнього світу та впливають на формування неповторної індивідуальної картини світу кожної особистості. Вони також беруть участь у породженні й оформленні іншомовного висловлювання, впливаючи на її структурну, змістову й емоційну характеристики. Доведено, що домінантні осередки не є статичними і змінюються впродовж життя під впливом потужних подразників.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Під час розвитку іншомовних мовленнєвих навичок майбутніх фахівців можна створити умови впливу на домінантні осередки комуніканта, викликаючи емоційні й інтелектуальні реакції на вихідну інформацію в свідомості індивіда. Такі реакції завжди присутні в комунікативному акті – у формі експліцитного або імпліцитного діалогу, адже, як відомо, світ діалогічний за своєю сутністю. На нашу думку, імпліцитний діалог присутній завжди, незалежно від того, чи є реакція на стимул зовнішньою, чи залишається у формі внутрішньої відповіді. Внутрішній діалог із текстом, з автором або із самим собою називається зустрічним текстом, або контртекстом. Традиційно методику контртекстів використовують у психолінгвістичних дослідженнях для розуміння процесів смислоутворення під час сприйняття текстів, проте її дидактичний потенціал вивчений не достатньо.

Мета статті. Мета нашого дослідження – довести дієвість методики контртекстів у розвитку іншомовних мовленнєвих навичок студентів за рахунок стимулювання необхідних для комунікативного завдання домінантних осередків.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що іншомовна мовленнєва діяльність майбутнього учителя іноземних мов відбуватиметься успішно за умов застосування методики контртекстів як засобу активації наявних, створення нових домінантних вузлів та зміщення зон домінантних осередків із периферії до центру.

Об'єктом дослідження стало іншомовне монологічне висловлювання майбутнього учителя іноземних мов як специфічний вид мовленнєвої діяльності, яке є результатом індивідуальної мисленнєво-емоційної реакції особистості на почуту інформацію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст іншомовного висловлювання, його повнота та якість регулюються не лише мовною компетенцією, але і внутрішньою програмою комуніканта, налаштованістю на її сприйняття й обговорення. Налаштування починається на першій стадії механізму мовленнєвої діяльності – осмисленні теми, коли шляхом поєднання всіх операцій мисленнєвої діяльності – порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікації, аналізу, синтезу – осмислюється предмет розмови. Ним виступає фрагмент дійсності, репрезентований в іншомовних формах. Від якості та ступеню осмислення залежить рівень іншомовної мовленнєвої діяльності індивіда.

Осмислення починається з виокремлення «смислових віх» повідомлення-стимулу або комунікативного завдання, які виступають концептуальними опорами в смислоформуванні [6]. Смисл інформації-стимулу визначає якість мовленнєвої діяльності мовця. Але кожен комунікант по-своєму сприймає смисл повідомлення-стимулу, виокремлюючи смислові вузли відповідно до домінантних осередків його свідомості, зумовлених індивіду-

альним досвідом і системою цінностей, а отже мовленнєві реакції можуть варіюватися в безкінечній кількості.

Таким чином, смисл повідомлення виходить за рівень змісту вихідного тексту, віддзеркалюючи індивідуальну сферу особистості: знання, культурний рівень, когнітивну й мотиваційну сфери [12]. Смисл передає унікальну, особистісно залежну картину, що передбачає діалог зі смисловою структурою особистості. Цим діалогом є зустрічний текст, або контртекст.

Ідею «зустрічного тексту», або контртексту, обґрунтовано в роботах А. Новікова та його послідовників – О. Грекової [2], Н. Матвеєвої [5], Н. Нестерової [7] та інших. Сутність даного методу базується на ідеї продуктивної аналітико-синтетичної діяльності свідомості реципієнта під час сприйняття інформації. Згідно з нею, сприйняття будь-якого тексту передбачає взаємодію з інформацією-стимулом. Виникає ментальна реакція реципієнта на інформацію, що надходить, яка реалізується у внутрішньому мовленні. Це – передостанній акт механізму мовленнєвої діяльності, який ще називають «попередній аналіз та синтез мовлення», який за своєю сутністю є вибором стратегії мовленнєвого висловлювання, моделлю майбутнього повідомлення.

Отже, зустрічний текст – це мисленнєво-мовленнєва реакція учасника комунікативного акту. Він поєднує скомпресовані коди – смислові вузи, кількість та якість яких визначається домінантами реципієнта і формуються як результат досвіду людини, її світогляду. Домінанти, у свою чергу, виявляються за допомогою аналізу виокремлених тем, підтем, субпідтем та мікротем [5, с. 100].

Вихідним положенням у нашому дослідженні є, по-перше, той факт, що наявні у свідомості комуніканта домінантні вузли впливають на якість сприйняття й продукування повідомлення та, по-друге, що вони не є статичними і можуть змінюватися або переходити з периферійної зони в центральну під впливом потужних активізуючих факторів, одним із яких є методика контртекстів.

Для підтвердження гіпотези було застосовано методи спостереження, бесіди, тестування й експерименту. Окрім того, ми скористалися методом математичної статистики обробки даних (*t*-критерій Стьюдента для незалежних вибірок).

В експерименті брали участь 24 студенти четвертого року навчання спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська)» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м. Одеса), поділені порівну на контрольну й експериментальну групи. Неварійованими змінними величинами в ході експерименту виступили приблизно гомогенний рівень розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів, мовний і мовленнєвий матеріал, місце проведення дослідження. Варійованими змінними величинами виступили методики розвитку іншомовних мовленнєвих навичок студентів: експериментальна група працювала з використанням методики контртекстів [8], контрольна – із залученням традиційних – інтерактивних методів розвитку мовленнєвих навичок: шляхом обговорення почутої та/або прочитаної інформації. Матеріалом дослідження став аудіозапис TED-конференції «Як знайти історію в картині» («Finding a story inside a painting») Т. Шевальє (Tracy Chevalier) (https://www.ted.com/talks/tracy_ chevalier_ finding_the_story_inside_the_painting?referrer=playlist-10_talks_from_authors), та 180 контртекстів досліджуваних.

Перший етап експерименту передбачав визначення рівнів розвитку іншомовних мовленнєвих навичок майбутніх викладачів іноземних мов за наступними критеріями:

1) змістовність, що виражається об'ємом думок й адекватністю ситуації та фактам дійсності;

2) логічність, яка визначається правильністю у відображенні в мовленні реальної дійсності, визначенні понять, об'єктивній передачі зв'язків і відношень між ними;

3) точність, що виражається у виборі найкращих мовних засобів для передачі фактів, спостережень, почуттів;

4) правильність, що визначається дотриманням мовних норм сучасної іноземної мови.

Робота з оцінювання кожного критерію відбувалася в два етапи. На першому студентам пропонувалося прослухати текст записаного на плівку виступу й поділеного на фоноуривки довжиною в одну хвилину та записувати контртекст на кожний фоноуривок, не чекаючи наступного. У результаті було отримано 180 контртекстів. Проілюструємо деякі з них:

КТ 1. *Wow, that really makes sense. But sometimes when I'm too hungry, I'm eager to order and eat everything that is on the menu*.

КТ 2. *It's interesting to listen to her because the girl makes up a story in her mind just while looking at a painting*.

КТ 3. *The word "guilt" was very impressive, as for me*.

Другий етап передбачав проведення експертного оцінювання за виокремленими критеріями, для чого студентам було запропоновано відповісти на десять запитань, суміжних зі змістом прослуханого тексту, наприклад,

1) *What do YOU think about when walking around an art gallery, or rooms full of paintings, after about 15 or 20 minutes?*

2) *Do you ever have a sense of guilt when among paintings? Why?*

3) *How to be selective when going to an art gallery? Are you selective when among paintings? Can you give examples*?

4) *How do stories help understand pictures?* та інші.

Відповіді, отримані в експериментальній та контрольній групах, було записано на мікрофон і проаналізовано; вони різнилися за всіма показниками. Продемонструємо це на окремих прикладах:

Питання	Відповіді (ЕГ)	Відповіді (КГ)
1. What do YOU think about when walking around an art gallery, or rooms full of paintings, after about 15 or 20 minutes?	When in gallery, a lot of things come into my mind, actually. Like in any other place. You cannot concentrate on one thing, even in a museum. I can think about tea, my boyfriend, my studies, or even reflect on earrings of the woman who is standing near me.	I think about colours and message of the painting.
2. Do you ever have a sense of guilt when among paintings? Why?	When I look at a painting on a religious theme, I do not really understand what is going on there, and I want to kill myself because I have a feeling of blasphemy.	Sometimes I feel guilty because I don't feel anything next to a painting: neither admiration, nor sympathy.
3. How to be selective when going to an art gallery? Are you selective when among paintings?	Being selective about paintings means being able to choose only some of them for close examination and reading between stokes. I have never used this approach before, but now I surely will because it seems logical and efficient. You surely cannot concentrate on all paintings, painters and genres, and it is not necessary and senseless.	Yes, only several painting leave some marks in my memory. I can never remember all that I saw in the museum.

Як бачимо, відповіді відрізняються не тільки за об'ємом, але й змістовністю, логікою побудови висловлювання, лексичною насиченістю. Тут представники експериментальної групи засвідчують здатність до узагальнення, сприйняття ситуації з різних сторін, демонструють ерудицію, уміння використовувати слова і правильно конструювати фрази тощо. Кількісні результати, отримані в ході експертного оцінювання, представлено в таблиці 1.

Як бачимо, вищі показники мають студенти експериментальної групи, що можна вважати позитивним результатом проведеної роботи.

Для об'єктивної оцінки даних результатів експерименту ми скористалися одним із методів математичної статистики обробки даних – *t*-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок. У нашому випадку вибірками є дві групи студентів, що беруть участь в експерименті: одна експериментальна й одна контрольна, що випадково та незалежно вибрані з генеральної сукупності (сукупності всіх студентів четвертого курсу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» факультету іноземних мов).

Обчислення *t*-критерію Стьюдента для даних вибірок дозволить визначити, чи відрізняються результати оцінювання рівня іншомовної мовленнєвої діяльності означених груп між собою, що, у свою чергу, дозволить стверджувати, що запропонована нами методика контртекстів підвищує рівень сформованості іншомовних мовленнєвих навичок майбутніх учителів іноземних мов.

Припускаємо, що рівень значущості критерію α= 0,05, що відповідає 95% достовірності (довірча ймовірність $p = 1 - \alpha = 0{,}95$), що є достатнім для педагогічних досліджень.

Обчислимо середнє арифметичне і стандартне відхилення для них: для експериментальної групи: $M_1 = 11{,}5$; $\sigma_1 = 0{,}7$; $N_1 = 12$; для контрольної групи: $M_2 = 9{,}5$; $\sigma_2 = 1{,}1$; $N_2 = 12$, де M – середнє арифметичне, σ – стандартне відхилення, яке обчислюється за формулою

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n}\left(x_i - x_{cp}\right)2}{n-1}},$$

N – кількість студентів для кожної групи відповідно.

Далі обчислюємо емпіричне значення за формулою *t*-критерію Стьюдента для незалежних вибірок:

$$t_e = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}} = 5{,}3$$

та обчислюємо число ступенів вільності:

$$df = (12 + 12) - 2 = 22.$$

Визначаємо за таблицею критичних значень t-критерія Стьюдента рівень значущості, який дорівнює 2,074. Значення 5,3 більше, ніж значення 2,074, значить, рівень значущості менше 0,05, і середнє значення у вибірці, яка досліджується, відрізняється від нормальної, що підтверджує статистичну значущість отриманих результатів. Отже, можна зробити висновок, що між двома групами є різниця в рівні сформованості іншомовних мовленнєвих навичок.

Висновки. Предметом будь-якої мовленнєвої діяльності є думка, що породжується в нашій свідомості та стимулюється інтересами, емоціями, потребами, пріоритетами тощо. Породження

Таблиця 1

Результати експертних оцінок рівня іншомовної мовленнєвої діяльності майбутніх викладачів іноземних мов (експериментальна й контрольна групи)

№ з/п	ЕГ					КГ				
	Змістовність	Логічність	Точність	Правильність	Середній показник	Змістовність	Логічність	Точність	Правильність	Середній показник
1	12	11	11	10	**11**	9	10	9	10	**10**
2	12	12	12	11	**12**	7	8	7	9	**8**
3	12	12	12	11	**12**	10	10	11	11	**11**
4	12	12	12	11	**12**	10	10	10	12	**11**
5	12	12	12	12	**12**	7	7	10	11	**9**
6	11	11	11	9	**11**	9	9	8	10	**9**
7	12	12	11	10	**11**	8	9	7	10	**9**
8	12	12	12	11	**12**	9	9	10	10	**10**
9	12	11	11	10	**11**	10	10	10	11	**10**
10	11	11	11	10	**11**	7	8	8	10	**8**
11	12	11	11	10	**11**	9	10	10	9	**10**
12	12	12	11	11	**12**	8	9	9	9	**9**

думки виникає на так званому мотиваційно-спонукальному етапі мовленнєвої діяльності й оформлюється на рівні внутрішнього мовлення на аналітико-синтетичному етапі. Для іншомовної мовленнєвої діяльності на перший план завжди висувалася третя фаза – виконавча, під час якої мовлення із внутрішнього переходить у зовнішнє. Проте якість оголошеного мовлення залежить від повноцінного проходження крізь усі етапи. Тому важливо забезпечити студентів стимулами й опорами для мисленнєвої діяльності, для вираження своїх думок у процесі породження іншомовного мовлення. Але репрезентуючи опори, треба навчити студентів бачити або чути в них більше, ніж у них дається. Методика контртекстів здатна краще за інші методики відкрити свідомість студентів не лише для експертів, а й для них самих, апелюючи до їхнього досвіду, асоціацій, відчуттів, думок, потреб; віддзеркалити свідомість і підсвідомість мовця, актуалізуючи соціальні й життєві домінантні осередки. Передуючи процесу іншомовної мовленнєвої діяльності, дана методика відкриває самому мовцю доступ до глибинних структур його власного мозку й пам'яті, насичуючи висловлювання цінною інформацією, тобто роблячи мовлення змістовним. Вона допомагає зорієнтуватися в ситуації мовлення, осмислити тему висловлювання, забезпечуючи його логічність. Надаючи вербальну опору, вона активізує пасивний та активний словники студента, сприяючи ефективному використанню мовних засобів вираження думки, а отже, забезпечує точність і правильність мовлення.

Загалом, методика контртекстів здатна ініціювати процес мовлення вже на етапі сприйняття комунікативного стимулу – у формі внутрішньої реакції особистості. У будь-якому разі вона спрямована на пробудження наявних у студентів домінантних осередків, що стануть стимулами комунікативної діяльності. За умов відсутності відповідних домінант вона забезпечить мовця ідеями та засобами їхнього оформлення, переломлюючи їх через призму індивідуальних домінантних вузлів.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з порівнянням ефективності застосування різних форм пред'явлення іншомовного тексту – усної та друкованої – у реалізації методики контртекстів під час розвитку навичок іншомовної мовленнєвої діяльності майбутніх викладачів іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Валеева Н.Г., Мекеко Н.М. Антропоцентрический подход в практике обучения иностранным языкам в аспирантуре. *Вестник РУДН*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2016. № 2. С. 55–62.

2. Грекова О.К. Метод встречного текста как ресурс развития письменной, устной речи и ассоциативного мышления учащихся. *Исследовательский журнал русского языка и литературы*. 2016. № 7. С. 83–100.

3. Гумбольдт В. Фон. Язык и философия культуры / за ред. А.В. Гулыги, Г.В. Рамишвили. Москва : Прогресс, 1985. 452 с.

4. Корнєєва І. О. Особистісно-діяльнісний підхід до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов майбутніх дизайнерів: особистісний складник. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 148. С. 67–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_148_19. (дата звернення : 10.11. 2019).

5. Матвеева Н.В. Принцип доминантности и ключевые слова как основа механизма порождения текста: психолингвистический аспект. *Известия южного федерального университета*. 2018. № 4. С. 98–106. URL: https://doi.org/10.23683/1995-0640-2018-4-98-106 (дата звернення : 7.02. 2020).

6. Наролина В.И. К проблеме уровней понимания. *Вопросы психологии*. 1982. № 3. С. 125–127.

7. Нестерова Н.М., Котельникова А.М., Поздеєва К.В. «Встречный текст» как метод вербализации доминанты реципиента в процессе восприятия иностарнного текста. *Вопросы психолингвистики*. 2017. № 4 (34). С. 50–63.

8. Новиков А.И. Текст, смысл и проблемная ситуация. *Вопросы филологии*. 1999. №3. С. 43–48.

9. Сизова Ю.С. Антропоцентрический подход к обучению иностранному языку в магистратуре экономического вуза. *Актуальные задачи педагогики* : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 год). Москва : Буки-Веди, 2017. С. 161-163. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13163/ (дата звернення : 20.10. 2019).

10. Стрелкова С.Ю. Принцип антропоцентричности в обучении грамматике. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. №71. 282 – 286.

11. Ухтомский А.А. Доминанта. Статьи разных лет. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 448 с.

12. Pardo L. S. What every teacher needs to know about comprehension. *The reading teacher*. 2004. Vol. 58. No. 3. PP. 272 – 280. URL : http://ftp.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/teachers_know_comprehension.pdf (дата звернення : 20.10. 2019).

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
JUSTIFICATION OF THE MODEL FOR TRAINING FUTURE TEACHERS

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-35

Несторук Н.А.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та методики викладання
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

У роботі встановлено, що прокрастинація – схильність до постійного відкладання важливих і неприємних справ на потім, негативні наслідки якої виражаються у зниженні успішності та продуктивності особистості, – в реаліях сьогодення стала актуальною проблемою студентства. Отже, виникає необхідність пошуку нових методів для підвищення академічної успішності та якості знань здобувачів вищої освіти, а звідси – й рівня фахової компетентності випускників закладів вищої освіти. Спроектувавши теоретичну модель послаблення і подолання феномену прокрастинації, ми припустили, що залучення здобувачів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності для зниження зволікань має відбуватися на ґрунті низки педагогічних умов, серед яких першочерговими є належне матеріально-технічне та методичне забезпечення; поетапність у плануванні освітньої діяльності; створення єдиного навчально-методичного середовища; наявність комплексу відповідних навчальних дисциплін; забезпечення сприятливого мотиваційного супроводження, що має на меті перетворення зовнішніх стимулів у внутрішні, використання фасилітації. Розроблену модель підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей було впроваджено в навчально-виховний процес і перевірено її дієвість. За 3 навчальні роки (2017–2019) було опитано студентів другого курсу однієї вікової категорії (17–18 років) денного відділення Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ». Внаслідок її застосування відбулися зростання успішності та якості знань здобувачів і позитивні зміни в результатах комплексних кваліфікаційних іспитів. Оптимізувавши освітній процес на засадах педагогіки на ґрунті дидактичних принципів детермінованості, систематичності, диференційованості, варіативності, інтегративності та інтерактивності навчального процесу, а також сприятливого мотиваційного й емоційного супроводження, ми знизили прокрастинацію, підвищили активізацію навчально-пізнавальної діяльності, чим досягнули зростання академічної успішності та якості знань здобувачів вищої освіти, рівня фахової компетентності випускників закладів вищої освіти.

Ключові слова: *прокрастинація, здобувачі вищої освіти, модель підготовки, навчально-пізнавальна діяльності, академічна успішність, фахова компетентність.*

The following research states that procrastination has become the students' problem of the day. It is the inclination to constant postponing of important and unpleasant tasks and its negative results lead to the decrease of individual success and productiveness. Thus there outcomes the necessity to search new techniques for overcoming the procrastination in order to rise the students' academic success and knowledge quality, as well as the level of graduates' professional competence. The project of theoretical model of weakening and overcoming procrastination technique has enabled our supposition that students' professional inclusion must meet a series of pedagogical demands. Firstly, it is the appropriate technical supply and methodology; secondly, it's the coherence of planning educational activities; thirdly, it is working out sole educational surroundings; fourthly, the availability of the necessary academic subjects; and finally, the maintenance of positive psychological climate, which helps motivate and facilitate. The experimental model of training of candidates for pedagogical specialties was worked out and implemented in the educational process of Horlivka Institute for Foreign Languages of SHEI "Donbas State Pedagogical University". The model of training showed its effectiveness. Since 2017 to 2019 second-year students of the same age category (17–18 years old) were surveyed. The research has stated the increase of students' academic success and knowledge quality together with positive changes in the results of complex qualification examinations as the outcome of the overcoming procrastination technique. The improvement of educational process based on pedagogical principles of determination, system approach, differentiation, variation, integration and interaction, as well as emotional support and motivation, which resulted in overcoming procrastination, the increase of students' cognitive activity.

Key words: *procrastination, higher education students, model of training, cognitive activity, academic success, professional competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Навчально-виховний процес закладів вищої освіти є багатовимірним і спрямованим насамперед на формування висококваліфікованих фахівців: мобільних, активних, творчих, здатних до використання новітніх акмеологічних технологій, спроможних до фахового розвитку і власного неперервного саморозвитку в умовах сучасності як фактору успіху сучасної людини. Але на заваді цим якостям може стати таке психологічне явище, як прокрастинація, що позначається не тільки на психофізіологічному стані здобувача, його особистості, а й на якості, успішності навчання, а надалі – й на рівні фахової компетентності випускників взагалі. Інновації та інформаційні технології, не нехтуючи маскуванням і викривленням під лозунгом «зробимо наш світ кращим», дедалі частіше пропонують нам вирішення вигаданих проблем, залишаючи в тіні реальні проблеми людини, піднімаючи планку «розвинутого суспільства», роздуваючи і без того гнітючу фрустрацію [3, с. 5] в житті особистості. Схильність до постійного відкладання важливих і неприємних справ на потім, негативні наслідки якої виражаються у зниженні успішності та продуктивності особистості, в реаліях сьогодення стала актуальною проблемою студентства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прокрастинація має міждисциплінарне значення і є предметом досліджень багатьох науковців у сфері педагогіки, психології, соціології та

філософії. Найбільший внесок у дослідження цього феномену внесли такі зарубіжні та вітчизняні науковці, як Н. Фьоре, А. Менегетти, Н. Мілграм, Л. Палладино, Т. Рубін, С. Соболєва, Т. Мотрук, Я. Варваричева, О. Фролова, Л. Карамушка, В. Лугова та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки (як форми буття культури) не розроблено механізмів науково обґрунтованого відбору змісту підготовки майбутніх педагогів при опануванні фахово зорієнтованих дисциплін, що підвищить академічну успішність і якість знань здобувачів вищої освіти, а звідси – й рівень фахової компетентності випускників закладів вищої освіти.

Мета статті полягає у презентації дидактичної моделі підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей та обґрунтуванні змісту підготовки майбутніх педагогів при опануванні фахово зорієнтованих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети використано сукупність взаємодоповнюваних наукових методів, що відбивають діалектичну єдність теоретичного й емпіричного рівнів пізнання: теоретичні – аналіз навчально-нормативних джерел, психолого-педагогічної й спеціальної літератури, фахових публікацій із метою узагальнення, систематизації, порівняння та зіставлення різних поглядів на дослідження; синтез, порівняння, узагальнення, системного підходу; емпіричні – анкетування, тематичного опитування; педагогічне спостереження для з'ясування динаміки змін; педагогічний експеримент для перевірки ефективності впровадження в навчальний процес розробленої дидактичної моделі підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей; статистичні – для якісного та кількісного аналізу результатів педагогічного експерименту.

У ході опрацювання мети дослідження було отримано такі результати:

1. Встановлено, що прокрастинація – зволікання, відкладання важливих справ на потім – стала актуальною проблемою сьогодення. Також виявлено причини її виникнення, зокрема тривожність, стрес, страхи невдачі, успіху, втрати контролю над ситуацією, надмірного відособлення тощо. З'ясовано фактори, які впливають на появу цього феномену, серед них: відтермінування винагород; недостатня мотивація; необхідність взаємодії з людьми, котрі викликають негативні емоції; перфекціонізм; умови навчального процесу, які провокують прокрастинацію, а саме: нудні, рутинні, неприємні завдання, тривалий термін їх виконання, нав'язаність завдань ззовні. Єдиним шляхом зниження рівня цього феномену є формування внутрішньої мотивації за наявності сприятливих умов.

2. На основі студіювання практики підготовки майбутніх педагогів обґрунтовано, що цілком логічно вважати прокрастинацію одним із проявів захисних реакцій організму на зовнішні подразники, які слугують для збереження психічної та емоційної рівноваги. Для подолання прокрастинації нами пропонуються такі рішення:

1) Доцільне і своєчасне використання принципів педагогічного процесу. Систематичне застосування цих принципів є одним із основних чинників запобігання прокрастинації у здобувачів вищої освіти. Наприклад, принцип систематичності та послідовності – якщо викладач його використовує, то матеріал засвоюється студентами повністю, зберігається логічна послідовність між його частинами, практичні вправи та поточний контроль сприймаються як логічне завершення навчання. Ризик виникнення ускладнень мінімальний. Постійне звернення до принципу зв'язку науки із життям, використання принципів науковості й доступності у викладанні професійно-орієнтованих дисциплін, принципів детермінованості, систематичності, диференційованості, варіативності, інтегративності та інтерактивності навчального процесу дасть можливості кожному випускнику закладу вищої освіти педагогічних спеціальностей бути успішним у своїй майбутній професійній діяльності.

2) Впровадження сучасних приладів для обробки даних у процесі навчання. Науково-технічний прогрес не стоїть на місці та пропонує нам нові прилади й обладнання. Їх використання значно прискорює швидкість обробки даних і робить зручнішим процес навчання. Наприклад, програми для створення електронного простору в межах закладу вищої освіти, програми для дистанційного навчання, електронні класи, відеолисти, соціальні мережі.

Прокрастинація піддається попередженню, зокрема техніками принципів педагогічного процесу, які є ефективними засобами для набуття вмінь і навичок навчання, самоорганізації, професійної та особистісної самореалізації тощо [4; 5]. На наш погляд, треба звернути увагу викладачів на динамічність і цілісність процесу навчання та виховання, ретельно готувати матеріал для здобувачів освіти, насичуючи його цікавими завданнями та сучасними засобами навчання, проводити тренінги з формування у здобувачів вищої освіти вмінь і навичок ефективного навчання.

Для вирішення завдання роботи з педагогічної проблеми нами був здійснений моніторинг ефективності шляхів і засобів зниження прокрастинації та активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. За 3 навчальні роки (2017–2019) було опитано студентів другого курсу однієї вікової категорії (17–18 років) денного відділення Горлівського інституту іноземних мов

ДВНЗ «ДДПУ». Для спрощення обробки даних анкетування відповіді на всі питання були простими – «так», «ні», «не знаю». Анкета містила десять запитань, наприклад:

2) «Чи докладаєте ви значних зусиль, щоб опанувати необхідні знання?»;

3) «Бажаєте ви поліпшити свої знання?»;

5) «Чи завжди ви виконуєте додаткові домашні завдання, що не перевіряються і не оцінюються викладачем?» тощо.

Результати опитування дали можливість зробити такі висновки (щодо пунктів 2, 3, 5):

2. Більшість здобувачів вищої освіти вважає, що ретельно ставиться до навчання (58%), і це практично збігається з даними звітів викладачів про якість навчання, що, на нашу думку, свідчить про їх реальну самооцінку.

3. 42% здобувачів вважають за необхідне підвищити якість своїх знань, але 22% не поділяють цю думку, 36% не можуть дати однозначну відповідь, і це свідчить про те, що деякі здобувачі вищої освіти не знають, як будуть використовувати отримані під час навчання знання і навички у подальшій професійній діяльності.

5. 50% респондентів несумлінно ставляться до виконання домашнього завдання, що свідчить про необхідність розробки нових форм організації самостійної роботи та змісту завдань, які максимально наблизять здобувачів вищої освіти до реальних умов освітнього процесу.

В узагальненому вигляді завдання можуть мати такий вигляд:

1) Виконайте проект-презентацію з теми: «Принципи та правила педагогічного процесу і приклади їх реалізації на уроках з української мови і літератури» (10–13 слайдів) (приклади реалізації здобувачі вищої освіти обирають за фахом).

2) Скласти термінологічний словник за змістовним модулем за темою.

3) Скласти тези за темою «Оптимізація навчально-виховного процесу сучасного навчального закладу: інструментарій» або «Концепція форм і методів сучасних технологій навчання»; «Чинники мобінгу й булінгу та шляхи запобігання в закладах освіти» або «Психологічні особливості професійних деформацій в педагогічній діяльності: шляхи подолання» тощо.

Завдяки науковим пошукам і доробкам, на основі обґрунтованої дидактичної моделі підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей, спираючись на низку виділених чинників і досвід організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, нами розроблені (й апробовані в умовах реального навчального процесу) комплекс практичних рекомендацій і навчально-методичні матеріали [1; 2], що використовувалися здобувачами вищої освіти при підготовці до практичних і семінарських занять, заліків та іспитів, для виконання домашніх завдань, у процесі самоосвіти, написання рефератів, курсових робіт, тез доповідей, статей, а також викладачами при укладанні завдань для самостійної роботи здобувачів вищої освіти, для проведення поточних контрольних заходів, при підготовці матеріалів лекцій, методичних розробок тощо. Специфікою практичних рекомендацій і навчально-методичних матеріалів є те, що завдання враховували студентоцентроване навчання за індивідуальною освітньою траєкторією.

Спроектувавши дидактичну модель підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей, ми припустили, що залучення майбутніх педагогів до професійної діяльності для зниження зволікань має відбуватися на ґрунті низки педагогічних умов, серед яких ми першочерговими вважаємо належне матеріально-технічне та методичне забезпечення; поетапність у плануванні освітньої діяльності; створення єдиного навчально-методичного середовища; наявність комплексу відповідних навчальних дисциплін; забезпечення сприятливого мотиваційного супроводження, яке має на меті перетворення зовнішніх стимулів у внутрішні, використання фасилітації [6], що передбачає не просто допомогу здобувачу вищої освіти у досягненні цілей, а й створення необхідного емоційного фону діяльності. Але основною педагогічною умовою є застосування таких дидактичних принципів, як: детермінованість, систематичність, диференційованість, варіативність, інтегративність та інтерактивність навчання. За таких умов досягається оптимально-ефективне освітнє середовище сучасних вищих навчальних закладів, підвищується рівень професійної компетентності педагогічних фахівців і якість їхньої підготовки до професійної діяльності, що дає змогу випускникам закладів вищої освіти бути затребуваними на сучасному ринку праці, задовольняючи різноманітні запити споживачів освітніх послуг.

3. Розроблену дидактичну модель підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей було впроваджено в навчально-виховний процес і перевірено її дієвість. З метою аналізу групової динаміки було порівняно успішність і якість навчання за три останні навчальні роки 2017–2019 рр. Виявлення факту зниження прокрастинації проводилося на основі порівняння даних результатів успішності та якості знань здобувачів вищої освіти поточного і попереднього зрізів до впровадження дидактичної моделі підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей і в період її застосування. Внаслідок її застосування відбулися зростання успішності та якості знань здобувачів і позитивні зміни в результатах комплексних кваліфікаційних іспитів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше розроблено дидактичну модель, в основу якої покладено комплекс складників, що

в сукупності своїх зв'язків визначають модель підготовки фахівців педагогічного профілю, спрямовану на послаблення і подолання феномену прокрастинації; уточнено сутність поняття «прокрастинація» та цільові орієнтири, технологічні складники підготовки майбутніх педагогів відповідно до особистісно-орієнтованої парадигми освіти; удосконалено зміст і методичне забезпечення підготовки майбутніх педагогів при викладанні професійно орієнтованих дисциплін, завдання яких відповідають типовим задачам професійної діяльності фахівця. Практична значущість дослідження вмотивовується тим фактом, що внаслідок наукового пошуку на основі розробленої дидактичної моделі підготовки майбутніх педагогів створено й упроваджено в систему професійної підготовки словник та інші навчально-методичні матеріали, які підвищили рівень підготовки здобувачів вищої освіти в майбутній професійній діяльності та можуть бути використані у процесі підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей у вищих закладах освіти і педагогічних коледжах.

Висновки. Презентована дидактична модель підготовки майбутніх педагогів дозволила оптимізувати освітній процес на засадах педагогіки на ґрунті дидактичних принципів, а також сприятливого мотиваційного й емоційного супроводження, чим понизила прокрастинацію та досягла активізації навчально-пізнавальної діяльності, підвищивши академічну успішність і якість знань здобувачів вищої освіти, рівень фахової компетентності випускників закладів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти з дисципліни «Педагогіка» : для здобувачів денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец. / уклад. : Н.А. Несторук, Л.В. Кокоріна. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 78 с.

2. Словник педагогічних та психологічних термінів : для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец. / уклад. : Н.А. Несторук, Л.В. Кокоріна. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 131 с.

3. Сухенко Я.В. Подолання кризових ситуацій в освітньому середовищі : Методичні рекомендації / укладачі Я.В. Сухенко, Н.О. Лук'яненко. Полтава : ПОІППО, 2007. 16 с.

4. Черненко В.В. Профілактика прокрастинації у студентів ВНЗ на засадах педагогіки. *Нариси досліджень молодих науковців у галузі гуманітарних наук :* збірник наукових праць : у 2 т. Бахмут : ГІІМ, 2019. Т. 2. С. 206–208. URL: http://forlan.org.ua/ (дата звернення: 15.01.2020).

5. Черненко В.В. Феномен прокрастинації поглядом педагогіки. *ПРОГРАМА II Всеукраїнського скайп-семінару студентів та молодих учених «Складні питання гуманітарних дисциплін», 23 травня 2019 р.* С. 37. URL: http://forlan.org.ua/ (дата звернення: 16.01.2020).

6. Dignen B. Facilitation: Bringing out the best. *Business Spotlight.* 2008. № 1. P. 50–56.

ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ФОРМУВАННЯ ІМПЕДАНСУ ЯК ОСНОВНОГО ЗАХИСНОГО МЕХАНІЗМУ ГОЛОСОВОЇ ФУНКЦІЇ

PECULIARITIES OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS' VOCAL TRAINING BY MEANS OF THE IMPEDANCE FORMATION AS A BASIC PROTECTIVE MECHANISM OF THE VOICE FUNCTION

УДК 37. 011.3 – 051: 784.9
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-36

Павлічук В.І.,
викладач-методист
Луцького педагогічного коледжу

Чайка В.А.,
викладач вокалу
Луцького педагогічного коледжу

Статтю присвячено висвітленню загально-педагогічних і методично-організаційних особливостей формування вокальної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. Доцільність обраної теми підсилюється низкою суперечностей і неусталеністю різноманітних прийомів постановки голосу, які виникли у процесі довготривалого періоду еволюційного розвитку класичної вокальної школи. Як наслідок, вокально-методичні прийоми формування співацького голосу є надзвичайно багатогранними та різноманітними.

Теоретична новизна дослідження зумовлюється необхідністю пошуку нових організаційних форм, методів і прийомів вокальної педагогіки для ефективного виявлення й оволодіння саме такими вокальними техніками, які б максимально впливали на розвиток вокальних здібностей співаків-початківців, допомагали їм у майбутній професійній діяльності. У дослідженні проаналізовано деякі аспекти вокальних технік як захисних систем механізму голосової функції педагога-вокаліста. Теоретично обґрунтовано взаємодію трьох компонентів у процесі вокальної підготовки: постановка дихання, гортані та резонаторів як джерел якісного звукоутворення. Доведено неперечисне значення явища імпедансу в процесі фонації та з'ясовано, що техніка співу із сильним імпедансом є найдоцільнішою у навчанні постановки голосу майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування готовності майбутнього педагога до музично-виховної діяльності у школі передбачає озброєння його передовими та ґрунтовними фаховими знаннями, адже важливим елементом підготовки вчителя сучасної школи є сформованість високого рівня виконавських умінь і навичок, повне розкриття творчого потенціалу, готовність знайомити дітей зі світом музичного мистецтва, залучаючи їх до музикування. Одним з основних компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є вокальна підготовка, тому що саме спів є основним видом діяльності учнів на уроках.

Ключові слова: *професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, вокальна майстерність, вокальна техніка, імпеданс, формування виконавських умінь.*

The article is devoted to the coverage of general pedagogical, methodological and organizational features of the future music teachers' vocal skills forming in the vocal training process. The practicality of the chosen theme is enhanced by a number of contradictions and instability of various techniques of staging that emerged during the long period of evolutionary development of the classical vocal school. Consequently, the vocal and methodical techniques of forming a singing voice are extremely diverse and varied.

The theoretical novelty of the study is caused by the necessity of searching the innovative organizational forms, methods and techniques of vocal pedagogy in aim to effectively identify and master such vocal techniques that would maximally influence the development of vocal abilities of novice singers, assist them in their future professional activity. The study analyzes some aspects of vocal techniques as protective systems of a teacher's vocal function mechanism. The interaction of three components in the process of vocal training is theoretically substantiated: breathing, larynx, and resonators as sources of high-quality sound. The unprecedented importance of the impedance phenomenon in the phonation process is proved and it is found that the technique of singing with strong impedance is the most expedient in training the voice of future music teachers.

Formation of the future teachers' readiness for music-educational activity at a school involves equipping them with advanced professional knowledge. An important component of the teacher preparation for the modern school is the formation of a high level of performing skills, full disclosure of creativity with the potential of creativity to music. Vocal training is one of the main components of the professional training of a future music teacher, because singing is the main activity of students at Music lessons.

Key words: *future Music Art teachers' professional training, vocal skills, vocal technique, impedance, performing skills training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні тенденції розвитку суспільства й освіти України вимагають якісно нової системи підготовки майбутніх педагогічних кадрів. Актуальним є удосконалення та впровадження у зміст навчання й у практику роботи вищої школи новітніх методик навчання, які сприяють якості й ефективності засвоєння знань. На необхідності та важливості змін у підходах до розв'язання завдань, поставлених перед вищою мистецько-педагогічною освітою, наголошують Є. Антонович, В. Бутенко, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.

Формування готовності майбутнього педагога до музично-виховної діяльності у школі передбачає озброєння його передовими та ґрунтовними фаховими знаннями, адже важливим елементом підготовки вчителя сучасної школи є сформованість високого рівня виконавських умінь і навичок, повне розкриття творчого потенціалу, готовність знайомити дітей зі світом музичного мистецтва, залучаючи їх до музикування. Одним з основних

компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є вокальна підготовка, тому що саме спів є основним видом діяльності учнів на уроках.

На думку Л. Василенка, вокальна підготовка студентів музично-педагогічних факультетів – це процес, спрямований на максимальний розвиток у них здатності до глибокого розуміння музичних образів і втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі, усвідомлення студентами ролі співу в системі життєдіяльності, загальнокультурного і музичного розвитку особистості, а також вироблення у майбутніх вчителів умінь застосовувати методи й організаційні форми, адекватні завданням вокального навчання учнів [2, с. 9].

Натомість Н. Ройтенко розглядає вокальну підготовку як цілісну складну систему, що є сукупністю різних складників: суб'єктів, об'єктів, структури, методики, етапів розвитку, а також різноманіття зв'язків між ними [9, с. 101].

Саме тому в умовах глобалізації поліжанровості музичного мистецтва важливим для майбутнього вчителя є знання і володіння різними вокальними техніками, щоб вміло та на високому професійному рівні демонструвати твори мистецтва. Для досягнення максимального засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок потрібно пам'ятати про синтез навчально-методичного матеріалу з індивідуальною практичною формою навчання постановки голосу.

Сучасні наукові дослідження в галузі вокально-методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядали у своїх працях Л. Василенко, Л. Каменецька, Л. Гавриленко, О. Прядко. Формування вокально-звукової культури та розвиток вокального слуху висвітлено у працях О. Маруфенко та Т. Ткаченко. Значення акустики та ролі імпедансу здійснено у працях Л. Дмітрієва, В. Морозова, А. Рудакова, Р. Юссона.

Проте актуальним залишається пошук нових організаційних форм, методів і прийомів вокальної педагогіки для ефективного виявлення й оволодіння саме такими вокальними техніками, які б максимально впливали на розвиток вокальних здібностей співаків-початківців, допомагали їм у майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблемі професійної спрямованості у викладанні музичних дисциплін присвячено низку праць, які розкривають специфіку та вимоги підготовки спеціалістів на музично-педагогічних факультетах, зокрема: теоретичні концепції професійної підготовки вчителя музичного мистецтва (А. Манебені, Л. Воєводіна, Л. Горюнова, Л. Коваль, В. Крицький, Г. Падалка, Г. Пипін, О. Щолокова); професійної підготовки майбутнього вчителя до музично-педагогічної діяльності (А. Болгарський, Н. Мозгальова, Т. Жигінас, О. Плохотнюк).

У науково-методичній літературі питання вокальної підготовки розглядається в різних аспектах, зокрема: теоретичні засади методики постановки голосу розглядають у свої працях Р. Юссон, Л. Дмітрієв, В. Морозов, М. Микиша, А. Заседателєв, Л. Работнов, Д. Аспелунд, А. Зданович та ін.; специфіка вокального виконавства та вокальної методики – О. Стахевич, Ю. Юцевич; інноваційні технології розвитку професійних рис студентів у процесі вокальної підготовки – Л. Лабінцева, Г. Панченко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз останніх наукових джерел засвідчує зростання інтересу до вокально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Доцільність обраної теми підсилюється низкою суперечностей і заплутаних прийомів постановки голосу, які виникли у процесі довготривалого періоду еволюційного розвитку класичної вокальної школи. Як наслідок, вокально-методичні прийоми формування співацького голосу є надзвичайно багатогранними та різноманітними.

Саме тому у процесі підготовки до вокально-педагогічної діяльності викладач має не лише навчити студента володіти вокальними навичками, але й визначати шляхи, методи організації навчального процесу у загальноосвітній школі, прийоми та методи розвитку вокальних навичок у дітей. Адже завдяки співу у школярів збагачується не лише емоційна та культурна сфери, але, найголовніше, формується духовна складова частина особистості, що і є основним завданням педагогічної діяльності.

Проблема захисних механізмів голосової функції досі лишається актуальною, адже людський голос – це тендітний інструмент, який потребує дбайливого, вмілого використання та захисту.

З'ясування та розкриття низки питань, які, на нашу думку, недостатньо висвітлюються педагогами на заняттях із постановки голосу, визначають актуальність цієї статті.

Мета статті. На основі аналізу науково-педагогічного дискурсу розкрити загально-педагогічні та методично-організаційні особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами формування імпедансу як основного захисного механізму голосової функції.

Виклад основного матеріалу. Освітні реалії, спричинені інтенсивним розвитком науки, новітніх інформаційних технологій, характеризуються тим, що вокально-виконавська практика залишається одним небагатьох видів мистецтва, в якому використовуються здебільшого емпіричні методи та прийоми. Це призводить до низки суперечностей між традиційними методами роботи у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Варто зазначити, що для якісного опанування предмету «постановки голосу» існує комплекс вокально-технічних вимог, які повинні бути доступними у розумінні для подальшого використання на практиці майбутнім вчителем музичного мистецтва. Сучасна дослідниця Л. Антонова наголошує на тому, що уроки, які зараз пропонуються у середніх і закладах вищої освіти, переважно засновані на дистанційному принципі та мають чимало негативних наслідків [1. с. 70–74].

Існує дуже багато різноманітних типів вокальної техніки, їх характеризують за різноманітними критеріями та фізіологічними ознаками. Вокальна техніка – це комплекс умінь і навичок, необхідних для усвідомленого управління фонаційним процесом для досягнення максимального акустичного ефекту, що створює відповідну співочу ефективність щодо діапазону та тембру за мінімальних енергетичних витрат співака [6, с. 152].

Спираючись на дослідження французького вченого, фоніатора Р. Юссона, пропонуємо розглянути такі три основні, на нашу думку, типи вокальної техніки:

– тип вокальної техніки зі слабким імпедансом;
– тип вокальної техніки із сильним імпедансом;
– назалізований тип вокальної техніки з надсильним імпедансом.

Більш детально розглянемо поняття імпедансу. Термін «імпеданс» походить від латинського impedio (перешкоджати) й означає комплексний опір. Відповідно, акустичний імпеданс – комплексний акустичний опір – це створення зворотного опору в надставній трубці співака, що веде до встановлення взаємозв'язаної системи коливань резонаторів і голосових складок і є найважливішим акустичним механізмом у роботі голосового апарату, який дозволяє за порівняно малих затрат енергії отримувати надзвичайно великий акустичний ефект [12, с. 98–99].

Найдоцільнішим у співі вважається сильний імпеданс, що створюється рупором на рівні гортані, де майже повністю урівноважуються підскладковий тиск повітря та надскладковий опір. Це є надзвичайно потужним захисним механізмом голосових складок під час фонації, тоді як надсильний чи слабкий імпеданс діють у зворотному напрямку.

При надсильному імпедансі виникає занадто активне перевантажене дихання. Збільшення розходу повітря викликає реакцію пристосування дихальних механізмів: більш глибокий вдих і посилена робота видихальної мускулатури при одночасному збільшенні підскладкового тиску [12, с. 98]. Тобто імпеданс досягає такого високого рівня, що стає перешкодою нормальному функціонуванню складок і, як наслідок, виникає крикливий форсований звук.

Відповідно, слабкий імпеданс характеризується недостатньою роботою дихальної системи, недостатньою опорою звуку, де навантаження повністю йде на гортань і голосові складки, що веде до швидкої втоми голосового апарату та втрати важливих характеристик звуку – природного вібратор, тембру, рівності звуковедення тощо. З цього зрозуміло, наскільки функція гортані тісно пов'язана з диханням у процесі звукоутворення, і неможливо розглядати одну окремо від іншої [5, с. 141].

Вчений Ф. Засєдателєв у своїх працях дотримується трьох основних компонентів постановки голосу: постановки дихання, гортані та резонаторів [3, с. 171]. Він стверджує, що правильна взаємодія дихання та роботи голосових зв'язок нерозривно пов'язана з потрібним розширенням гортані при співі, де й утворюється імпеданс [11, с. 48].

З вищесказаного видно, що результатом повноцінного звукоутворення в контексті дихання є дві обов'язкові умови – *це опора звуку й опора дихання*, які є головними компонентами *співацької опори.*

Л. Дмітрієв конкретизує систему утворення імпедансу та визначає співацьку опору як найважливіше відчуття для співака, завдяки якому він вільно і легко може володіти своїм голосом [5, с. 290]. Вчений пояснює це тим, що відчуття опертості звуку завжди супроводжується сильним скороченням гортанного сфінктера на рівні входу в гортань. Надзв'язкова порожнина гортані завжди відділена яскраво вираженим звуженням від порожнини глотки. Це звуження утворює у глотці т. зв. передрупорну камеру, саме в якій і виникає додаткова протидія – імпеданс [5, с. 294]. За таких умов голосові м'язи можуть проявляти максимум фізіологічних можливостей у плані діапазону, теситури, сили звуку, зміні тембру голосу та загальної витривалості.

Цікаво відзначити і той факт, що при піднятій і звуженій гортані досягнути імпедансу неможливо. Сам процес при правильному опусканні гортані вниз веде до звуження входу в гортань надгортанником, який прогинається. Саме тому педагогу важливо стежити за низьким положенням гортані співака-початківця. Адже при недостатньо опущеній гортані вхід до неї відкриється, порушиться механізм опори звуку та імпедансу, що приведе до опори на голосові складки.

Спираючись на дослідження Л. Дмітрієва, вчений, психолог, фізіолог В. Морозов, який досліджував акустичні аспекти голосу, доводить, що така надгортанна порожнина виконує роль своєрідного резонатору високих частот і веде до вибіркового посилення спектральної енергії в полосі високої співацької форманти [8, с. 32]. Такої думки у своїх дослідженнях дотримувався і вчений Є. Рудаков.

Таким чином, ми можемо бачити важливість роботи над таким аспектом, як утворення імпедансу при співі. Адже часто викладачі з постановки голосу нехтують цим, що в окремих випадках

може призвести до серйозних негативних наслідків. Нерідко трапляється і так, що у процесі роботи зі студентом, котрий потребує більших зусиль для оволодіння вокальною технікою, «відкривається» доволі професійне звучання голосу. Це характеризується саме тим, що в співака-початківця з'являється відчуття співацької опори.

Звідси випливає, що:

а) величина імпедансу залежить від всіх ротоглоткових установок – рівень гортані, положення язика, положення м'якого піднебіння, форми розкриття рота і навіть, якоюсь мірою, від акустичних особливостей приміщення;

б) імпеданс визначає тонус змикання голосових складок і першочерговий гортанний спектр, дихальні пристосування, підскладковий тиск і звуковий тиск у ротоглоточному рупорі.

Повертаючись до поняття вокальної техніки і спираючись на вищесказане, ми виділяємо такі основні, на нашу думку, критерії для її класифікації:

− особливості вокально-тілесних схем, які є характерними для певного типу вокальної техніки;

− локалізацію внутрішніх відчуттів (м'язових відчуттів);

− акустичні ознаки (вокальний тембр, дзвінкість, силу та гнучкість голосу) [12, с. 158–159].

Висновки. Отже, ми можемо з упевненістю сказати, що однією з найважливіших і необхідних умов виховання голосу в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є знаходження сильного імпедансу, який дозволяє отримувати надзвичайно великий акустичний ефект за мінімальних фізичних затрат. Адже фонація повинна утворюватися за більш сприятливих умов, що залежать від способу звуковидобування співака.

Якщо професійні співаки добре знають, як користуватися голосом, то серед початківців часто існує думка, що краса співу – в силі та потужності голосу, наслідком чого може стати форсування, крик і недбайливе ставлення до свого інструменту, що може привести до фатальних наслідків.

Саме зацікавленість теоретичними, науково-методичними питаннями вокально-виконавської культури, накопичування багажу знань біофізики та психотехніки співацького процесу з боку як викладача, так і студента переводять вокальну методику з парадоксів, які не можна пояснити, у сферу завдань, що вирішуються на практиці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова Л.В. Методика обучения студентов академическому пению: история и проблемы исследования. *Поволжский педагогический вестник.* 2014. № 3 (4). С. 70–74.

2. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.

3. Вопросы вокальной педагогики. Вып. IV / сост. и общ. ред. В.Л. Чаплина. Москва : Изд. «Музыка»,1969. 230 с.

4. Гроув Д. Музыкальный словарь Гроува (The Grove concise Dictionary of Music / Edited by Stanley Sadie. Assistant Editor Alison Latham. "Macmillan") ; пер. с англ., ред. и доп. Л.О. Акопяна. Москва : Практика, 2001.

5. Дмитриев Л. Основы вокальной методики. Москва : Музыка, 2007. 368 с.

6. Кушка Я.С. Методика навчання співу : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2013. 288 с.

7. Манебени А.Г. Методика обучения сольному пению : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1987. 95 с.

8. Морозов В.П. Биофизические основы вокальной речи. Ленинград : «Наука», 1977. 232 с.

9. Ройтенко Н.О. Концептуальні засади педагогічного супроводу вокального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. КДПУ ім. В. Винниченка. 2017. № 155. С. 101–104.

10. Чаплин В.Л. Физиологические основы формирования певческого голоса в аспекте регистровой приспособляемости. Москва : Издательство «ИнформБюро», 2009. 180 с.

11. Юдин С.П. Формирование голоса певца. Москва : Государственное музыкальное издательство, 1962. 166 с.

12. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Москва : Изд. «Музыка», 1974. 258 с.

ПОНЯТТЯ «ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ» МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

THE CONCEPT OF "VALUABLE ATTITUDE" OF FUTURE EDUCATORS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

УДК 378.016:37.011.3 – 051
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-37

Партола В.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Смолянюк Н.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Собченко Т.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Стаття присвячена проблемі ціннісного ставлення педагогів до майбутньої професійної діяльності в умовах вищого освітнього закладу. Означено актуальність цієї проблеми на сучасному етапі розвитку освіти, що характеризується зростанням пріоритету людського фактору, посиленням уваги до особистості педагога, орієнтованого на базові цінності своєї професійної діяльності та готового до професійної діяльності, що передбачає можливість саморозвитку як для учнів, так і для самого вчителя. Встановлено, що проблема вивчення ціннісної сфери особистості має комплексний характер, є предметом вивчення різних наук і важливою галуззю досліджень. Визначено ціннісну складову частину процесу становлення молодого спеціаліста в умовах вищого навчального закладу, що пов'язана з розвитком світоглядної позиції людини, її особистісними пріоритетами, що відображає визнання майбутнім фахівцем вибору своєї професії як цінності, життєвої потреби, прийняття образів творчих спеціалістів як орієнтирів у житті та професії. З'ясовано, що ціннісне ставлення до професійної діяльності розглядається як стійке внутрішнє переконання особистості, яке спирається на професійну і моральну самосвідомість, значимість яких спонукає проявляти активність в оволодінні професійними знаннями, вміннями і навичками. Подано аналіз досліджень із вивчення структурних компонентів ціннісного ставлення до професійної діяльності. Уточнено структурні компоненти ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх фахівців, таких як: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний, творчий. Обґрунтовано змістовний аспект і функціональне призначення кожного з компонентів. Установлено, що специфіка ціннісного ставлення до педагогічної діяльності визначається пріоритетом гуманних відносин між вчителем та учнями, в основі яких лежить повага до особистості дитини разом із максимальною вимогливістю до неї.

Ключові слова: *структурні компоненти, ціннісне ставлення до професійної діяльності, ЗВО.*

The article is devoted to the problem of value attitude towards the professional activity of teachers to the future professional activity in the conditions of higher education institution. At the present stage the relevance of this problem at the present stage of the development of education, characterized by increasing the priority of the human factor, increasing attention to the personality of the teacher, oriented to the basic values of their professional activity and ready for professional activity, which provides for the possibility of self-development, both for students and teachers. It is established that the problem of studying the value sphere of personality has complex character, and become the subject of study of various sciences and also is an important area of research. It is determined the value component of the process of becoming a young specialist in higher education connected with the development of a person's worldview position, his or her personal priorities, which reflects the recognition by the future specialist of the choice of his profession as a value, vital need, acceptance of images of creative specialists as orientates profession. It has been found that the value attitude to professional activity is considered as a stable inner conviction of the person, based on professional and moral consciousness, the importance of which encourages to be active in mastering professional knowledge, abilities and skills. It is presented the analysis of researches on the study of the structural components of the value attitude to professional activity. The structural components of the value attitude to the professional activity of future specialists, such as: motivational-value, cognitive, reflexive-regulatory, creative, have been clarified. The substantive aspect and functional purpose of each of the components are substantiated. It is established that the specificity of the value attitude to pedagogical activity is determined by the priority of human relations between the teacher and the students, on the basis of which respect for the personality of the child along with the maximum demand for it is based.

Key words: *structural components, value attitude to professional activity, WHO.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема цінностей у професійній діяльності є актуальною в сучасній психолого-педагогічній науці, адже вона відображає спрямованість професійних інтересів майбутнього фахівця, наявність життєвих цілей, усвідомленість вибору й оцінок, задоволеність життям і здатність брати за нього відповідальність, впливаючи на його хід. У зв'язку з цим робота сучасного ЗВО з підготовки майбутнього фахівця повинна бути спрямована не тільки на засвоєння знань, умінь, навичок, а і на формування певного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Особливо цінним це є для ЗВО педагогічного профілів, де основною метою професійної підготовки студента є формування його професійно-педагогічної спрямованості та готовності до педагогічної діяльності. Результатом такої підготовки має бути чітке усвідомлення майбутнього педагога сутності своєї професії як діяльності, спрямованої на цілісний розвиток особистості кожної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато вітчизняних і пострадянських учених присвятили свої наукові дослідження окремим напрямам проблеми формування ціннісного ставлення у професійній діяльності, зокрема аналізу сутності понять «цінність», «професійні цінності» в аспекті спеціальної підготовки (Н. Бєляєв, О. Безпалько,

В. Водзинська, Ф. Гоноболін, Г. Жирський, А Здравомислов, Б. Ольшанський, А. Лазарук, Т. Любимов, А. Петровський, В. Тугаринов, В. Шпалинський, В. Ядов та ін.); класифікації цінностей, у т. ч. і професійних (Л. Аза, О. Анісімов, В. Василенко, Ю. Жуков, Ю. Завалевський, М. Каган, В. Момов, Н. Смирнова, В. Тугаринов, М. Шелер); дослідженню проблеми ціннісного ставлення до професійної діяльності (В. Бойко, М. Дement, Т. Пилипишко, А. Позднякова, Г. Тимощук та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури показав, що при розумінні необхідності наукової розробки поняття «ціннісного ставлення до професійної діяльності», у т. ч. до педагогічної, осмислення специфіки означеного феномену здійснено не повною мірою. Одним зі способів вирішення цієї проблеми є комплексний аналіз означеної проблеми, що передбачає окреслення структурних компонентів цього поняття.

Метою статті є виявлення та характеристика структурних компонентів ціннісного ставлення до педагогічної діяльності майбутніх фахівців освіти.

Виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях ціннісне ставлення трактується як психічне утворення, що формується у процесі навчально-пізнавальної, практико-орієнтованої діяльності та інтегрує результати пізнання, прийняття людиною специфіки обраної професійної діяльності як засобу самоактуалізації та саморозвитку, емоційно-особистісну оцінку її соціальної значущості, а також форми поведінкових реакцій у ситуації вирішення професійно-значущих завдань [5].

Під ціннісним ставленням розуміють важливий елемент внутрішньої структури особистості фахівця, який завдяки рефлексії переходить в актуальний стан відтворення набутих знань, умінь і навичок у професійній діяльності [8].

На думку В. Сластьоніна, ціннісне ставлення – внутрішня позиція особистості, що відображає взаємозв'язок особистісних і суспільних значень [7].

У контексті нашого дослідження особливе зацікавлення викликає сутність ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх педагогів. Як зауважує Т. Пилипишко, категорію «ціннісне ставлення» до професійної діяльності можна розглядати як внутрішню позицію людини, яка є основою регуляції її загальної спрямованості. Так, у процесі своєї життєдіяльності особистість може відчувати різні ставлення, в яких відображається широка палітра її відчуттів. Проте провідне місце серед них посідають ті ставлення, які мають сталий характер і виконують роль орієнтаційних функцій управління поведінкою особи, значною мірою зумовлюючи розвиток її потреб, інтересів та ідеалів. Такі сталі ціннісні ставлення відбиваються в характерних якостях і властивостях людини, виявляючись у її емоційному стані, словах, учинках і стосунках з іншими людьми. На підставі вищезазначеного науковець дійшла висновку про необхідність формування в майбутніх учителів ціннісного ставлення до вивчення фахових дисциплін як основи формування їх професійної компетентності [4].

О. Антропова визначає поняття «ціннісне ставлення до педагогічної професії» як інтегральну якість педагога, що відображає його внутрішню позицію, яка служить орієнтиром його соціальної та професійної активності та доповнює поняття «формування ціннісного ставлення до педагогічної професії» як процес прилучення майбутнього педагога до сукупності особливо цінних, соціально значущих, змістотворних зв'язків педагогічної дійсності, які визначають професійні погляди, позиції, переконання, ціннісні орієнтації відповідно до замовлення суспільства.

Комплексний аналіз проблеми ціннісного ставлення до професійної діяльності у майбутніх педагогів потребує окреслення структури цього поняття.

Так, щодо структурних компонентів ціннісного ставлення до професійної діяльності, то, з філософського погляду, ціннісне ставлення як явище включає:

– первинні бажання, очікування і переваги у прийнятті життєвого вибору індивіда між орієнтаціями на найближчу мету з їхньою безпосередньою користю та орієнтацією на віддалену життєву перспективу з її життєво необхідною цінністю;

– усвідомлення індивідом того факту, що життєвий вибір та орієнтація на цінність – це довгостроковий життєвий стан, який включає у себе спроби та помилки, часткові рішення та вчинки;

– перетворення ціннісного вибору в основу для оцінки інших орієнтацій, обраних цінностей і способів їхньої реалізації [6].

У психологічній науці прийнято виділяти умовно-рефлекторний, конкретно-емоційний, конкретно-особистісний і власне-духовний рівні розвитку ціннісного ставлення особистості. Структура ціннісного ставлення представлена трьома основними компонентами: когнітивним, афективним та операційно-діяльнісним.

Г. Тимощук, досліджуючи питання «Формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін», виділяє такі компоненти ціннісного ставлення майбутніх фахівців:

1) емоційний як усвідомлення на емоційному рівні значущості професійної діяльності, прояв фундаментальних емоцій (інтересу, радості, подиву, страху, сорому, гніву) стосовно її результатів, способів і методів оволодіння, перевага у всьому комплексі виявлених емоцій позитивних (інтерес, радість), забезпечення емоційної

домінанти особистісного розвитку у професійній діяльності та фаховій підготовці; вияв професійної та морально-духовної саморегуляції;

2) когнітивний (оціночний) як сукупність знань та уявлень про цінності професійної діяльності, морально-етичні норми, усвідомлення їхньої значущості у процесі виконання професійних завдань. До його складу входять також судження оцінюючого характеру, на основі яких формуються уявлення про зміст економічної поведінки;

3) діяльнісний як комплекс гностичних, комунікативних, конструктивних, рефлексивних умінь, що дозволяють оцінити, обрати, перетворити професійні цінності в особистісно значущі та засвоїти їх, продукувати на основі уявлень про процес професійного функціонування ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності [8].

Як вказує Г. Тимощук, емоційний компонент пов'язаний з емоційним переживанням образу майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого виникають відповідні внутрішні вимоги до себе; забезпечується самоконтроль, самокорекція відповідно до загальноприйнятих морально-етичних норм, професійної етики, ідеалів професійної діяльності, тобто реалізовується з активізацією виховної та регулювальної функції. Цей компонент визначає динамічність ціннісного ставлення майбутніх спеціалістів до професійної діяльності крізь призму задоволення – незадоволення, напруга – розслаблення, значущість – несуттєвість підтримує установку на його певний рівень [8].

Когнітивний компонент, на думку Г. Тимощук, є наслідком пізнавальної активності майбутнього фахівця у вигляді знаннєвих форм щодо цінностей професійної діяльності; виконує інформативну й оцінювальну функції. Він втілюється у психічних процесах, які пов'язані з пізнанням («cognize» у перекладі з англійської мови – пізнавати) – особливим видом людської діяльності [8].

Діяльнісний компонент виконує практично-перетворювальну функцію та базується на інтеріоризаційно-екстеріоризаційних процесах у професійній підготовці майбутніх спеціалістів і виражається у проектуванні, аналізі та корегуванні студентами власної професійної діяльності на основі ціннісного ставлення як стійкого орієнтиру їхніх вчинків і думок [8].

За Е. Аришиною, ціннісне ставлення студента до професійної діяльності є цілісною єдністю компонентів: моральної та професійної самосвідомості; емоційно-вольової сталості особистості; творчого ставлення до професійної діяльності. Так, професійна самосвідомість включає усвідомлення особливостей майбутньої професійної діяльності, потребу у професійному самовдосконаленні, спрямованість на професійний саморозвиток, адекватність самооцінки. Моральна самосвідомість представлена відповідальністю, обов'язковістю, оптимізмом і емпатією. Емоційно-вольова стійкість містить самовладання, витримку; організованість, зібраність; цілеспрямованість, наполегливість. Творче ставлення до професійної діяльності як один із компонентів ціннісного ставлення до професійної діяльності передбачає пізнавальну активність, самостійність, активну життєву позицію, творчу ініціативу [1, с. 52].

Щодо ціннісного ставлення безпосередньо до професійної діяльності, то науковці визначають його як багаторівневе особистісне утворення у структурі свідомості особистості фахівця, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів, таких як:

– ціннісно-мотиваційний: інтерес до професії, прагнення досягти успіху у професійній діяльності; розуміння значущості прийнятих професійних рішень, здійснюваних дій; спонукання активно брати участь у соціальному житті; професіоналізм, постійне професійне зростання, підвищення кваліфікації, самоосвіта і саморозвиток, творчість, інтелектуальна й емоційна гнучкість, комунікабельність;

– когнітивний: об'єднує в собі знання, вміння, навички, кваліфікацію, властиві фахівця, завдяки яким він проявляє вміння розуміти професійні завдання, оцінювати їхню соціальну значимість, складати і реалізовувати програму особистісного і професійного самоосвіти та розвитку;

– змістовно-діяльнісний: включає сукупність професійних умінь інавичок орієнтування в інформаційному потоці, аналізу інформації, володіння сучасними методами і засобами зв'язку;

– оціночно-рефлексивний: передбачає системний підхід при аналізі результатів діяльності освітнього процесу, навичок аналітичного мислення, прогнозування результатів діяльності; наявність умінь науково-практичної діагностики і корекції освітнього процесу, спілкування і взаємодії [3].

М. Ярославцева представляє такі структурні компоненти професійної самореалізації майбутніх вихователів, як: мотиваційно-ціннісний, у якому інтегровано мотиви, педагогічні цінності, що забезпечують прагнення студентів оволодіти знаннями, вміннями та навичками професійної діяльності; когнітивний компонент, включаючи професійну компетентність і професійну надійність; рефлексивно-регулятивний компонент, до якого належать саморегуляція та професійна рефлексія; творчий компонент, що містить педагогічну творчість і професійну мобільність [9].

У зв'язку з вищезазначеним цінним для нашого дослідження є міркування М. Кейва, що ціннісне ставлення майбутніх вчителів до вивчення фахових дисциплін слід сприймати як системне поєднання таких компонентів: 1) змістовного, що передбачає відшукування майбутнім фахівцем

персонального сенсу в кожному фрагменті засвоєного навчального матеріалу; 2) когнітивного, який забезпечує засвоєння суб'єктом навчання майбутніх професійних обов'язків, орієнтуючи його на глибоке оволодіння фаховими знаннями; 3) емоційно-оцінювального, пов'язаного з відчуттям особистістю позитивних емоцій, морального задоволення від процесу вивчення фахових дисциплін та успішних результатів свого професійного розвитку; 4) діяльнісно-вольового, що спонукає молоду людину до вияву активних вольових зусиль у своєму професійному вдосконаленні, засвоєнні необхідних для майбутньої педагогічної роботи вмінь і навичок [2].

Важливо зауважити, що специфіка ціннісного ставлення до педагогічної діяльності визначається не суб'єкт-об'єктними, а міжсуб'єктними зв'язками, в яких воно реалізується. Необхідність гуманних відносин між вчителем і учнями, в основі яких лежить повага до особистості школяра, виступають одним із найважливіших показників ціннісного ставлення вчителя до професійної діяльності.

Висновки. Отже, ціннісне ставлення до професійної діяльності розглядається як стійке внутрішнє переконання особистості, що спирається на професійну і моральну самосвідомість, значимість яких спонукає проявляти активність в оволодінні професійними знаннями, вміннями і навичками. У структурному плані ціннісне ставлення студентів до професійної діяльності є цілісною єдністю компонентів, таких як: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний, творчий. Обґрунтовано змістовний аспект і функціональне призначення кожного з компонентів. Специфіка ціннісного ставлення до педагогічної діяльності визначається пріоритетом гуманних відносин між вчителем і учнями, в основі яких лежить повага до особистості дитини.

Перспективними є дослідження з виявлення оптимальних шляхів формування ціннісного ставлення до професійної діяльності учителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аришина О. Формирование ценностного отношения студентов вуза к профессиональной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2004, 179 с.

2. Кейв М.А. Формирование ценностного отношения к математическим знаниям у студентов – будущих учителей математики – в процессе обучения дискретной математике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Красноярск, 2006. 188 с.

3. Лапина Е.В., Обухова Л.А. Формирование ценностного отношения педагога к профессиональной деятельности в системе дополнительного педагогического образования. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012. № 5 (15). С 73–75.

4. Пилипишко Т.М. Формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до вивчення фахових дисциплін. *Засоби навчальной та науково-дослідної роботи.* Харків, 2010. Вип. 32. С. 78–82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2010_32_14.

5. Позднякова А.Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности (на примере підготовки экономистов) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Чита, 2011. 22 с. URL: www. zabspu.ru/files/1726.doc.

6. Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. Москва, 2004. 864 с.

7. Сластенин В.А. Учитель и время. *Советская педагогика*. 1990. № 9. С. 3–9.

8. Тимощук Г.В. Сутність і структура ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2014. Вип. 17. С. 241–249. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo.

9. Ярославцева М. Структурні компоненти професійної самореалізації. *Людинознавчі студії.* Вип 29. Педагогіка. 2014. С. 229–239.

CASE-STUDY ЯК ЗАСІБ ІННОВАЦІЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АГРОНОМІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

CASE-STUDY AS A WAY OF INNOVATION GERMAN-LANGUAGE TRAINING OF FUTURE AGRONOMS TO PROFESSIONALLY-ORIENTED COMMUNICATION

УДК 378.147811.111
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-38

Пахомова Т.О.,
докт. пед. наук,
професор
кафедри англійської філології
Запорізького національного
університету

Піддубцева О.І.,
аспірантка
кафедри англійської філології
Запорізького національного
університету

У статті розглядається питання використання методу «case-study» на заняттях із дисципліни «Німецька мова (за професійним спрямуванням)» в аграрних закладах вищої освіти. Метод «case-study» є якісним оновленням класичної методології та розуміється як метод, який передбачає навчання на основі реальних професійних ситуацій. Він вдало поєднує теорію та практику, що дає можливість студентам творчо використовувати знання з фахових дисциплін на заняттях із німецької мови. Метод орієнтований не на здобуття знань, а на формування професійних навичок. Зазначено, що метод розвиває кваліфікаційні характеристики студентів, а саме: здатність аналізувати та діагностувати проблеми, сприймати й оцінювати інформацію, знаходити відповіді на поставлені питання, спираючись на конкретні умови, наявність фактичної інформації та власний досвід. Крім того, метод включає в себе більш прості методи навчання, такі як моделювання, системний аналіз, проблемний метод, ігрові методи. Було наведено класифікацію кейсів, за якою кейси поділяються на структуровані (highly structured), маленькі (short vignettes), великі неструктуровані (long unstructured cases) і першовідкривательські (ground breaking cases). При доборі кейсів використовують лише автентичний матеріал, який дає можливість організувати на його основі комунікативні види діяльності. Також при доборі матеріалу враховуються вікові, особисті та професійні інтереси студентів. Зазначено, що метод передбачає доволі високий рівень мовної підготовки в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, читанні, письмі й аудіюванні). Запропоновано алгоритм роботи з цим методом, що складається з трьох етапів – Pre-activity, While-activity та Post-activity. Зазначені особливості роботи викладача на кожному етапі. Аналіз теоретичних і практичних досліджень доводить, що метод «case-study» є придатним для навчання студентів спеціальності 201 «Агрономія».

Ключові слова: *метод «case-study», німецька мова, спілкування, мовна підготовка, професійно орієнтований підхід.*

The article considers the issue of the use of the method "case-study" at the lessons of the discipline "German for professional purpose" in agrarian institutions of higher education. The case-study method is a qualitative update of the classical methodology and is understood as a method that includes the learning based on real professional situations. It combines the theory and the practice that gives students the opportunity to use constructively the knowledge from professional disciplines at the German lessons. The method is focused not on the knowledge acquisition, but on the formation of professional skills. It was noted that the method develops students' qualification characteristics, namely: the ability to analyze and diagnose problems, to accept and evaluate the information, to find answers to the questions raised, based on specific conditions, availability of factual information and own experience. In addition, the method includes more simple teaching methods, such as modeling, system analysis, problem method, game methods. Cases were classified, according to which cases are divided into highly structured, short vignettes, long unstructured cases and ground breaking cases. In the selection of cases we use only the authentic material that gives the opportunity to organize on its basis the communicative activities. Also, the selection of material takes into account the age, personal and professional student hobbies. It was noted that the method assumes a rather high level of language training in all types of speech production (speaking, reading, writing and listening). An algorithm for working with this method is proposed that consists of three stages – Pre-activity, While-activity and Post-activity. Features of the teacher`s activity are considered at each stage. Analysis of theoretical and practical researches demonstrates that the method "case-study" is suitable for teaching students of the specialty 201 "Agronomy".

Key words: *method "case-study", German, communication, language training, professionally oriented approach.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах сучасних соціально-економічних змін дисципліна «Німецька мова (за професійним спрямуванням)» в аграрному виші є однією з важливих складових частин професійної освіти, що забезпечує відповідність студентів спеціальності 201 «Агрономія» соціальному замовленню. Дисципліна належить до циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки та зорієнтована на формування німецькомовної комунікативної компетентності, яка є частиною професійної компетентності фахівця-агронома. У зв'язку з цим сучасна методика викладання іноземних мов має постійно розширювати список методів для навчання іноземних мов за професійним спрямуванням, щоб викладачі були спроможні задовольнити потреби сучасного суспільства у висококваліфікованих фахівцях зі знанням щонайменше однієї європейської мови, зокрема німецької. Вибір проблеми зумовлений, по-перше, тим, що сучасний освітній процес потребує нових засобів навчання іноземної мови, а по-друге, метод «case-study» залишається недостатньо вивченим у контексті німецькомовної підготовки в аграрних закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можливість підвищення ефективності навчання

шляхом використання методу «case-study» в освітньому процесі описано у працях П. Редько, О. Сидоренко, Ю. Сурмина, П. Шеремета, В. Чуба. Доцільність використання цього методу в процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням обґрунтовано в наукових розвідках О. Бігич, В. Ігнатенко, Н. Майєр, С. Ніколаєвої, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Ярошенко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на появу великої кількості праць, присвячених дослідженню інноваційних методик навчання професійно орієнтованому спілкуванню, метод «case-study» залишається недостатньо дослідженим у контексті навчання професійно орієнтованому німецькомовному спілкуванню студентів аграрних закладів вищої освіти.

Мета статті – описати інноваційний метод «case-study» в контексті німецькомовної професійно орієнтованої підготовки в аграрному виші, зазначити особливості цього методу та представити етапи його використання на занятті.

Виклад основного матеріалу. Кейс-стаді є методом постклассичної методології викладання. Він суперечить класичній методології, протилежний до неї й однозначно є результатом якісного оновлення освітньої класики. Р. Йен, відомий англійський дослідник, трактує метод «case-study» як «стратегію емпіричного дослідження вивчення деякого феномену в його реальному існуючому контексті, коли межі між феноменом і контекстом не є чіткими і коли використовується множина різнопланових джерел інформації» [6]. Л. Лин визначає case-study як «розповідь, що ґрунтується на реальних подіях і вимагає уважного вивчення й аналізу з боку студентів з метою виявлення частин проблеми та колективної розробки стратегій її подолання й подальшого вибору й обґрунтування прийнятого рішення» [7]. На думку Ю. Дегтярьової, метод «case-study» направлений не скільки на засвоєння конкретних знань або умінь, скільки на розвиток загального інтелектуального і комунікативного потенціалу студента і викладача. Крім того, дослідниця підкреслює той факт, що метод «case-study» дає студентам можливість творчо застосувати вивчений мовний матеріал на базі своїх фахових знань. Слід також зазначити, що метод має значний педагогічний ефект, оскільки розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, вміння чітко формулювати та висловлювати свою позицію спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах. Т. Пащенко вважає: «Сутність кейс-технології полягає у використанні конкретних ситуацій для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень із певного розділу дисципліни. Ефективність методу в тому, що він достатньо легко може бути поєднаний з іншими методами навчання, тобто кейс-метод дасть змогу доповнити арсенал методичних прийомів» [4, с. 96]. Ю. Дегтярьова відносить до більш простих методів пізнання, що інтегровані до методу «case-study», моделювання, системний аналіз, проблемний метод, ігрові методи тощо. Слід зазначити, що жодному методу навчання не властива така технологічна сприйнятливість до всього нового, як методу «case-study».

На думку Ю. Сурміна, метод «case-study» має ряд дидактичних особливостей, що відрізняють його від інших методів навчання. По-перше, «case-study» – це специфічний різновид дослідницької аналітичної технології, яка поєднує в собі операції дослідницького й аналітичного характеру. По-друге, «case-study» виступає як технологія колективного навчання, найважливішими складовими частинами якої є робота в підгрупах і взаємний обмін інформацією. По-третє, «case-study» у навчанні можна розглядати як синергетичну технологію, суть якої полягає у підготовці процедур занурення групи в ситуацію, формуванні ефектів збільшення знання, обміну відкриттями тощо. По-четверте, «case-study» інтегрує в собі технології розвивального навчання: процедури індивідуального, групового й колективного розвитку та формування різноманітних особистісних якостей студентів. По-п'яте, «case-study» виступає як специфічний різновид проектної технології. У звичайній навчальній проектній технології відбувається процес вирішення проблеми за допомогою спільної діяльності студентів, тоді як у «case-study» відбувається формулювання проблеми та шляхів її вирішення на основі кейса, який виступає одночасно у вигляді технічного завдання та джерела інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій. По-шосте, орієнтація на успіх виступає однією з головних рушійних сил методу, що сприяє формуванню стійкої позитивної мотивації, набуттю пізнавальної активності учасників [5].

У метода «case-study» відсутній недолік, пов'язаний із сухістю, сенсорним голодом, браком відчуттів і емоцій, характерним для традиційного навчання. Сенсорно-емоційне забарвлення навчального процесу значно полегшує його, знижує інформаційні навантаження, спонукає до творчості, сприяє всебічному розвитку особистості. Крім того, цей метод розв'язує ще одну проблему освіти – це співвідношення теорії й практики на користь практики, яка органічно вплітається в навчальний процес. Метод формує у студентів складні навички роботи з інформацією, в разі його використання здійснюється пошук необхідних знань в інформаційному полі, часто у формі своєрідного повторного власного відкриття знань для себе за допомогою самостійної переробки вихідної інформації, її аналізу, синтезу та інших

перетворень. Під час такої самостійної переробки інформації студент виробляє навички формулювати проблеми, її окремі складники, ставити запитання, давати на них відповіді; по суті готувати виступи і доповіді, формулювати і висловлювати свою думку, проводити презентації.

Аналіз наукової літератури та практичний досвід колег, що застосовували цей метод у викладацькій діяльності зі студентами різних курсів і спеціальностей, дає змогу виділити ряд переваг цього методу, а саме:

− розвиває у студентів здатність діяти активно та результативно у нестандартних професійних ситуаціях;

− дозволяє швидко розвивати та модернізувати знання, що особливо потрібно при навчанні дорослих;

− можна використовувати в органічному поєднанні з іншими технологіями навчання, зокрема із традиційними, оскільки вони закладають у студентів обов'язкове, нормативне знання;

− вчить пошуку й використанню знань в умовах динамічної ситуації, розвиваючи гнучкість і діалектичність мислення;

− є придатним для навчання студентів більшості спеціальностей, включаючи спеціальність 201 «Агрономія».

Для використання методу «case-study» велике значення має рівень мовної підготовки студентів, оскільки він вимагає володіння на доволі високому рівні трьома аспектами мови (фонетикою, лексикою, граматикою) і всіма видами мовленнєвої діяльності (читанням, говорінням, аудіюванням і письмом). Крім того, Н. Волкова наголошує, що, аби застосування методу «case-study» було максимально ефективним, при доборі матеріалу потрібно враховувати спеціальні, професійні, вікові та інші інтереси студентів [1]. Це дозволяє учасникам обговорювати цілий спектр питань і, таким чином, підтримувати інтерес усіх членів групи.

Сьогодні існує безліч класифікацій кейсів, в нашому дослідженні ми дотримуємося класифікації кейсів, наведеної В. Давиденко та Н. Федяніним, котрі добре знайомі із зарубіжним досвідом використання кейсів:

− структуровані кейси (highly structured), у яких міститься мінімальна кількість додаткової інформації; при роботі з ними студент повинен застосувати певну модель або формулу;

− маленькі нариси (short vignettes), що містять зазвичай від однієї до десяти сторінок тексту й одну-дві сторінки додатків; вони знайомлять тільки з ключовими поняттями, і при їх аналізі студент повинен спиратися ще й на власні знання;

− великі неструктуровані кейси (long unstructured cases) обсягом до 50 сторінок – інформація в них дається дуже докладна, в т. ч. й абсолютно непотрібна; найнеобхідніші відомості, навпаки, можуть бути відсутні; студент повинен розпізнати такі «каверзи» та знайти вихід із ситуації;

− першовідкривательські кейси (ground breaking cases), при вирішенні яких від студентів вимагається не тільки застосувати вже засвоєні теоретичні знання і практичні навички, а й запропонувати щось нове. Студенти та викладач виступають у ролі дослідників [2].

При доборі матеріалу до вище зазначених кейсів потрібно керуватися певними критеріями відбору. На думку Н. Волкової, одним із таких є ступінь проблемності тексту. Перевага повинна бути віддана кейсам, що дозволяють легко залучати студентів до обговорення. Починати можна з невеликих за обсягом і нескладних ситуацій [1].

Під час підготовки майбутніх агрономів до професійно орієнтованого спілкування як кейси ми використовуємо автентичні тексти з описом проблем, що реально трапилися на різних фермерських господарствах. Вони містять інформацію, яку студенти-агрономи повинні проаналізувати виключно німецькою мовою, використовуючи комплекс знань із фахових дисциплін та особистий досвід, потім на основі цього аналізу знайти шлях вирішення проблеми й обґрунтувати його. Особливістю такої роботи є те, що немає заздалегідь відомого «правильного» способу аналізу ситуації та однієї правильної відповіді. Аналіз ситуації, яка є в кейсі, дозволяє студентам побачити себе в ролі агронома, набути мінімальний досвід пошуку професійно доцільних рішень із позиції німецькомовної комунікативної компетентності, що у подальшому професійному житті допоможе оперативно й обґрунтовано орієнтуватися в подібних реальних ситуаціях.

Джерелом матеріалів для кейсів слугують реальні ситуації з життя агрономів, електронні фахові видання в мережі Інтернет (Agrarheute, Hofheld, Technikbörse, Gemüse, Agrajo) або засоби масової інформації (телебачення – Deutsche Welle, преса – Der Spiegel, Die Zeit, Süddeutsche Zeitung, Die Welt). Інформація з кейсу може бути презентована по-різному − у друкованому вигляді або на електронних носіях. Останнім часом дедалі популярнішим стає мультимедійне представлення кейсів. Використання в тексті кейсу фотографій, діаграм, таблиць і відеороликів робить його більш наочним і цікавішим для студентів. Будь-який текст для кейсу проходить через методичну обробку, яка повинна створити творчу й одночасно цілеспрямовану, керовану атмосферу в процесі обговорення. Це і є одним із головних завдань викладача.

Проаналізувавши велику кількість праць, присвячених роботі з методом «case-study», ми пропонуємо на заняттях із дисципліни «Німецька мова (за професійним спрямуванням)»

зі студентами агрономічного факультету дотримуватись такого алгоритму навчання:

1. Pre-activity або етап створення умов мотивації. На аудиторному занятті під час роботи над текстом кейсу студенти спершу отримують установку у вигляді умов, у яких вони мають вирішити конкретні завдання, потім розподіляють ролі та моделюють ситуацію. На початку заняття виявляються базові знання студентів стосовно матеріалу кейсу та їхня зацікавленість в обговоренні. Викладач повинен виділити слова, фрази та структури, незнання яких може стати причиною неправильного розуміння змісту кейсу студентами. Опрацювання таких слів і структур допоможе правильно зрозуміти зміст всього кейсу.

2. While-activity або етап формування комунікативної компетентності. На цьому етапі відбувається робота над комунікативною ситуацією, студентів ставлять у такі умови, за яких для вирішення певної проблеми їм потрібно чітко аргументувати свою позицію та взяти участь в обговоренні. Відбувається спонтанний мовленнєвий акт – обговорення проблем професійного або квазіпрофесійного характеру та знаходження виходу із ситуацій, запропонованих для дискусії. Процес обговорення може бути організований у малих групах або індивідуально. Кожна група готує відповіді на запитання протягом певного часу, зіставляє індивідуальні відповіді, доопрацьовує їх і виробляє єдину позицію щодо вирішення проблеми. Кейси потрібно укладати так, щоб рішення груп не збігалися. Викладач організовує і направляє загальну дискусію. Також він записує типові граматичні, фонетичні та інтонаційні помилки студентів, щоб потім звернути на них увагу на наступному етапі. На цьому етапі дуже важливо контролювати рівень зацікавленості та залучення кожного студента у дискусію та дотримання баласту виступу. Корисно робити аванси мовчазним учасникам, стимулюючи їх висловлювати свої погляди, та контролювати поведінку лідерів, даючи їм можливість навчитися поважати та цінувати думки інших співрозмовників [5, с. 179].

3. Post-activity, або етап аналізу та рефлексії. Основне завдання цього етапу – виявити навчальні результати роботи з кейсом. Крім того, на цьому етапі аналізується ефективність організації заняття, обговорюються проблеми спільної діяльності, ставляться завдання для подальшої роботи. Викладач завершує дискусію, аналізує процес обговорення кейсу і роботу всіх груп, коментує дійсний розвиток подій, підводить підсумки. Науковці доводять, що використання тільки одного способу завершення заняття знижує інтерес до нього. Тому доцільним є завершення обговорення різними способами, а саме: стисле резюме, постановка додаткових запитань, надання нової інформації або узагальнення та підведення підсумків студентами [1].

Висновки. Отже, проаналізувавши наукову літературу з проблеми дослідження, ми дійшли висновку, що метод «case-study» – це метод, який передбачає навчання на основі реальних професійних ситуацій. Значні функціональні можливості цього методу дають можливість для активізації навчання німецькомовному професійно орієнтованому спілкуванню майбутніх агрономів, а також реалізації їх творчого потенціалу. Метод має ряд особливостей, а саме: легко поєднується з іншими технологіями навчання, зокрема із традиційними; вчить працювати у групі для взаємного обміну інформацією; швидко модернізує та розвиває знання не тільки з німецької мови, але й із фахових дисциплін; сприяє формуванню стійкої мотивації та набуттю пізнавальної активності студентів; у цього методу відсутній брак відчуттів та емоцій; він потребує від студентів достатнього рівня мовної підготовки. Крім того, у дослідженні запропоновано алгоритм роботи з цим методом, що складається із трьох етапів – Pre-activity, While-activity та Post-activity. Подальшого дослідження потребує ефективність застосування методу «case-study» в навчанні студентів-агрономів німецькомовному професійно орієнтованому спілкуванню.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Н.П. Ситуаційна технологія як засіб підготовки фахівців у вищому закладі освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2011. № 20 (73). С. 347–355.

2. Давиденко В., Федянин Н. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? *Обучение за рубежом.* 2000. № 7. С. 52–55.

3. Дегтярьова Ю.В. Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс-методів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти.* Київ, 2010. № 17. С. 40–47.

4. Пащенко Т.М. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка.* 2015. № 8. С. 94–99.

5. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода. Киев, 2002. 286 с.

6. Jin R.K. Case Study Research: Design and Methods. Newbury Park (CA): Sage, 1989. 312 p.

7. Lynn L.E. Teaching and Lerning with Cases. A guidebook. Chatham House Publishers, Seven Bridgrs Press, LLC, 1999. 176 p.

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЕТИЧНІ СТАНДАРТИ КООПЕРАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ТА ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

ETHICAL STANDARDS OF STUDENT COLLABORATION WITH HEARING IMPAIRMENT AND SIGN LANGUAGE TRANSLATORS

УДК 378.091.212.5-056263:[378.091.12-057.164:81'25'221.24]:37.064:174
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-39

Адамюк Н.Б.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

У статті висвітлено особливість Галлодетського університету, яка відрізняє його від інших університетів. Перераховано низку документів, після яких розпочалася докорінна зміна освітньої політики щодо освітніх та мовних прав глухих. Зазначено фахівців, які займаються питанням якості освіти глухих студентів та жестового перекладу, та побіжно перераховано результати роботи.

Вказано на важливість дотримання правил спілкування у ланці «освітній перекладач – глухий студент», яке є чинником впливу на кооперацію між ними. Підкреслено значущість жестового імені, яке існує у спільноті глухих, крім офіційного. Згадано наявність спеціальних етичних стандартів взаємодії між студентами з порушеннями слуху та освітнім перекладачем жестової мови, яка має існувати впродовж всього терміну навчання.

Наголошено на дотриманні місця знаходження перекладача жестової мови під час надання перекладу. Розкрито роль світла для глухих осіб. Висвітлено прийоми поклику та коректного привернення уваги студентів з порушеннями слуху.

Звернено увагу на етичне поводження освітнього перекладача жестової мови у формальній та неформальній обстановці, а саме дотримання свого статусу в тісній кооперації. Підкреслено важливість мануального та немануального складника мови перекладача для повноти сприймання навчального матеріалу студентами, що є проявом поваги до мовних прав глухих здобувачів освіти. Розкрито зовнішні сигнали сприймання інформації студентами з порушеннями слуху. Вказано на важливість взаємної співпраці над розумінням значення термінологічного поняття для двох сторін, бо таким чином відбувається взаємозбагачення словника і жестівника.

Зосереджено увагу на важливості попередження та розв'язання конфліктних ситуацій, які можуть виникати між різними групами, а саме: між перекладачем жестової мови та глухим студентом; між перекладачем жестової мови і викладачем у присутності глухих студентів; між викладачем і глухим здобувачем освіти в присутності освітнього перекладача; між самими жестомовними студентами, які навчаються в одній чи паралельних спеціальних групах у закладі вищої школи.

Ключові слова: *вища школа, глухий студент, етичне поводження, конфліктні ситуації, мовна компетентність, перекладач жестової мови.*

The article highlights the feature of the University of Gallodetus unlike other universities. Listed are a number of documents, after which a radical change in the educational policy regarding the educational and linguistic rights of the Deaf began. Specialists who deal with the quality of education of deaf students and sign language are listed and the results of the work are briefly listed.

The importance of complying with the rules of communication "educational interpreter – deaf student", which is a factor influencing the cooperation between them, is pointed out. The importance of the sign name that exists in the Deaf community, besides the official one, is emphasized. Special ethical standards of interaction between students with hearing impairment and the educational sign language interpreter, which should exist throughout the term of study, are mentioned.

Emphasis is placed on the location of the sign language translator when providing the translation. The role of light for deaf persons is disclosed. The methods of calling and correctly attracting the attention of students with hearing impairments are highlighted.

Attention is drawn to the ethical behavior of the sign language translator in a formal and informal setting, namely keeping their status in close cooperation. The importance of the manual and nonmanual component of the language of the translator is emphasized for the complete perception of the educational material by the students, which is a manifestation of respect for the language rights of deaf educational seekers. The external signals of perception of information by students with hearing impairments are disclosed. It is pointed out the importance of mutual cooperation in understanding the meaning of the terminological concept for the two parties, since there is a mutual enrichment of the dictionary and the signer.

Emphasis is placed on the importance of preventing and resolving conflicts that may arise between different groups, namely: between a sign language translator and a deaf student; between a sign language translator and a teacher in the presence of deaf students; between the teacher and the deaf educator in the presence of an educational interpreter; among the most nonlinguistic students enrolled in one or more specialized groups at a higher education institution.

Key words: *high school, deaf student, ethical behavior, conflict situations, language competence, sign language translator.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Світова практика ще з кінця першої половини минулого століття демонструє гуманний соціокультурний підхід до осіб з особливими потребами на основі високих кількісних та якісних показників глухих дипломованих фахівців, які поодинці чи групами навчалися у вищих навчальних закладах. Здебільшого жестомовні комунікативні потреби

глухих здобувачів освіти забезпечували перекладачі жестової мови (ЖМ). Слід зазначити, що особливим і унікальним закладом вищої освіти є єдиний у світі приватний Галлодетський університет (Gallaudet University, USA), який отримує постійну державну підтримку: цей університет спеціалізується на навчанні глухих та слабкочуючих студентів з різних країн світу за навчальними програмами, адаптованими для осіб з порушеннями слуху. Галлодетський університет офіційно є двомовним навчальним закладом, оскільки навчання і спілкування здійснюється на основі американської жестової (ASL) та англійської мови. Більшу половину викладацького колективу становлять глухі особи, що мають вчені ступені та звання, меншу – особи з нормальним слухом, які володіють ASL та викладають нею свої начальні дисципліни на рівні її носіїв. Таким чином, перекладачі ASL зазвичай звільнені від жестового супроводу лекційних і практичних занять, натомість вони здійснюють інші, дотичні до освіти функції.

Порівняно з освітніми успіхами розвинених країн в Україні інша ситуація. Докорінна зміна освітньої політики стосовно глухих здобувачів освіти розпочинається з кінця минулого та початку нового століття [5]. Низка міжнародних та національних законодавчих документів, таких як Резолюція Європейського парламенту щодо жестових мов, Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, Конвенція ООН «Про права інвалідів», Брюсельська декларація щодо жестових мов ЄС, ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» тощо, сприяла привернення уваги України як держави до питання щодо захисту і збереження української жестової мови (УЖМ), зокрема, лінгвальних прав глухих, гарантування глухим українцям права на вільне використання і всебічний розвиток УЖМ, носіями якої вони є. Змінюється погляд на отримання глухими вищої освіти поряд з іншими її здобувачами. Нами зазначалося [3], що глухі студенти навчаються у 41 університеті, 31 коледжі та 41 ПТУ як у спеціальних групах, так і у формі інклюзивного навчання. Лише за першої умови комунікативні потреби студентів забезпечує освітній перекладач ЖМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями зарубіжних науковців встановлено, що ЖМ є повноцінними мовами з їх граматикою і синтаксисом, так само як і звукові (тобто словесні – СМ) мови (W. Stokoe, D. Casterline, C. Croneberg (1965), D. Boyes Bray, R. Sutton-Spence, B. Woll (1999), Scott K. Liddell (2003), T. Papaspiro (2008). Серед українських дослідників питанню правового статусу УЖМ та її становленню приділяли увагу Н.Б. Адамюк, О.А. Дробот, А.В. Замша, Н.А. Зборовська, С.В. Кульбіда, О.Ф. Федоренко, І.І. Чепчина (2009–2019). У результаті досліджень вперше в Україні було уведено у спеціальні загальноосвітні школи для дітей з порушеннями слуху навчальний предмет «Українська жестова мова» з відповідною навчальною програмою (2010) [4], розроблені Концепція ЖМ та Концепція білінгвального навчання [7; 6]; у Державному стандарті початкової освіти ЖМ розглядається як мова опанування і мова навчання, повністю оновлена ст. 23 ЗУ «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» у частині ролі УЖМ; стосовно УЖМ згадано у ЗУ «Про внесення змін до деяких законів України», визначено УЖМ як засіб навчання у ЗУ «Про освіту» (ст. 7); очікує затвердження Верховною Радою України законопроєкт «Про українську жестову мову», в якому питанню фахової підготовки і компетентності перекладачів жестової мови присвячено відповідний розділ.

Питанню жестового перекладу, підготовці перекладачів ЖМ приділяли увагу O. Crasborn, T. Bloem (2009), R. Dean, R. Pollard (2005), D. Hermans, Dijk R. Van, I. Christoffels (2007), T. Janzen, D. Korpiniski (2005), J. Napier, R. Barker (2004), A. Stratiy (2005), Wit M. de (2012). В Україні цим питанням займалися Н.Б. Адамюк, І.В. Бондаренко, І.І. Чепчина; на основі їхніх досліджень суттєво змінена підготовка перекладачів ЖМ; розроблено етичні правила перекладача ЖМ, Положення про атестацію перекладачів ЖМ, порушено питання про освітніх перекладачів ЖМ та розроблена і апробована комп'ютерна програма на визначення жестомовної комунікативної компетентності перекладачів ЖМ (розробники Р.О. Татарінов, І.В. Татарінова, Н.Б. Адамюк).

Метою статті є розкриття етичного поводження освітніх перекладачів ЖМ у спілкуванні з глухими студентами спеціальної групи ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Спілкування – основа взаємовідносин між людьми. Великої значущості воно набуває, коли питання стосується осіб з інвалідністю, зокрема глухих осіб. В освітньому просторі воно відбувається як між ними, так і між жестомовними студентами і фахівцями, до яких належать викладачі і освітні перекладачі ЖМ. Саме у ланці «освітній перекладач ЖМ – глухий студент» важливо дотримуватися правил спілкування, бо кооперація між ними триває протягом всього терміну навчання глухих. У коло етики спілкування потрапляє багато чинників, які стануть предметом розгляду нашого дослідження.

Крім загальних етичних правил, серед яких ми виділимо повагу до жестомовного студента та ставлення до нього як до рівноправного громадянина, існують спеціальні етичні стандарти взаємодії між студентами з порушеннями слуху та перекладачем ЖМ. Перш ніж перейти до основного викладу, підкреслимо важливість і значущість *жестового імені*, яке існує у спільноті глухих, крім офіційного. Отже, практично кожний жестомов-

ний студент має жестове ім'я; його також можуть мати перекладачі ЖМ, і залежить це від головного чинника: прийняття їх до спільноти Глухих. Таким чином, освітні перекладачі ЖМ, які ще не мають жестового імені, мають розуміти, що від їхньої зовнішності, стилю і деталей одягу, фізичних даних, вмісту прізвища тощо залежить «звучність» жестового імені. Здебільшого воно дається один раз і супроводжує власника все його життя. Етичною нормою для перекладача ЖМ є позначання глухих студентів за жестовим ім'ям: це позитивно впливає на спілкування та зменшує відстань між двома сторонами до позначки «свій».

Місце розташування та освітлення місця перекладача ЖМ. У процесі навчання освітній перекладач повинен знаходитися весь час біля викладача таким чином, щоб його лице і руки були доступними для всіх студентів спеціальної групи: лице має бути максимально відкритим і постійно спрямованим на учасників освітнього процесу. За умови великої кількості глухих студентів перекладач ЖМ має стояти, щоб бути візуально доступним кожній жестомовній особі. До питання візуалізації мовлення перекладача входить освітлення аудиторії: воно має бути рівним і достатнім для сприймання основних компонентів ЖМ: мануального і немануального; не перебиватися візуальними шумами та миготіннями світла. У неформальній обстановці завдання перекладача ЖМ полягає в тому, щоб не затулити собою когось із глухих співрозмовників у процесі спілкування; дотримуватися, наприклад, колової лінії за умови спілкування у колі.

Звертання, поклик, термінова інформація. Для коректного привернення уваги перекладачу ЖМ доречно використовувати наведені прийоми: знаходитись у межах зорового сприйняття; подати сигнал за допомогою рухів рук (якщо він знаходиться на відстані); легко доторкнутися до плеча або передпліччя; постукати по столу чи будь-якій іншій поверхні, з якою контактує особа з порушеннями слуху; тупнути кілька разів ногою по підлозі, якщо вона може передавати вібрацію; попросити сусіда того, до кого має звернутися перекладач ЖМ. Для термінової інформації він має використати освітлення: вимкнути на секунду і стояти біля вимикача – студенти обернуться у бік точки включення світла. Не потрібно підвищувати голос чи гіпертрофовано артикулювати під час говоріння.

Етичне поводження у формальній та неформальній обстановці. Перш за все має бути усвідомлення і дотримання кожною стороною свого статусу в тісній кооперації. У процесі навчання перекладач має працювати на студента, зважаючи на те, що саме він є джерелом передачі повної та якісної інформації. Вираз обличчя перекладача ЖМ має відповідати актуальній ситуації комунікації, оскільки глухі студенти сприймають вираз його обличчя як такий, що стосується актуальної ситуації комунікації, тоді як він може перейматися іншими питаннями. Переклад перекладача має бути точним, йти від слів викладача, без власних коментарів чи пояснень. Кивки голів студентів під час лекції свідчать про усвідомлене сприймання навчального матеріалу через жестовий переклад перекладача. Викладач, який має досвід роботи з глухими студентами, в процесі своєї лекції може пересвідчитися у розумінні змісту матеріалу; дозволяти студентам зупиняти його задля постановки запитань, бо вони свідчать про сприймання теми заняття. Саме перекладач ЖМ може визначити, кому потрібне додаткове роз'яснення незрозумілого; у тактовній формі він перекладає важливу форму роботи «запитання – відповідь». Ефективним у навчальному процесі є проведення моніторингу розуміння перекладу освітнього перекладача ЖМ: глухі студенти мають навчитися розпізнавати те, чого вони не розуміють. Тому постановка ними запитань – це ознака розпізнавання незрозумілого. Отже, «тиша» з боку глухої аудиторії може свідчити про нерозуміння поданого викладачем навчального матеріалу [2]. Студенти з порушеннями слуху візуально звертаються безпосередньо до викладача, під час роз'яснення викладача студенти зчитують відповідь з рук і виразу обличчя перекладача ЖМ.

Позначення нових для спільноти глухих термінів є важливою ланкою кооперації студентів та перекладача ЖМ: останній має повністю перекласти зміст нового поняття, а за студентами залишається роль творця нової тематичної жестової одиниці. За умови, що перекладачу невідоме жестове позначення терміну, студенти мають продемонструвати жестову одиницю УЖМ. Таким чином, відбувається взаємозбагачення: перекладач ЖМ вносить термін до свого жестівника, а студенти збагачуються новими знаннями.

У неформальній обстановці (екскурсія, вилазка на природу тощо) освітній перекладач має бути в статусі старшого шанованого товариша, зберігаючи за собою важелі керівництва. У той же час перекладач ЖМ має нагоду продовжувати дослідження з лінгвістики УЖМ у статусі активного співрозмовника: саме спілкування з глухими у неформальній обстановці є чудовою школою для освітнього перекладача ЖМ у частині поповнення знань з лексики та синтаксису УЖМ.

Конфліктні ситуації. Унаслідок бімодального білінгвізму [1] в навчальному процесі конфлікти, які є частиною реального життя, можуть стати тривалими і болючими для кожної сторони. Прихильникам певної сторони важко зрозуміти саме через відмінності в модальностях мовлення. Найоптимальнішим рішенням є – попередити виникнення конфліктної ситуації у навчальному процесі. За умови її констатації слід врахувати таке:

– якщо розглядається ситуація між перекладачем ЖМ та глухим студентом, то попередня розмова має бути наодинці, без залучення представників чуючої сторони. Якщо перекладач ЖМ може розв'язати питання з кількома глухими учасниками (мовні права двох сторін дотримані), то студент може вважати булінгом присутність інших з чуючої сторони, оскільки він сприйматиме їхнє мовлення через перекладача ЖМ, з яким він конфліктує. Якщо наодинці не вдається порозумітися, то наступний етап розгляду має бути у адміністратора закладу в присутності другого перекладача ЖМ;

– конфліктні ситуації між викладачем і перекладачем у навчальному процесі недопустимі на очах глухих студентів. Якщо ж стаються, то двом сторонам варто вийти з приміщення, попередивши студентів про швидке повернення (викладач може написати про це на дошці). Слід двом сторонам конфлікту пам'ятати, що жестомовні студенти є знавцями мови жестів – мови тіла, відтак, слід стежити за собою. Варто додати, що повернувшись до приміщення учасники конфлікту мають з нейтральним виразом обличчя повідомити коротко причину перепалки і позитивне розв'язання питання. Недонесення інформації може посилити цікавість студентів до випадку, що є небажано, оскільки призведе до оціночних суджень студентами. Доцільно пам'ятати, що глухі студенти, не вдаючись до аналізу, можуть підтримати освітнього перекладача, бо він є членом спільноти глухих, і останній буде знаходитися у виграшному становищі. Надалі, після конфлікту, перекладач в жодному разі не має права повертатися до теми конфлікту у розмові зі студентами;

– трапляються конфліктні ситуації між викладачем і глухим здобувачем освіти. Роль перекладача ЖМ зводиться до точного перекладу висловлення будь-кого, якщо воно стосується теми конфлікту; до знаходження нейтральних замінників лайливим образливим словам і жестам, або повного їх уникнення. Фахівці мають знати про вразливий емоційний стан глухої особи, отже, мають стежити за своїм мовленням і мовою тіла. Різка зміна тематики або обстановки можуть призвести до розрядки конфлікту – і цим треба користуватися;

– у конфліктні ситуації між глухими студентами освітньому перекладачеві активно втручатися не треба: вони можуть бути вирішені самими здобувачами освіти. У крайньому разі вони можуть звернутися до самого перекладача і останній має в руках всі важелі для мирного розв'язання конфліктного питання. Завдання освітнього перекладача ЖМ полягає в тому, щоб не переходити межі нейтралітету та щоб конфлікти не впливали на навчальний процес і вирішувалися без привернення уваги інших здобувачів освіти.

Висновки. Враховуючи вищевикладене, доходимо таких висновків:

– жестомовні особи здобувають вищу освіту в різних закладах України, здебільшого у спеціальній групі, де жестовий переклад надає освітній перекладач жестової мови;

– тісна кооперація між освітнім перекладачем жестової мови і глухими студентами є запорукою успішного навчання впродовж всього його терміну;

– крім загальних етичних правил, існують спеціальні етичні стандарти взаємодії між студентами з порушеннями слуху та перекладачем ЖМ. Дотримання останніх залежить від професіоналізму перекладача жестової мови, рівня його жестомовної комунікативної компетентності, знання і прийняття самобутності культури глухих та набору позитивних рис характеру;

– освітній перекладач у своїй роботі має дотримуватися чіткої установки щодо повного перекладу для глухих студентів будь-якого висловлювання, яке звучатиме у навчальній аудиторії, спираючись на право рівності глухих на отримання інформації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2019. № 1 (89). С. 35–41.

2. Адамюк Н.Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2016. Випуск LXIX, Том 3. С. 7–12.

3. Адамюк Н.Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2018. Випуск LXXXIII, Том 1. С. 194–202.

4. Адамюк Н.Б. Програми «Українська жестова мова» та рекомендації до розподілу програмового матеріалу для підготовчого, 1-12 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей глухих та зі зниженим слухом. Київ : ВАТ «Поліграфкнига», 2010. 160 с.

5. Адамюк Н.Б. Сучасний погляд на жестову мову. *Збірник наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови».* 2018. Випуск 14. С. 11–20.

6. Концепція жестової мови в Україні (проект). *Особлива дитина: навчання та виховання.* 2009. № 3 (53). С. 3–8.

7. Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Адамюк Н.Б. та ін. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху. Київ, 2011. СПКТБ УТОГ. 53 с.

LIFELONG LEARNING: PRACTICAL AND THEORETICAL APPROACHES TO DEVELOPING EDUCATION AND TRAINING FOR ADULTS

НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ: ПРАКТИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ

UDC 37.013.83
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-40

Berestok O.V.,
Assistant Professor of the Foreign Languages Department
Sumy National Agrarian University

Shcherbyna Yu.M.,
Assistant Professor of the Foreign Languages Department
Sumy National Agrarian University

Chyrva A.S.,
PhD in Pedagogical Science,
Associate Professor of the Foreign Languages Department
Sumy National Agrarian University

The article deals with basic principles of lifelong learning that affect the main directions of modernization of higher educational system nowadays. Advantages and disadvantages of lifelong learning are presented. Main features of lifelong learning are shown. The concept of lifelong learning as a special form of learning, its history and development, as well as the structure and role in the contemporary circumstances of education, are highlighted. Forms, components and effectiveness of lifelong learning are identified. Analysis of world experience in integrating lifelong learning into the process of education is pointed out. The system of lifelong learning, its characteristics from the point of view of cognitive psychology and social learning studies is described. Basic motivation factors affecting the usefulness of lifelong learning are analyzed. The history of lifelong learning as a democratic, simple and free learning system is described. The attempts to identify basic features that are peculiar to adult learners are focused on. The evaluation of some general perspectives of lifelong learning applied to both adolescents and adults is underlined. Lifelong learning at higher educational establishments as a form of self-study, which takes place with constant high-quality tutorial support is examined. Basic theories relevant to do the instruction to some degree based on either a behaviorist, cognitive or social development perspective are offered. The Model of Strategic Learning in LLL is identified. Lifelong learning as one of the means that makes it possible to obtain unremitting education both in the country and abroad is characterized. Important skills that can assist lifelong learners to improve their learning experiences and understand the essence of lifelong learning are distinguished.

Key words: *lifelong learning, contemporary system of education, the Model of Strategic Learning, unremitting education, motivation factors, self-direction of learners.*

Стаття присвячена основним принципам навчання протягом усього життя, які впливають на основні напрями модернізації системи вищої освіти в наш час. Надано характеристику переваг та недоліків навчання протягом усього життя. Показано основні особливості навчання протягом усього життя. Висвітлено поняття «навчання протягом усього життя» як особливої форми навчання, його історії та розвитку, а також структуру та роль у сучасних умовах освіти. Визначено форми, компоненти та ефективність навчання протягом усього життя. Запропоновано аналіз світового досвіду інтеграції навчання протягом усього життя в процес навчання. Описано систему навчання протягом усього життя, його характеристики з точки зору когнітивної психології та соціального навчання. Проаналізовано основні мотиваційні фактори, що впливають на ефективність навчання протягом усього життя. Описана історія навчання протягом усього життя як демократичної, простої та вільної системи навчання. Зосереджено увагу на спробах визначення основних рис дорослих учнів. Підкреслено оцінку деяких загальних перспектив навчання протягом усього життя, що застосовуються як до підлітків, так і до дорослих. Розглянуто навчання впродовж усього життя як форму самостійного навчання, що здійснюється за постійної якісної підтримки закладу освіти. Запропоновано основні теорії, які пов'язані з навчальною діяльністю та базуються на поведінковій, когнітивній чи соціальній перспективах розвитку. Визначено модель стратегічного навчання в рамках навчання протягом усього життя. Надано характеристику навчанню впродовж життя як одного із засобів, що дає змогу здобути безперервну освіту як в межах країни, так і за її межами. Окреслено важливі навички, що можуть допомогти учням, які навчаються впродовж життя, покращити свій досвід навчання та зрозуміти його сутність.

Ключові слова: *навчання протягом усього життя, сучасна система освіти, модель стратегічного навчання, безперервна освіта, фактори мотивації, самоспрямованість учнів.*

Problem setting. Nowadays there is a tendency to enhance the role of education in the life of each individual and of humanity as a whole. This is due to the need for new knowledge, skills, which would make the process of adapting a person to the contemporary conditions more efficient and effective. The idea of education as a relatively short period of life, carried out within the rigid framework of a practically closed system, has become outdated. The limited and insufficiently effective use of forms and types of lifelong learning becomes obvious. Today, the learning process is the result of the interaction of five basic elements, namely: the learner, the teacher, content, methods and forms, sources and means of instruction, where the leading role belongs to the active components, such as, the learner and the teacher. The development of the modern education system involves openness and freedom of choice. Free education as one of the basic forms of lifelong learning implies a high level of independence and the leading role of the learner's personality; providing students with vocational education institutions with a wide range of educational services that are adequate to the demands of the regional labor market; variability of teaching methods and forms; the active use of distance learning as one of the most convenient learning methods. The technology of lifelong learning is a system of scientifically based principles of adult

education, used to implement a high degree of guarantee that helps to achieve the educational goal [1].

Analysis of recent research and publications. Lifelong learning (LLL) is a relatively new object of research that has been investigated and characterized by numerous scientists in the sphere of adult education. The research in this field focuses on the works of such LLL theorists as Malcolm Knowles, R.M. Smith, Jack Mezirow, S.B. Merriam, Lindeman Eduard C., Stephen Brookfield and others. In their papers the researchers, notably Malcolm Knowles and K. Patricia Cross, stress that most principles of LLL derived from studies of children and adolescents can also be applied to adults.

In 1984, Knowles suggested 4 principles that are applied to adult learning, namely:

1. Adults need to be involved in the planning and evaluation of their instruction.

2. Experience (including mistakes) provides the basis for the learning activities.

3. Adults are most interested in learning subjects that have immediate relevance and impact to their job or personal life.

4. Adult learning is problem-centered rather than content-oriented [2].

Thus, Cross presents the Characteristics of Adults as Learners (CAL) model in the context of her analysis of lifelong learning programs. She underlines that the CAL model consists of two classes of variables: personal characteristics and situational characteristics. Personal characteristics include: aging, life phases, and developmental stages. These three dimensions have different characteristics as far as lifelong learning is concerned. Aging results in the deterioration of certain sensory-motor abilities (e.g., eyesight, hearing, reaction time) while intelligence abilities (e.g., decision-making skills, reasoning, vocabulary) tend to improve. Life phases and developmental stages (e.g., marriage, job changes, retirement) involve a series of plateaus and transitions which may or may not be directly related to age [3].

Many research findings from cognitive psychology and social learning studies done with adolescents are undoubtedly connected with to the development of learning experiences for adults. Still, the publications of LLL investigators make a convincing case that those who design adult learning environments should consider both general principles of learning that apply to learners of any age and those factors said to be unique or especially applicable to adult learners.

Setting objectives. The purpose of this article is to define fundamental concepts, theoretical and practical application of lifelong learning, its effectiveness, forms and models, pedagogical and psychological characteristics, motives to use, advantages and disadvantages of implementation in educational process in the system of higher education.

To investigate the main features of LLL it is essential to present brief characteristics of the adult learners. On a global scale, adult learners are those, who have passed adolescence, including professional and graduate school students, including those ones who have just started their careers and the elderly. Both theorists and practitioners in the field of LLL have made attempts to identify basic features that are peculiar to adult learners, and also some have evaluated the results of this effort, others try to ensure that such adult learner characteristics do exist.

So, four such essential characteristics can be distinguished, namely:

1) prior knowledge and experience;
2) self-directed learners;
3) critical reflection;
4) experiential learners.

Speaking about the principles of adult learning, it is worth pointing out that most adult educators have at least a degree, but a majority of them have never had any classes or training in adult education. Much attention should be given to the principles of adult learning, because they are intended to give new teachers a foundation about lifelong learning theory.

It should be stressed that the major concern is the evaluation of some general perspectives on learning that apply to both adolescents and adults, distinguishing main factors that can be used to lifelong learners in particular, and investigating certain terms that motivate adult learners. Speaking about adult motivation factors, one should point out, that various factors may motivate adult learners. Personal advancement, self-esteem, professional development and pleasure are adult motivators. Well-designed aids that consider these motivating factors are surely to be popular. However, some social factors, such as making new friends, establishing new relationships and enhancing one's ability to serve society, can also be basic key motivators. Learning for the sake of learning and developing a sense of self-efficiency are other motivating characteristics for many adults. A search for stimulating and escaping from existing routines both at home and work may serve as crucial motivating factors for some learners [4].

Although dozens of theories relevant to do the instruction to some degree have been offered, when classified in accordance with psychological backgrounds, most appear to be based in either a behaviorist, cognitive or social development perspective, namely:

− Curriculum development and lesson planning (general);

− Observe and work with the experienced teacher \ mentor;

− Professional development options;

− Theory of how adults learn;

− Overview of LLL – funding streams, policies and procedures, program collaborations, current trends;

− Information on teaching special populations (English as a Second Language, culturally different, learning disabled);

− Strategies to foster interaction with other teachers and service providers.

Special attention should be given to the problem of how to plan and implement instruction for adult learners. Teaching adults requires a different conceptualization and preparation than teaching children. Adults require different treatment and consideration when education and training programs are being developed. The focus of adult learning needs is centered on personal, employment, and community contexts. As stated by Dirkx and Prenger, "in contextual learning, desired competencies or skills in academic subjects, work, or parenting are integrated with specific life contexts. This means that when developing education and training, it is important not lose sight that new skills and competencies must include applicability to the learners' life needs which include family, work, and future plans. Included is an emphasis on the acquisition of important skills such as problem solving, critical thinking, and learning-to-learn as well as basic competencies related to the lesson at hand. These include: creativity, teamwork, brainstorming, problem solving, critical thinking, learning to learn skills, interpersonal communications [5].

The next basic principle to teaching adults is that each learner has extensive life experience to draw upon which allows open dialogue with the instructor about the topic at hand. Based on his or her experience, the acquisition of new skills, knowledge and abilities will be in relation to the experience levels of the individual [6].

Taking into account the behaviorist component of lifelong education, it should be mentioned that learning involves a relatively permanent change in behavior or in the potential of behavioral change resulting from experience and cannot be attributed to temporary body states such as those induced by illness, fatigue, or drugs [7].

Learning can be thought of as a process by which behavior changes as a result of experiences [8]. Learning involves change and is concerned with the accumulation of habits, knowledge, and attitudes. Learning allows the individual to make both personal and social adjustments. Any change in behavior implies that learning has taken place [9]. Learning is reflected by a change in an individual's behavior as the result of some experience.

Another important problem that should be undoubtedly mentioned is the Model of Strategic Learning in LLL. Basically, it is a framework that was developed by Weinstein (1994). The goal of the model is to assist LLL educators to gain the useful skills which will help pre-prepared learners to enhance their learning experiences and understand the importance of becoming lifelong learners. The concepts of skill will and self-regulation are also considered to be the ones that must be taken into consideration in the framework of Strategic Learning in LLL. It should be noted that LLL theories are based on the belief that adults have had different experiences in comparison with children and adolescents and that these differences are relevant to developing perfect learning conditions for adults. Moreover, while age is one of the principle factors, that can influence learning, motivation, prior knowledge, the learning context and the effect of situational and social terms are others [10].

Conclusions. This paper has investigated that the worth of lifelong learning theory rests in its capability to represent the learning process and capacity to give direction to research that, with the help of its outcomes, can develop the system of instruction.

The evidence from this study suggests that methodological approaches used in lifelong learning have their own peculiarities in comparison with teaching children. It makes the background of lifelong learning. The findings of this study indicate that teachers who carry out postgraduate training for adults must know the essential characteristics of LLL and take into consideration both theoretical and practical results of the research work connected with the process of adult instruction.

In general, these results would seem to suggest that when designing the educational process for lifelong learners of different ages, different cultures and levels of education, adult trainers they must take into account not only the psychological features of the trained adult learners and their professional needs but also be capable to imply modern methods and technologies of instruction.

The perception of educational material by adults is different than that of schoolchildren and students. Therefore, the methods used to educate children are not always effective in organizing adult education. Adults need to be taught differently.

Moreover, adult instructors should also remember that lifelong learners often do not have positive motivation to learn and learn by virtue of necessity or changing life circumstances. For most of them, learning by itself is not a welcome goal.

As a rule, adult learners are interested in studying. So, if the teacher is lucky to develop interest in the subject, to present the instruction as a useful tool at just at the beginning of the learning process, and also to ensure the learners to have a low risk, he or she can persuade adult students to learn in the necessity of gaining knowledge. This study has determined positive and negative expectations of lifelong learners can clarify the situation and increase their motivation and active participation in the learning process.

Adult students require to be taught so that they know how to act, how to solve or consider specific problems, how to use their knowledge in everyday

professional experience, i.e. they need practice and updated material.

Lifelong learning is a democratic process where students are responsible for their own education, the outcomes of learning mostly depends on the personal characteristics of the teacher, his training background and philosophy, knowledge of the inner features of adults, the implication of teaching methods which are applied in the learning process.

REFERENCES:

1. Романцов М.Г., Мельникова ИЮ., Даниленкова Г.Г., Ледванов М.Ю., Бизенкова М.Н. Новые педагогические парадигмы, вопросы дидактики и компетентность. *Академия Естествознания.* 2012. С. 15–20.

2. Kearsley G. From the theory into practice. 2010. URL: http://tip.psychology.org.

3. Cross P. Adults as Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.P. 7–11.

4. Agboola O. Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. *International Journal of Higher Education*. 2015. V.4. № 1. P. 22–37.

5.Weinstein C.E. Strategic learning/strategic teaching: flip sides of a coin. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 1994. P. 257–273.

6. Dirkx, J.M., Prenger S.M. Planning and Implementing Instruction for Adults. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. (1997). P. 14–27.

7.Knowles M. The Modern Practice of Adult Education: An Autobiographical Journey. New York : Association Press. (1970). P. 30–39.

8.Hergenhahn B.R. An Introduction to Theories of Learning. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall. 1988. P. 22–26.

9. Maples M.F., Webster J.M. Thorndike's connectionism. Itasca, Ill.: Peacock. (1980). P. 6–18.

10. Crow L., Crow A. Readings in Human Learning. New York : McKay. 1963. P. 15–22.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЩОДО ВИЯВЛЕННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

EXPERIMENTAL-RESEARCH WORK ON THE DISCOVERY OF LEADERSHIP QUALITIES IN PUPILS

УДК 373:005.584.2:316.46(047.31)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-41

Леонова В.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Віцукаєва К.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Наукове дослідження присвячено вихованню сучасного лідера, що є умовою підготовки молодого покоління до керування власним життям. Зрозуміло, що ефективне виховання лідерів передбачає врахування вікових особливостей школярів. Відомо, що лідерство виявляється на різних вікових етапах розвитку та становлення особистості, але має свої особливості щодо мотивації, висування та ефективності. Проаналізовано співвіднесення загальних і специфічних якостей лідера із соціально-психологічними особливостями розвитку лідерських якостей молодших підлітків. Детально розглянуто активність й ініціативність, що виражаються в: потребі брати участь у житті соціуму; товариськості у прагненні до взаємодії з оточуючими; наполегливості, працездатності у прагненні до самоствердження, самоконтролю у формуванні почуття дорослості; організованості, організаторській проникливості, здатності до активного психологічного впливу, схильності до організаторської роботи; потребі брати відповідальність на себе, у прагненні зайняти своє місце в колективі (бути лідером, діяти заради колективу), прагненні до самовираження; комунікабельності у потребі в спілкуванні. Проведено аналіз літератури щодо розкриття сутності понять «лідер», «лідерські якості», теорії, типи й ознаки лідерства. Також дослідили специфіку особливостей соціально-педагогічної роботи в загальноосвітній школі. Розглянули лідерські прояви учнівської молоді в освітньому середовищі. Для експериментально-дослідної роботи виділено компоненти (мотиваційний, емоційний та психологічний), критерії (здатність проявляти лідерські здібності; міжособистісні стосунки; психологічні властивості особистості в міжособистісних контактах) та показники (ступінь сформованості мотивації до набуття лідерських здібностей; діагностика мотивації до лідерських здібностей; рівень згуртованості групи; рівень суб'єктивного відчуття колективу; оцінка станів і властивостей особистості, а саме: рівень тривожності, рівень фрустрації, рівень агресивності) щодо наявності рівня лідерських якостей в учнівської молоді. Для обрахунку загальних результатів виділено три основні рівні лідерських якостей у молодших підлітків: високий, середній, низький. Дане дослідження проводилися поетапно.

Ключові слова: *лідер, лідерство, лідерські якості, лідер-особистість, лідер-організація.*

The relevance of scientific research is devoted to the education of the modern leader, which is a condition for preparing the younger generation to manage their own lives. It is clear that effective education of leaders involves taking into account the age characteristics of students. Leadership is known to manifest itself at different stages of development of personality but has its own peculiarities in motivation, promotion and effectiveness. The correlation of the general and specific qualities of the leader with the socio-psychological features of the development of leadership qualities of younger adolescents is analyzed. It was discussed in detail the activity and initiative expressed in the need to be involved in the life of the society; sociability in the pursuit of interaction with others; perseverance and performance in the pursuit of self-affirmation and self-control in the formation of feelings of adulthood; organization, organizational insight, ability to actively influence psychologically, inclination for organizational work, the need to take responsibility for oneself were observed in the desire to take their place in the team (to be a leader, to act for the sake of the team), the desire for expression; communication skills in need of communication. The literature analysis on the disclosure of concept essence of "leader", "leadership qualities", "theories", "types" and "attributes of leadership". It was also investigated the specifics of the features of social and pedagogical work in a comprehensive school. The leadership manifestations of students in the educational environment were considered. For experimental research, components (motivational, emotional and psychological), criteria (ability to show leadership skills; interpersonal relationships; psychological personality traits in interpersonal contacts) and indicators (the degree of formation of motivation to acquire leadership abilities; diagnosis of motivation to leadership abilities; level of group cohesion; level of subjective feeling of the team; assessment of states and personality traits, namely: level of anxiety, level of frustration, level of aggressiveness) on the presence of level of leadership qualities in the students. To calculate the overall results, three main levels of leadership in young adolescents revealed: high, medium, and low. This study was conducted in stages.

Key words: *leader, leadership, leadership qualities, leader-personality, leader-organization.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному суспільстві особливо складно самовизначитися підлітку, для якого саме цей час є ключовим у становленні й розвитку, оскільки в цьому віці закладаються і формуються основи лідерського потенціалу, який надалі розкривається в дорослому житті. Відомо, що лідерство виявляється на різних вікових етапах розвитку та становлення особистості, але має свої особливості щодо мотивації, висування та ефективності [4]. Виховання сучасного лідера є умовою підготовки молодого покоління до керування власним життям та зміцнення Української держави. Тому формування лідерських якостей підлітків стають особливо актуальними в сьогоденні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну увагу в психолого-педагогічній літературі приділено проблематиці лідерства. Наукові розвідки О.О. Слюсаренко розкрили структуру лідерства. Психолого-педагогічні умови формування

лідерських якостей підлітків визначено в наукових працях К.С. Садохіна, Г.М. Махаева, А.А. Цахаева. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді виділяються в працях Наталії Сушик. В. Сбитнєва, поділяючи погляди А. Лутошкіна і М. Рожкова, вважає, що лідерські якості – це сукупність певних властивостей, рис, що дає змогу члену дитячого об'єднання виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення в значущих для групи ситуаціях. А. Зоріна під лідерськими якостями розуміє якості, потрібні особистості для успішної організаторської діяльності й створення позитивної атмосфери в колективі, що сприяє досягненню загальних цілей.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці виявлення лідерських якостей в учнівської молоді.

Методи дослідження **–** *теоретичні:* аналіз наукової літератури з метою виявлення лідерських якостей в учнівської молоді; *емпіричні*: діагностичні (тестування, проективні методики), *профілактичні* (тренінги, рольові ігри).

Виклад основного матеріалу. В енциклопедичному соціологічному словнику вказано, що термін «лідерство» має два значення: провідне положення окремої особистості чи соціальної групи, яке зумовлено найбільш ефективними результатами її діяльності (економічної, політичної, наукової, спортивної тощо); процеси внутрішньої самоорганізації та самоуправління групи, що зумовлені індивідуальною ініціативою їхніх членів [5]. Таким чином, лідерство однієї особистості (по відношенню до власного життя чи діяльності групи) є індивідуальним. Відповідно, лідерство групи людей (по відношенню до розвитку власної організації чи діяльності інших організацій) є організаційним. У першому випадку ми говоримо про лідера-особистість, у другому – про лідера-організацію [3].

Синтезуючи поняття «лідер», «лідерство» з терміном «якість», Д.В. Алфімов пропонує таке визначення: лідерські якості особистості – це узагальнені властивості лідера створювати нове бачення розв'язання проблеми, успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення групою або організацією цілей [1, с. 50]. Зокрема, В. Сбитнєва, поділяючи погляди А. Лутошкіна і М. Рожкова, вважає, що лідерські якості – це сукупність певних властивостей, рис, що дає змогу члену дитячого об'єднання виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення в значущих для групи ситуаціях. А. Зоріна під лідерськими якостями розуміє якості, потрібні особистості для успішної організаторської діяльності й створення позитивної атмосфери в колективі, що сприяє досягненню загальних цілей. Лідер – це особистість, за якою всі інші члени групи визнають право брати на себе відповідальні рішення, що зачіпають їхні інтереси і визначають напрямок і характер діяльності всієї групи. Таким чином, будучи найбільш авторитетною особистістю, лідер реально відіграє центральну роль в організації спільної діяльності й регулюванні взаємостосунків у групі. На відміну від керівника, що займається офіційною організацією всієї діяльності групи і управлінням нею, лідер виникає спонтанно в результаті психологічних відносин, що виникають у групі з точки зору домінування – підпорядкування. Лідер може бути, а може й не бути офіційним керівником групи. Оптимальним є випадок збігу лідера і керівника в одній особі.

Можна зробити висновок, що потреба в спілкуванні з однолітками в учнівській молоді ґрунтується на прагненні одержати визнання власної індивідуальності і значущості в мікросередовищі, бути прийнятим групою, і є домінуючою. У зв'язку з цим істотно посилюється інтенсивність міжособистісних контактів, тому що більшість підлітків прагнуть до зміни або зміцнення свого соціального статусу в групі. Прагнення до лідерства стає домінуючою тенденцією взаємодії підлітків. А само лідерство стає певним способом поведінки і діяльності та виявляється не тільки в міжособистісних стосунках, а в усіх видах діяльності.

Аналіз різних наукових підходів до визначення лідерських якостей особистості дав нам підстави для такого формулювання: лідерські якості – це риси, які забезпечують ефективне лідерство, тобто здатність виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях; використовувати інноваційні підходи для розв'язання проблеми; успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення спільних цілей; створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі. Лідерські якості – це узагальнені індивідуально-особистісні та соціально-психологічні характеристики особистості, які дозволяють їй займати авторитетну позицію в групі, впливати на її членів, їхні думки, поведінку та діяльність таким чином, щоб забезпечити їх злагоджену взаємодію та ефективну діяльність. Аналіз змісту поняття «лідерські якості» дозволив виділити загальні (компетентність, активність, ініціативність, товариськість, наполегливість, самоконтроль, працездатність, спостережливість, самостійність, організованість) та специфічні якості (організаторська проникливість, здатність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи, потреба брати відповідальність на себе, комунікабельність), притаманні особистості лідера. Встановлено, що молодший підлітковий вік є сенситивним для розвитку лідерських якостей особистості. Проведене нами дослідження дає певну можливість вирішувати питання формування лідерських якостей підлітків у виховному процесі. Перспективу подальших наукових

розвідок вбачаємо в створенні комплексної програми формування лідерських якостей, яка буде стимулювати удосконалення лідерських якостей, також розробляючи різноманітні заходи, які будуть створювати розвивальне і стимулююче середовище, з доброзичливими відносинами, враховуючи інтереси і бажання підлітків, їхні здібності [2].

Експериментально-дослідна робота вибраної проблеми проводилися серед учнів 8-х класів. Кількість респондентів становила 72 учні, віком від 12 до 14 років. Дослідження проводилися в декілька етапів: Діагностика мотивації до лідерських здібностей (Е. Жаріков, Е. Крушельницький); Методика Дж. Морено «Оцінки міжособистісних емоційних зв'язків у групі»; Методика Айзенка «Визначення типу темпераменту»; Методика Сьюзена Деллінгера «Психогеометрія».

Для подальшої роботи виділено три компоненти: мотиваційний, емоційний та психологічний. Під мотиваційним компонентом розглядаємо мотивацію до лідерських здібностей дітей. До його показників входить: ступінь сформованості мотивації до набуття лідерських здібностей; діагностика мотивації до лідерських здібностей. Емоційний компонент зумовлюється ставленням дітей до власних емоцій і вчинків та їх відношенням до інших людей. Він характеризується такими показниками: рівень згуртованості групи; рівень нервово-психічної напруги; рівень суб'єктивного відчуття колективу. Психологічний компонент у свою чергу дозволяє оцінити деякі стани і властивості особистості. Показниками психологічного компоненту виступають: рівень тривожності; рівень агресивності; рівень фрустрації.

На початку експерименту було проведене знайомство з даною групою дітей. У процесі констатуючого дослідження дотримувалися такої спеціальної організації: знайомство з дітьми відбувалося у звичайних для них умовах під час ігор та тренінгу в класі на уроці. Під час спільних ігор дізнавалися імена та прізвища дітей, налагоджували контакт довіри для більш достовірних результатів; діагностичне обстеження проводилося в індивідуально-груповій формах, з використанням цікавих, веселих ігрових прийомів, бесід, тестових завдань, із використанням дидактично-ігрового матеріалу на згуртованість класу.

Для подальшого обрахунку загальних результатів виділено три основні рівні психічних станів: високий, середній, низький. Високий характеризується стійкістю до невдач, рішучістю, впевненістю в собі. Окрім цього, відсутня ригідність, тобто учні швидко переключаються на інші дії. Легко встановлюють нові контакти, ініціативні в комунікаціях, такі діти часто пропонують власні варіанти вирішення комунікативних ситуацій. Середній рівень – такі учні мають тривожність припустимого рівня, проте уникають труднощів. Для них характерне позитивне ставлення до школи та класу, але рефлексія відношення до себе як до школяра практично не сформована, такі учні можуть пристосовуватися – це можливо в тих випадках, коли опонент дійсно прав. Така дитина співвідносить свої реакції з реакціями оточуючих, займає місце сірої маси в колективі. Низький **–** для цього рівня характерне переживання емоційного неблагополуччя, яке пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі. У таких дітей спостерігається невпевненість у собі, а також занижений рівень у плануванні діяльності з колективом та характерна співпраця – майже завжди компроміс, що цілком прийнятно в ряді випадків. У таблиці 2 наведено результати діагностики по кожній з методик.

Першою була проведена діагностика мотивації до лідерських здібностей (Е. Жаріков, Е. Крушельницкий), таблиця демонструє, що в експериментальній групі 31,43% учнів має низький рівень лідерських здібностей, 51,43% учнів мають середній рівень, а високий тільки 17,14% дітей. У контрольній групі більшість учнів мають низький рівень 43,24%, 40,54% учнів мають високий рівень та тільки 16,22% учнів перебувають на високому рівні. Методикою було: визначити ступінь сформованості мотивації до набуття лідерських здібностей. Було запропоновано тест на 50 запитань, на які необхідно дати відповідь «так» (А) або «ні» (Б), зробивши позначку «+» у відповідній графі реєстраційного бланка. Отримані результати, що

Таблиця 1

Компоненти, критерії, показники щодо виявлення лідерських якостей в учнівської молоді

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Здатність проявляти лідерські здібності	Ступінь сформованості мотивації до набуття лідерських здібностей;
		Діагностика мотивації до лідерських здібностей
Емоційний	Міжособистісні стосунки	Рівень згуртованості групи;
		Рівень суб'єктивного відчуття колективу;
Психологічний	Психологічні властивості особистості в міжособистісних контактах	Оцінка станів і властивостей особистості, а саме: – рівень тривожності; – рівень фрустрації; – рівень агресивності;

зображені в таблиці, демонструють, що рівень лідерства знаходиться на середньому та низькому рівні.

Наступною була проведена методика Дж. Морено «Оцінки міжособистісних емоційних зв'язків у групі». Це метод опитування, міжособистісних стосунків, що направляються на виявлення, шляхом фіксації взаємних відчуттів симпатії і неприязні серед членів групи (в учбовому колективі). В основі лежать критерії, що формулюються у вигляді питань, відповіді на них і служать підставою для встановлення структури взаємин. Соціометрія проводиться лише в колективах, що мають досвід спільної роботи (навчання). Мета даної методики – виявити згуртованість групи, а також «лідерів» і «знедолених». Кожному учню давався заздалегідь приготований аркуш та інструкція. Після збору відповіді оброблялися і були зроблені висновки. На аркуші паперу учням треба було в правому верхньому кутку написати своє прізвище, ім'я і клас. Потім зачитувалося завдання для всіх: «У вас через декілька днів вечір у класі, з конкурсами і КВНом. З ким із присутніх в класі ви б хотіли піти на свято?» Діти повинні були написати послідовно трьох чоловік залежно від величини їхнього інтересу до нього, тобто першим треба написати того, з ким хотіли б піти в першу чергу, потім, під цифрою два – у другу чергу і лише після цього – у третю чергу. Важливо, було, щоб кожен з учнів написав особисто свою думку, лише тоді можна впевнено говорити про позитивні результати дослідження. Представлено чотири рівні групової згуртованості («зірки», «прийняті», «неприйняті», «ізольовані»), які ми об'єднали в три – високий, середній, низький. Діагностика показала, що в експериментальній групі на низькому рівні міжособистісних емоційних зв'язків у групі 60% дітей, на середньому рівні – 17,14% дітей, а на високому – тільки 22,86% дітей. У контрольній групі на низькому рівні міжособистісних емоційних зв'язків у групі 62,16% дітей, на середньому рівні – 13,51% дітей, а на високому – тільки 24,32% дітей.

Тобто бачимо, що згуртованість навчального колективу знаходиться на низькому рівні. Рівні в даній методиці інтерпретуються так. Високий рівень групової згуртованості – це згуртований колектив, де серед усіх цінується і поважається особа кожного учня, учні не тільки здійснюють активну значущу діяльність усередині класу, але й справляють позитивну дію на тих осіб, що їх оточують. Середній рівень групової згуртованості – у класі відсутня єдність колективу, наявні лише окремі угрупування по симпатіях, загальних інтересах тощо, позитивна діяльність учнів обмежена тільки своїм класом. Низький рівень групової згуртованості – учні роз'єднані, є лише окремі лідери, що пригнічують особистість інших, колективні справи проводяться від випадку до випадку і не роблять значного впливу як на учнів даного класу, так і на тих, що їх оточують.

Не менш важливим показником є психологічний компонент. Оптимізація даного компонента є однією з головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Для проведення тестування знадобився текст самої анкети Айзенка з визначення темпераменту, де дітям пропонувалось питання. На кожне питання відповідайте тільки «так» або «ні». Також вказали, що тут не може бути хороших чи поганих відповідей. Опитувальник складається із 57 тверджень, з якими можна погодитися, не погодитися або відповісти «Не знаю». За допомогою даного тесту виявляється

Таблиця 2

Діагностика рівня лідерських якостей у дітей середньої школи

Групи	Кількість	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Мотиваційний компонент							
Діагностика мотивації до лідерських здібностей (Е. Жаріков, Е. Крушельницький)							
КГ	**37**	**15**	**40,54%**	**16**	**43,24%**	**6**	**16,22%**
ЕГ	**35**	**11**	**31,43%**	**18**	**51,43%**	**6**	**17,14%**
Емоційний компонент							
Методика Дж. Морено «оцінки міжособистісних емоційних зв'язків у групі»							
КГ	**37**	**23**	**62,16%**	**5**	**13,51%**	**9**	**24,32%**
ЕГ	**35**	**21**	**60%**	**6**	**17,14%**	**8**	**22,86%**
Психологічний компонент							
Методика Айзенка «визначення типу темпераменту»							
КГ	**37**	**8**	**21,31%**	**23**	**62,16%**	**6**	**16,22%**
ЕГ	**35**	**8**	**22,86%**	**11**	**31,43%**	**16**	**45,71%**
Методика Сьюзена Деллінгера «психогеометрія»							
КГ	**37**	**10**	**27,03%**	**25**	**67,57%**	**2**	**5,41%**
ЕГ	**35**	**11**	**31,43%**	**18**	**51,43%**	**6**	**17,14%**

можливим визначити один із 4-х типів темпераменту: холерик, сангвінік, меланхолік і флегматик. Рівні в даній методиці інтерпретуються так. Високий рівень включає 2 категорії – сангвінік і холерик. Сангвінік вважається найбільш урівноваженим типом темпераменту щодо реактивності й гальмівних реакцій. Він відрізняється швидкою зміною вражень, інтересів, планів, діяльності. Виявляє високу активність у тих сферах, які йому цікаві. Сангвініки чуйні і життєрадісні, для них характерна деяка легковажність. Холерик відрізняється підвищеною збудливістю і зниженими показниками гальмівних реакцій. Він активний, схильний до частих змін настрою, запальний, іноді агресивний. Рухи, міміка і мова холерика поривчасті й швидкі. Контроль над емоціями та почуттями знижений.

До середнього рівня віднесли флегматика. Головна відмітна якість флегматика – спокій. Його дуже важко вивести з рівноваги, але водночас адаптаційні можливості у нього дуже низькі. Він довго перемикається з одного стану в інший, тому його емоційний фон зазвичай постійний.

До низького рівня віднесений меланхолік, у нього теж знижений контроль над емоційним фоном. Меланхолік дуже сприйнятливий до подразників, відрізняється чутливістю. Такі люди замкнуті, бояться змін, постійно переживають. Емоції в більшості своїй негативні. Таблиця демонструє, що більшість піддослідних має високий рівень – 45,71%. Тобто діти швидко змінюють враження, інтереси, плани, діяльності. Виявляють високу активність у тих сферах, які цікаві.

Наступним кроком вибрали анкету Сьюзена Дилінгера «Психогеометричний тест». Психогеометрія – цікава практична система дослідження особистості. Вона створена і широко застосовується в США. Її автор – фахівець із підготовки управлінських кадрів. За деякими даними ефективність правильно виконаного тесту сягає 85%. Цей тест дозволяє: миттєво визначити тип особи; дати докладну характеристику особистісних якостей і особливостей поведінки людини звичайною, зрозумілою мовою; спрогнозувати поведінку кожного типу особистості; визначити рівень психологічної сумісності з певними типами людей. Цей тест посилює і дозволяє частково усвідомити наше підсвідоме, інтуїтивне «відчуття» інших людей. Тому, виконуючи його, стимулювали дітей намагатися дослухатися до своєї інтуїції і, по можливості, «відключити» раціональну логіку, логічну частину нашого «Я». Було запропоновано подивитися на п'ять відомих геометричних фігур, прорахувати їх від 1 до 5. Виберіть із них ту, про яку можете сказати, що це ви, намагайтесь відчути саме свою форму, якщо важко визначитись, то виберіть фігуру, яка найбільше сподобалась, позначте її цифрою 1, фігура, яка менше сподобалась, ніж перша, поставте 2, і так далі. Нумерацію ставте під кожною фігурою. Рівні в даній методиці інтерпретуються таким чином. Високий рівень – фігура трикутника, що має такі характеристики: лідер, що веде за собою, бере відповідальність на себе, рішучий, орієнтований на суть ситуації, впевнений у собі, честолюбний, енергійний. Також до високого рівня віднесли фігуру зигзаг: креативний, творчий підхід до життя, концептуальність, теоретична установка, мрійливість, спрямованість у майбутнє, дотепність, експресивність, прямолінійність, захопленість. Середній рівень – фігура прямокутника: допитливий, чутливий, не амбітний, швидко засвоює нову інформацію, сміливий, збуджений, активний. Низький рівень – фігура коло: безтурботний, балакучий, легковірний, нерішучий, слабка концентрація, низька мотивація досягнення, грає на почуттях інших. Таблиця демонструє яскраво виражений низький та середній рівень виразності якостей дітей, в експериментальній групі результаті схожі до контрольної групи 22,86% – 27,03% на низькому рівні, дітей на середньому рівні більше половини.

Таблиця 3

Підсумковий результат констатуючого етапу дослідження

Рівні	Експериментальна група (n = 35)		Контрольна група (n = 37)	
	Кількість	%	Кіль-кість	%
Високий	9	25,7%	5,75	15,54%
Середній	13	37,8%	17,25	46,62%
Низький	13	37,1%	14	37,76%

За отриманими даними ми бачимо, що в експериментальній групі переважає низький та середній рівень, що становить 74,9% від усіх отриманих відповідей по методиках учнів, на низькому рівні – 37,1%, на середньому рівні – 37,8% дітей, а на високому тільки – 25,27%. Ці дані підтверджують необхідність упровадження експериментальної програми. У контрольної групи дуже схожі результати, переважає середній рівень 46,62%, на низькому рівні – 37,76%, а на високому рівні тільки – 15,54%.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можна сказати, що більшість учнів даного класу намагаються поставити власні цілі вище інтересів інших людей. За такими даними спостереження, в цьому класі постійно виникають конфлікти, існує певне напруження у стосунках, учні ведуть себе роздратовано, існує певний рівень агресивності. Дане дослідження показало, що прагнення до влади як у лідерів проявляється досить слабо, що може говорити про слабку схильність керувати соціальним оточенням, нагороджувати і карати людей, примушувати до вчинення

певних дій усупереч їхньому бажанню, контролювати їхні дії. Тобто мотив влади як прагнення і здатність отримувати задоволення від контролю над іншими людьми, від можливості судити, встановлювати закони, норми і правила поведінки виражено досить слабо, але при цьому однією з домінуючих потреб є «забезпечити собі становище впливу». Мотив – це потреба, таким чином, можна припускати, що потреба вже сформована, але при цьому немає можливостей або знань для реалізації цієї потреби. Показник групової згуртованості свідчить про низький та середній рівень групової згуртованості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алфімов Д.В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* / голова ред. ради : А.О. Монаєнко ; Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2010. Вип. 11 (64). С. 44–51.

2. Леонова В.І., Хмара О. Соціально-педагогічна робота щодо наявності лідерських якостей дітей у загальноосвітній школі. *Студентські соціальні ініціативи : реалії та перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Одеса, 24 квітня 2019 р.). Одеса, 2019. С. 214–217.

3. Леонова В.І., Вігурська В., Хмара О. Лідерство – найважливіший фактор успіху. *«Науковий вимір соціальних та педагогічних проблем сьогодення» :* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців (Одеса, 14 грудня 2018 р.). Одеса : Видавець Букаєв Вадим Віктрович, 2018. С. 20–22.

4. Леонова В.І. Організація соціально-педагогічної роботи щодо виявлення лідерських якостей учнівської молоді. *Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku* **:** Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія і педагогіка як науки становлення і розвитку сучасної особистості» 27–28 грудня. Влоцлавек, 2019. С. 34–37.

5. Соціологія: короткий енциклопедичний словник. URL: http://subject.com.ua/sociology/dict/249.html

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЕКСКЛЮЗІЇ МОЛОДІ З ТИМЧАСОВО НЕПІДКОНТРОЛЬНИХ ТЕРИТОРІЙ ДОНБАСУ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF OVERCOMING SOCIAL EXCLUSION OF YOUTH FROM TEMPORARY NON-CONTROLLED TERRITORIES OF DONBAS

УДК 316.472(477.61/.62)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-42

Овчарова Л.М.,
канд. філос. наук,
доцент кафедри соціології
та соціальної роботи
Приазовського державного
технічного університету

У статті досліджено проблему реалізації права на освіту молоді з непідконтрольних територій Донбасу. Аналізується поняття соціальної ексклюзії, вказується на особливий прояв соціальної ексклюзії в умовах гібридної війни на Сході України, де виключення поширене не на окремі верстви населення, а є характеристикою суспільного буття усіх громадян України, які залишилися на непідконтрольній території. Вказується на загрозу втрати національної ідентичності молоді внаслідок розриву економічних, соціокультурних зв'язків між територією України та її частиною – самопроголошеними ДНР і ЛНР. Проаналізовано вплив на світогляд населення Сходу України та формування «донбаської ідентичності» процесів індустріалізації та цілеспрямованої державної міграційної політики за часів СРСР. Автор аналізує рівень доступності вищої та професійно-технічної освіти в умовах гібридної війни. Досліджено чинники, що стають на перешкоді отриманню українського диплому про освіту: фінансовий, організаційний, психологічний. У статті наведено статистику економічного стану непідконтрольних територій і фінансового становища сімей мешканців. Необхідність включення молоді у навчально-виховний процес у закладах України розглядається як один із засобів подолання негативних наслідків ізольованості населення самопроголошених республік і реінтеграції молоді у соціогуманітарний простір України. Висвітлюється діяльність державної влади з організаційного, інформаційного, методичного забезпечення реалізації права абітурієнтів із непідконтрольних територій Донбасу на отримання освіти в навчальних закладах України. Аналізується досвід і проблеми роботи Освітнього центру «Донбас – Україна» на прикладі ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет».

Ключові слова: *соціальна ексклюзія, гібридна війна, непідконтрольні території Донбасу, навчально-виховний процес, Освітній центр «Донбас – Україна».*

The article explores the problem of exercising the right to education of youth from the non-controlled territories of Donbass. An analysis of the concept of social exclusion is given, it points to a special manifestation of social exclusion in the conditions of hybrid war in the east of Ukraine, where the exclusion does not extend to individual segments of the population, but is a characteristic of the social life of all Ukrainian citizens who remained in uncontrolled territory. The threat of loss of national identity of youth is indicated as a result of the break of economic, socio-cultural ties between the territory of Ukraine and its part – self-proclaimed DPR and LPR. The influence on the world outlook of the population of the East of Ukraine and the formation of "Donbass identity" of the processes of industrialization and purposeful state migration policy during the Soviet times are analyzed. The author analyzes the level of accessibility of higher and vocational education in the conditions of hybrid war. The factors that hinder the Ukrainian diploma of education: financial, organizational, and psychological are investigated. The article provides statistics on the economic status of the non-controlled territories and the financial status of the families of the residents. The need to include young people in the educational process in Ukrainian institutions is considered as one of the means of overcoming the negative consequences of isolation of the population of self-proclaimed republics and reintegration of youth into the socio-humanitarian space of Ukraine. The activity of the state authorities on organizational, informational and methodological provision of realization of the right of entrants from non-controlled territories of Donbass to receive education in educational establishments of Ukraine is covered. The experience and problems of work of the Donbass – Ukraine Educational Center on the example of the State Technical University "Priazovsky Technical University" are analyzed.

Key words: *social exclusion, hybrid war, non-controlled territories of Donbass, educational process, Donbass-Ukraine Educational Center.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. За роки конфлікту на Сході України світогляд частини населення, особливо молоді, під впливом російських засобів масової інформації, ідеологічної обробки у навчальних закладах зазнав певних змін. Особливу стурбованість держави має викликати реальна загроза втрати національної ідентичності молоді внаслідок розриву економічних, соціокультурних зв'язків між територією України та її частиною – самопроголошеними ДНР і ЛНР. Відновлення територіальної цілісності України неможливе без подолання поділу єдиного українського народу на «наших» і «не наших», без відновлення почуття національної ідентичності громадян Сходу України. На жаль, Україна і досі не має дієвої державної інформаційної політики щодо населення ОРДЛО.

Залишаючись громадянами України, мешканці тимчасово непідконтрольних територій Донбасу втратили реальні можливості бути учасниками суспільних процесів на території України, що призводить до поступової соціальної ексклюзії у різних її проявах. Одним із засобів подолання негативних наслідків ізольованості населення

самопроголошених республік може бути включення молоді у навчально-виховний процес у навчальних закладах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціологічний аналіз проблем соціальної ексклюзії найбільш широко представлений у роботах закордонних вчених і базується на теоріях соціальної стратифікації (К. Маркс, М. Вебер), структурації (Е. Гідденс) і соціальних систем (Н. Луман). Визначення поняття соціальної ексклюзії, аналіз форм соціального виключення і його причин, обґрунтування різних методологічних підходів до дослідження ексклюзії містять роботи П. Абрахамсона, В. Джадда, Дж. Девіса, Н. Кабіра, Р. Кастеля, Р. Левітас, Р. Листера, Дж. Персі-Сміта, С. Погам, Р. Рендольфа та ін. Серед українських вчених слід відзначити роботи Н.В. Толстих, Н.В. Коваліско, В. Хмелько. Питання подолання соціальної ексклюзії молоді з непідконтрольних територій Донбасу шляхом реалізації державної політики з надання можливості молодим людям одержати освіту в навчальних закладах України досліджено у статті Н.М. Півень. Автор аналізує, наскільки доступною є вища освіта в умовах гібридної війни на Сході України та на прикладі ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» дає оцінку діяльності Освітнього центру «Донбас – Україна».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Між тим, новітні соціально-економічні, політичні процеси, тимчасова втрата частини території Донбасу недостатньо, на наш погляд, проаналізовані з погляду чинників і форм прояву соціальної ексклюзії в українському суспільстві. **Мета статті** – дослідити теоретичні питання й організаційно-педагогічні заходи подолання соціальної ексклюзії молоді з тимчасово непідконтрольних територій Донбасу.

Виклад основного матеріалу. Термін «соціальна ексклюзія» в соціології, теорії та практиці соціальної роботи використовується для позначення стану соціально незахищених верств населення, таких як розумово і фізіологічно залежних, схильних до суїциду, одиноких батьків, людей похилого віку, інвалідів, маргіналів, різних асоціальних особистостей. На думку Л.К. Курмишевої, ексклюзія пов'язана із соціальними, економічними, політичними, етнічними, гендерними та іншими обмеженнями, створеними суспільством. Перераховуючи категорії виключених груп і громадян, ми завжди вказуємо на людей, котрі не мають рівних можливостей з усіма іншими. Найчастіше це люди, які мають об'єктивні труднощі для входження до того чи іншого соціального прошарку [1]. Особливість стану соціальної ексклюзії населення Сходу України полягає в тому, що подібний стан поширено не на окремі верстви згідно з вертикальною диференціацією суспільства, а є характеристикою суспільного буття усіх громадян України, які за різних обставин не змогли полишити свої домівки та залишилися на непідконтрольних районах Донбасу. Суспільство України зазнало поділу згідно з вертикальною диференціацією на «інсайдерів» і «аутсайдерів», де аутсайдери – громадяни України, обмежені у правах на повноцінну участь у суспільному житті країни.

Соціальне вилучення частини громадян із суспільних процесів є наслідком не тільки умов, що склалися внаслідок конфлікту на Сході, але й не сформованості української ідентичності у більшості населення непідконтрольних територій. Не маючи за мету здійснення історичного аналізу становлення світогляду мешканців Донбасу, вважаємо за необхідне зупинитися на деяких чинниках, які зумовили формування своєрідного регіонального соціуму з такою собі «донбаською ідентичністю» [2]. Внаслідок прискорених процесів індустріалізації та цілеспрямованої державної міграційної політики склалася різноманітна за етнічним складом і моральними цінностями людська спільнота, здебільшого відірвана від свого історичного, культурного і релігійного коріння, русифікована та ідеологізована радянськими цінностями та нормами, що докорінно відрізняє мешканців регіону від решти населення України. Події в Києві 2013–2014 рр. не були підтримані населенням регіону та викликали сепаратистські настрої серед більшості. Тому розв'язати проблему поверненням Донбасу до України неможливо лише поверненням території. Найскладніше – повернення людей, зміна у системі цінностей, загалом у світогляді тих, хто понад п'ять років не відчував зв'язку з Україною. Особливе занепокоєння повинно викликати почуття відокремлення від України у молоді, самоідентифікація якої вже більш ніж п'ять років зазнає негативного впливу різних чинників – економічних, політичних, соціокультурних та ін. За даними Держстату України, на 01 січня 2014 р. населення Донбасу складало 6 439 тис. На непідконтрольних територіях Донбасу за різними оцінками залишається 3,2 млн на 1 січня 2017 р. За приблизними оцінками, частка дітей і молоді віком менше ніж 20 років складає до 10% населення. Частка жителів віком від 20 до 39 років – приблизно до 27% [3]. Кількість вишів у цих двох областях до бойових дій – 33. Починаючи з 2014 р. на територію України з т. зв. ДНР і ЛНР перемістилися 18 навчальних закладів [4].

Викладачі та студенти зіштовхнулися з організаційними, фінансовими проблемами й не завжди держава надавала необхідну допомогу у розв'язанні цих проблем. Але що було безумовним – це відчуття єдності з країною, можливість брати участь у житті суспільства, реалізувати право на отримання вищої освіти за українським державним дипломом.

Частина науково-педагогічних колективів вищих навчальних закладів за різних причин залишилася працювати на непідконтрольній території, незважаючи на рішення Міністерства науки і освіти позбавити ці виші права видавати український диплом про вищу освіту. Таким чином, студенти одержують квазидипломи, які не будуть визнані ні в Україні, ні в країнах світу, окрім, можливо, РФ. Освітнє право молодих людей обмежене їхньою належністю до спільноти, що мешкає поза юрисдикцією української держави та зараз не має перспективи бути реалізованим і стати основою професійної діяльності молодих людей, котрі досі є громадянами України. Наявне обмеження прав із надбання суспільно визнаного українського диплому про вищу освіту має негативний вплив на подальший розвиток України.

Поширення можливостей з отримання вищої освіти в українських навчальних закладах не тільки вирішує проблеми випускників шкіл із непідконтрольних територій Донбасу, а й сприяє процесу реінтеграції молоді у соціогуманітарний простір України. У процесі навчання молода людина засвоює соціальний досвід у формі знань, розвиває свої задатки та здібності, формує інтереси й нахили. Тут закладаються основи світосприймання молодої людини, розвиваються її здібності, навички суспільної діяльності. Через освіту здійснюється передача інформації про нагромаджені людством цінності матеріальної та духовної культури, соціально-історичний досвід, норми і зразки поведінки, притаманні українському народу.

Неможливість реалізувати право на отримання освіти в навчальних закладах України є одним із проявів соціальної ексклюзії молодих людей непідконтрольних територій Донецької та Луганської областей. Серед чинників, що стають на перешкоді до отримання українського диплому про вищу освіту, насамперед фінансовий. Конфлікт завдав серйозної шкоди економіці Донецької та Луганської областей. Був зруйнований бізнес, пошкоджені інфраструктура, комунікації. Як наслідок, стався спад у промисловому виробництві. За даними ООН, із 2014 р. рівень безробіття в обох областях сягнув понад 50%, що значно вище показників загалом по Україні [5].

Середня зарплата на окупованій Донеччині згідно із заявами окупаційної влади становить близько 10 тис. рублів (155 доларів). Це у два рази нижче, ніж на підконтрольних українській владі територіях, де, за даними обласного управління статистики, середня зарплата в березні 2019 р. становила 11 365 грн (431 долар). У реальності, за словами самих жителів Донецька, середня зарплата тут близько 8 тис. рублів (124 долари). Такий дохід в окупованому місті вважається дуже хорошим, оскільки багато людей тут раді працювати і за 5 000 рублів (77 доларів) [6].

Для сімей із низькими доходами пошук коштів на поїздку дитини для вступу до українського вишу стає фінансовою проблемою. Фінансові труднощі (вартість дороги в один бік на одну особу, наприклад, із Донецька до Маріуполя становить 350–500 грн, таким чином, з одним із батьків дорога в обидва кінці – від 1 400 до 2 000 грн для складання лише одного ЗНО).

На перешкоді стають і організаційні питання – проблеми з отриманням українського паспорта, обмеження при перетину лінії розмежування, необхідність мати документ про закінчення середньої школи, результати незалежного зовнішнього оцінювання та ін. Крім того, у переважної більшості таких вступників доволі низький рівень знань (українська мова у школах «т. зв. ДНР, ЛНР» – 1 урок на тиждень, історія України не вивчається). Загальний рівень знань не завжди дозволяє конкурувати з іншими випускниками. Крім того – страх перед зустріччю з «іншою» територією тощо [7].

В історії людства військові дії завжди ставали на перешкоді гуманітарних процесів, у т. ч. роботи навчальних закладів. За нових часів суспільства по-різному розв'язували проблеми з навчанням дітей, про що свідчить досвід Першої та Другої світових війн. Розуміючи вагомість освіти для формування української ідентичності, подолання соціальної ексклюзії частини громадян України в умовах гібридної війни, 21 червня 2016 р. Міністерство освіти та науки України опублікувало наказ № 697 «Про затвердження Порядку прийому для здобуття вищої та професійно-технічної освіти осіб, місцем проживання яких є територія проведення антитерористичної операції (на період її проведення)», що сповістив про прийом відповідної категорії громадян для здобуття вищої та професійно-технічної освіти через Освітні центри «Донбас-Україна» (далі – Центр), створені при вишах Донецької та Луганської областей разом із загальноосвітніми навчальними закладами. Була розроблена спрощена процедура вступу до ВНЗ для абітурієнтів із Донбасу та Криму [8].

Головний принцип: молоді люди з непідконтрольних територій – громадяни України, й Україна готова прийняти всіх випускників загальноосвітніх шкіл із непідконтрольною території Донецької та Луганської областей за спрощеними правилами, – заявляють в освітніх центрах «Донбас – Україна». Діти, які виїжджають із ОРДЛО, можуть вступати до українських вишів без атестата, без ЗНО і навіть без паспорта.

Абітурієнти, які не змогли одержати екстерном атестат українського зразка, працівниками Центру супроводжувалися до загальноосвітнього навчального закладу, закріпленого за вишем, і складали там державну підсумкову атестацію із двох предметів: українська мова (у вигляді переказу) та історія України (у вигляді тестових

завдань), вони ж вважалися вступними іспитами до вишу. Третій іспит (або третій і четвертий, якщо для вступу на обрану спеціальність потрібні були інші предмети), абітурієнт складав у відповідному виші (за кожним Центром був закріплений виш, який набирав абітурієнтів до свого навчального закладу).

Н.М. Півень наводить статистику вступників із непідконтрольних територій:

Таблиця 1

Статистика вступників за місцем проживання [7]

Назва населеного пункту	Кількість вступників		
	2016	2017	За 2 роки
Донецька область			
м. Авдіївка	1	1	2
м. Амвросіївка	1	1	2
м. Горлівка	2	-	2
м. Дебальцеве	1	-	1
м. Докучаєвськ	1	2	3
м. Донецьк	6	10	16
м. Макіївка	2	2	4
м. Новоазовськ	2	3	5
м. Сніжне	1	-	1
м. Торез	-	1	1
м. Торецьк	1	-	1
м. Шахтарськ	1	-	1
м. Ясинувата	1	1	2
Волноваський район	6	7	13
Мар'їнський район	1	3	4
Прифронтова зона біля м. Маріуполя	27	37	64
Старобешевський р-н	-	2	2
Луганська область	1	2	3
Разом	**55**	**70**	**125**

Із початком вступної кампанії 2019 р. більш ніж 40 освітніх центрів «Донбас – Україна» відкрили свої двері для нових абітурієнтів. Центри працюють при вищих навчальних закладах, коледжах і профтехучилищах країни, що дає можливість широкого вибору майбутньої професії для всіх випускників з окупованої частини Донецької та Луганської областей.

Маріуполь за роки гібридної війни посів особливе місце у житті країни та Донецької області. Місто пережило тимчасове «правління» діячів т. зв. ДНР, жахливий обстріл 24 січня 2015 р., внаслідок якого загинула 31 людина, у т. ч. двоє дітей. З початку конфлікту у Маріуполі зареєструвалися 96 832 людини зі статусом внутрішньо переміщених осіб [9].

ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» долучився до роботи освітнього центру «Донбас – Україна». На базі підготовчого відділення ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» 30 червня 2016 р. наказом № 87-05 було створено Освітній центр «Донбас – Україна», розроблено Положення щодо його діяльності, підібрано склад працівників, і з 1 липня розпочалася робота, спрямована на реалізацію освітнього проекту, який додавав можливостей для вступу мешканцям із зони конфлікту. Перед працівниками центру вставали безліч питань – від підготовки комплекту документів до суто побутових. Через те, що робота Центру розпочалася у розпал вступної кампанії, інформація про можливість вступу до українських навчальних закладів не завжди вчасно доходила до потенційних абітурієнтів. У невеликих містах і селищах інформації взагалі бракувало, і частина випускників не скористалися допомогою Центру.

До початку вступної кампанії 2017 р. владою було вжито заходи з організаційного, інформаційного, методичного забезпечення реалізації права абітурієнтів із непідконтрольних територій Донбасу на отримання освіти в навчальних закладах України. проведено наради при Міністерстві освіти і науки України, ряд вебінарів, у яких узяли участь керівники всіх Центрів, представники Центру оцінювання якості знань, Департаменту вищої освіти й Міністерства освіти і науки України. За роки роботи центрів «Донбас – Україна» допомогу при вступі до навчальних закладів отримали більш ніж чотири тисячі випускників із непідконтрольної території та зони розмежування. Історії життя молодих людей, які стали студентами українських навчальних закладів, свідчать не тільки про негативний досвід проживання на непідконтрольній території, але й про велике прагнення доєднатися до свого народу, отримати український диплом і реалізувати право на участь у економічному, суспільному житті України.

Висновки. Соціальна теорія та практика свідчать про різні прояви соціальної ексклюзії як вилучення людини із суспільного життя через обмеження, створені суспільством. Особливість соціальної ексклюзії молоді з тимчасово непідконтрольних українській владі територій Донбасу полягає в тому, що подібний стан поширено не на окремі верстви згідно з вертикальною диференціацією суспільства, а є характеристикою суспільного буття усіх громадян України, які за різних обставин не змогли полишити свої домівки й адаптуватися до нових умов проживання. На вирішення однієї з найважливіших проблем молоді з непідконтрольних територій – забезпечення права на отримання освіти в українських навчальних закладах – спрямована робота Освітнього центру «Донбас – Україна», спрощена процедура вступу до ВНЗ для абітурієнтів із Донбасу та Криму. На подолання соціальних обмежень молоді окремих територій Донбасу з реалізації права на освіту спрямована гуманітарна політика української держави.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Курмышева Л.К. Эксклюзия как феномен жизни общества. *Психология, социология и педагогика*. 2015. № 3 URL: http://psychology. snauka. ru/2015/03/4491 (дата звернення: 07.02.2020).

2. Пропозиції до політики щодо врегулювання конфлікту на тимчасово непідконтрольних територіях на Сході України. URL: https://parlament.org.ua/wp-cont ent/uploads/2017/12/Donbas_ALI_PP-.pdf (дата звернення: 07.02.2020).

3. Вишневський Ю. Демографія ОРДЛО. URL: https: //www.dsnews.ua/static/longread/donbas-ukr/demographiya-ordlo.html (дата звернення: 07.02.2020).

4. Переміщенні ВНЗ: три роки на новому місці. URL: http://vnz.org.ua/statti/9793-peremischenni-vnz-try-roky-na-novomu-mistsi (дата звернення: 07.02.2020).

5. ООН: рівень безробіття в окупованому Донбасі досяг 50%. URL: https://uanews.liga.net/politics/news/oon_r_ven_bezrob_ttya_v_okupovanomu_donbas_dosyag_50 (дата звернення: 07.02.2020).

6. «Над нами ставлять жахливий експеримент» – середня зарплата в ОРДЛО втричі менша за українську. URL: https://vchasnoua.com/articles/61152-nad-namy-stavliat-zhakhlyvyi-eksperyment-serednia-zarplata-v-ordlo-maizhe-v-try-razy-nyzhche-nizh-na-pidkontrolnomu-ukrainskoi-vlady-donbasi (дата звернення: 07.02.2020).

7. Півень Н.М. Освіта в умовах війни: можливості, проблеми, перспективи. *Посттравматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни*: Міжнародне науково-практичне видання / за ред. І. Маноха, Г. Собчук. Варшава-Київ : ПАН-Гнозис, 2016. Т. ІІІ. С. 383–394.

8. Про затвердження Порядку прийому для здобуття вищої та професійно-технічної освіти осіб, місцем проживання яких є територія проведення антитерористичної операції (на період її проведення): Наказ Міністерства освіти та науки України від *21 червня 2016 р., № 697.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0907-16?lang=ru (дата звернення: 07.02.2020).

9. Переселенцы составляют 22% населения Мариуполя. URL: http://vpl.in.ua/pereselentsy-sostavlyayut-22-naseleniya-mariupolya/ (дата звернення: 07.02.2020).

THE PROBLEM OF SOCIAL PREVENTION OF GENDER INEQUALITY IN MILITARY SERVICES

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ГЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

UDC 305:177.5]:355.08
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-43

Spirina T.P.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Social Pedagogy and Social Work
of Borys Grinchenko Kyiv University

Liakh T.L.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Social Pedagogy and Social Work
of Borys Grinchenko Kyiv University

In recent decades, significant changes in the understanding and legitimization of gender relations have taken place in Ukrainian society. Successful implementation and regulation of gender relations in society implies affirmation of the value of gender equality both in society in general and in its various institutions in particular. First of all, it's the elimination of gender discrimination, ensuring equal participation of women and men in socially important decisions. The institute of the army is no exception, because in times of social problems and military conflicts it is important to professionally integrate and to take into account the interests of those categories of citizens involved in conflict resolution and peace-building in the country. Ukrainian women along with men participated during Euromaidan protests in 2013–2014 in all activities, including in the military, forming the so-called Women Hundreds.

The gender policy of the state envisages the effective implementation of a gender approach in the life of the military to create guarantees of equal human rights and opportunities regardless of gender. Since the early 1990's Ukraine implements the concept of gender approach to the development of society, which responds to the needs of changes occurring in real socio-sexual relations and to the needs with which modern society models and designs its future. Considerable attention is paid to the implementation of gender equality by the state in all spheres of its activity in order to participate in national, political, economic, social and cultural development.

The article deals with the problem of regulation of gender relations in the Armed Forces of Ukraine. The peculiarities of social prevention of gender stereotypes of servicemen have been analyzed, the causes of gender stereotypes and features of interpersonal relations have been identified.

Key words: *female serviceman, gender policy, gender inequality, gender stereotypes, state, social prevention.*

Упродовж останніх десятиліть в українському суспільстві відбуваються суттєві зміни в осмисленні та легітимації гендерних відносин. Успішне впровадження й регулювання гендерних відносин у суспільстві передбачає утвердження цінності гендерної рівності як у суспільстві загалом, так і в різних його інституціях. Це насамперед недопущення гендерної дискримінації, забезпечення рівної участі жінок і чоловіків у прийнятті суспільно важливих рішень. Інститут армії не є винятком, адже в період соціальних проблем, військових конфліктів важливо фахово інтегрувати та враховувати інтереси тих категорій громадян і громадянок, які залучені до розв'язання конфліктів та встановлення миру в країні. Українські жінки нарівні із чоловіками брали участь у протестах під час Євромайдану 2013 2014 рр., причому в усіх видах діяльності, у тому числі мілітарній, формуючи так звані Жіночі сотні.

Гендерна політика держави передбачає ефективне впровадження гендерного підходу в життєдіяльність війська для створення гарантій рівних прав і можливостей людини незалежно від її статі. Рівноправна участь жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства й держави є важливою умовою та гарантією утвердження демократії в Україні, а також запорукою її європейської інтеграції. З початку 1990-х рр. в Україні реалізується концепція гендерного підходу до розвитку суспільства, що відповідає потребам змін, які відбуваються в реальних соціально-статевих відносинах, і тим потребам, з якими сучасне суспільство моделює та проектує своє майбутнє. Значна увага приділяється дотриманню державою гендерної рівності в усіх сферах її діяльності для участі в національному, політичному, економічному, соціальному й культурному розвитку.

У статті розглядається проблема регулювання гендерних відносин у Збройних Силах України. Проаналізовано особливості соціальної профілактики гендерних стереотипів військовослужбовців, визначено причини виникнення гендерних стереотипів та особливості міжособистісних стосунків.

Ключові слова: *жінки-військовослужбовці, гендерна політика, гендерна нерівність, гендерні стереотипи, держава, соціальна профілактика.*

Introduction. At the national level, gender equality is guaranteed, above all, by the Constitution of Ukraine, the Labor Code of Ukraine along with separate Law of Ukraine "On Equal Rights and Opportunities for Women and Men" (2005), the State Social Programme on Equal Rights and Opportunities of Women and Men for the period up to 2021 and other legislative acts.

Promoting the value of gender parity, preventing gender discrimination both in society in general and in its various institutions in particular, implies changes in the understanding and regulation of gender relations. Gender policy in the Armed Forces of Ukraine considering military cultural traditions and stereotypes, regulates the processes of development of social interaction of servicemen, improvement and development of their social statuses and relations and is a component of the general gender policy of the state. The involvement of women in military service as full-fledged subjects of military activity is a specific part of the objective process of feminization of society, and is expressed by the growing role and influence of women in the military forces.

Analysis of recent researches and publications. Issues of gender equality in the Armed Forces of Ukraine have been actively studied only since the

early 1990s. For the first time socio-cultural gender roles discrepancy was investigated in the studies of E. Afonin. Various aspects of the problems of army officers, soldiers and sergeants of the military services were studied by V. Galeyev, O. Mazuryk, A. Pronoza, A. Solnishkin, and Y. Yaremenko. Modern theories of research into the social phenomenon of gender stereotype were analyzed by O. Vilkova, defining its nature and mechanisms of origin and functioning, and setting the criteria for determining gender stereotype. The gender aspect of professional socialization of a female serviceman in the Armed Forces was explored by J. Herbach. I. Krivtsov devoted her research to the transformation of gender contract based on the example of families of servicemen, I. Kovalchuk studied the motives of professional activity of women military, N. Shumakevich studied the gender relations of servicemen through their status positions in the military environment.

Previously unsettled problem constituent. Equal participation of women and men in all spheres of society and the state is an important condition and guarantee for the consolidation of democracy in Ukraine and the key of European integration. The gender policy of the state is a social activity aimed at establishing equality between men and women in all spheres of life. Today, women actively realize their potential in all areas of social activity, including the protection of the state. The Armed Forces of Ukraine have traditionally been the most conservative social institution regarding issue of women serving in military service. Since 2016 the number of female servicemen has increased by 5,8% of the total number of admitted. In total, there are about 49 552 military women, including 2 540 officers. More than 2 000 women are recognized as participants in combat operations [9].

The aim of the article. The feminization of the armed forces has prompted a debate on the status of women in the military and, accordingly, raised the scientific need to re-evaluate former ideas about the place of women and their role. Despite this, there is virtually no work devoted to a comprehensive study of the formation and development of gender policy in the military services of Ukraine.

Results. For the first time in the world, women, on an equal footing with men, were able to become full military personnel without any professional restrictions and with the appropriate status in Canada in 1895. In Ukraine, the first examples, albeit inconsistent, of the establishment of gender equality in society, including the protection of the Motherland and its constitutional consolidation, were given by the Ukrainian Revolution of 1917–1921 [5].

The most notable in this respect is the “Basic State Law of Ukrainian People’s Republic”, in particular, article number 50 on military service in the Ukrainian state about the procedure of admitting women to serve the purpose of national defense is defined by law. This is a unique document in the Ukrainian constitutional process because, at that time, no other state in the world had a provision on the possibility of recruiting women for military service aimed at protecting the homeland.

Due to the global increase in the capacity of women to be represented in the military structures, the need for women to join NATO has increased. One of the first steps towards women’s integration into NATO was to develop an equal opportunity policy, to deal with discrimination and harassment. Back in 1961, NATO’s senior officers organized a conference to discuss the situation with the integration of women in the armed forces of the Alliance. In 1976 such structure as the Committee on Women in the NATO Forces was formed, which in 2009 was renamed the NATO Committee on Gender. In accordance with the Security Council Resolution (2000) the importance of changing the vision of the role of women, not only as victims of conflict, but also as participants in conflict resolution and peace-building along with men is emphasized [2].

In line with the Millennium Development Goals set at the UN Millennium Summit in September 2000, Ukraine has also identified “gender equality” as one of its six goals. Another important commitment of Ukraine is regarding the ratification of major international documents on women rights - the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women adopted by the UN General Assembly in 1979. The results of the previous State and Alternative Reports on the Implementation of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination in Ukraine indicate that the issue of equal rights and opportunities for men and women in Ukraine is controversial. On the one hand, “real steps have been taken in Ukraine to create a mechanism for the protection of women’s rights and freedoms in accordance with general international human rights standards”. On the other hand, “there has not yet been a change in ideology in the country regarding the issue of gender status in society in line with the world trends in this issue” [3].

On December 5, 2017, the Verkhovna Rada of Ukraine at the first reading by simple majority adopted the Draft Law “On Amendments to Certain Laws of Ukraine on Ensuring Equal Rights and Opportunities for Women and Men during their Military Service in the Armed Forces of Ukraine and Other Military Units”. The bill is aimed at ensuring gender equality in the military. The transition of Ukraine’s Armed Forces to Manning on a Contract Basis cannot be done without broad involvement of women in military services [6].

Yet, today in most countries, the majority of the armed forces is dominated by men. This is due to stereotypes about the roles of men and women in society [7]. Men are perceived as protectors of women and children responsible for the financial support of the family.

Women, on the other hand, are perceived as vulnerable beings in need of male protection and responsible for the household and upbringing of children.

Most arguments based on the fact that women are physically weaker and do not operate effectively under combat conditions. However this idea is wrong, because the objective data of various studies claim that those physical achievements that were a record for men 10–20 years ago are currently accessible to women [8]. Therefore, with equal training and equal treatment of women and men, they perform their duties as effectively as men. Considering the changing nature of modern combat operations, the number of muscles does not play a significant role, and therefore, gender should not be the major factor in determining the roles of men and women in the military structures [7]. The main positive aspects of women in military according to their colleagues are responsibility for the task, great work capacity, internal self-discipline, professionalism.

Their presence significantly improves the moral and psychological atmosphere in military teams, causes commanders and chiefs to be more restrained, and, most importantly, enhances the culture of relationships between servicemen within the team. The proportion of violations of military discipline by women is minimal.

The right of female servicemen to exercise their career choices and opportunities to realize themselves in military service in accordance with their professional and educational background is implemented. The effectiveness of the social self-realization of a female serviceman depends on woman's intrinsic desire to realize herself in this field and to take appropriate action to achieve her goal. The feature of present is that female serviceman acquire military specialty, seemingly not typical to women and realize their potential in traditionally "female" military positions of lawyers, doctors, operators, political scientists, psychologists and others. Thus, 41% of women in military with technical education, 23% with humanitarian education, 16% with economics and 20% with other educational background have found application of their knowledge, skills and abilities [4].

It is forbidden to assign women only for positions that involve work with toxic substances, explosives, weapons and means of radiation, chemical and biological protection; to positions related to direct firefighting, diving operations and some others.

Gender interaction is an important characteristic of social relations, work and personal and professional development, which is closely connected with the general psychological personality development, mental health indicators, conditions of unity of personal manifestations. The current state of Ukrainian army, in its turn, is the socio-cultural and professional environment in which a woman or a man positions himself or herself in different ways: as a professional, a person, an employee, a member of the team and so on. For successful cooperation in the military environment, it will be appropriate to consider such issues as gender discrimination; prevention and social prevention among servicemen.

The content of primary prevention is the formation in society of an equal attitude to the rights and opportunities of women and men, and a negative attitude toward violent model of relationship [9].

Sexualization is one of the manifestations of gender aspects of war and violent conflict. In particular, it comes from depicting the image of a woman involved in a fight as a sexual object in times of war. Her value is reduced only to sexual attractiveness in military uniform [12]. When communicating with the media, it is important not to broadcast this image, but to pay attention to the work of female servicemen. The sexualization of war and violent conflict is manifested in different ways: prevalence of sexual violence against women and men; when the female body is compared to the battlefield; feminization of the enemy to show his weakness; accusation of men who do not participate in military operations of impotence; development of the sex industry to provide services to the military; use of sexual violence and/or threats of violence as a tool of war; manipulation of facts or sexual violence or their absence in the mass media for the purpose of information war.

The necessary work is raising awareness of safe behavior in the ATO zone, on the contact line, on the occupied territories in order to prevent situation of violence, including rape.

Secondary prevention involves the implementation of set of measures and realization of programs to reduce the spread of certain negative phenomena which occur in society, social group or at individual level, to prevent the aggravation of such phenomena and their consequences, to prevent the deepening social exclusion of people with antisocial or risky behavior. Secondary prevention measures are implemented at the level of groups of individuals with a high risk of developing gender-based violence. Such measures are a prerequisite for the activities of institutions, establishments and organizations of different forms of ownership, which, in accordance with the founding documents have responsibility to combat gender-based violence and to provide assistance to families and individuals in difficult circumstances [10].

Tertiary prevention is implemented if gender-based violence is committed and causes negative consequences to the person affected by such violence. Tertiary prevention involves the implementation of set of measures to prevent the recurrence of negative phenomena, asocial or risky behavior of persons who have had such behavior before, as well as the re-socialization of participants of problem situations and persons affected by the effects of negative phenomena and their adaptation to already existing

problems with the restoration of personal and social status of such a person, family, group [1].

The main forms of organization of prevention activities are: prevention programs - a specially designed set of measures aimed at preventing of specific social problem. Prevention programs allow the full implementation of technology of integrated social prevention. Typically, the program envisages actions in different directions of prevention and involvement of different specialists in its implementation, cooperation of institutions and organizations involved in prevention of the problem; preventive measures – specially organized interaction between the performers of preventive work and the target group representatives aimed at preventing social problems or overcoming some of the factors [4].

Conclusions. Thus, it can be stated that the representation of women in defense is growing, which corresponds to the global trends of the state development. Equal opportunities for female serviceman in terms of military career are among priorities in the field of human rights. Today, in most countries of the world, there is no doubt that provided with the same training and equal treatment female servicemen are as effective as male in the performance of professional duties required by the specifics of military service.

REFERENCES:

1. Гендерна рівність в освіті : посібник для тренерів / М. Янкаускайте, Н. Кургановська т ін. Запоріжжя : Друкарський світ, 2015. 80 с.

2. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві / за ред. Ю.І. Саєнка. Київ : ВАІТЕ, 2007. 143 с.

3. Дубчак Н.І. Жінки у Збройних Силах України: проблеми гендерної політики. *Стратегічні пріоритети*. 2008. № 4(9). С. 187–192.

4. Дяченко О. Озброєні і… дуже чарівні. *Військо України*. 2011. № 3(129). С. 28–29.

5. Жінка на порозі XXI століття: становище, проблеми, шляхи соціального розвитку : збірник матеріалів Всеукраїнського конгресу жінок, м. Київ, 21–23 травня 1998 р. Київ, 1998. 180 с.

6. Клименко Н.Г. Роль і місце жінки-військовослужбовця в Україні. *Економіка та держава*. 2014. № 5. С. 116–119.

7. Мандрагеля В.А. Причини та характер воєн (збройних конфліктів): філософсько-соціологічний аналіз : монографія. Київ, 2003. 570 с.

8. Методичний посібник з основних питань організації повсякденної діяльності військ. МОУ-ГШ ЗСУ генерал-майор Уразов У.Ю. Київ, 2008.

9. Тепер жінки можуть займати більше посад в армії. *Українська правда*. 2016. 22 листопада. URL: https://life.pravda.com.ua/society/2016/11/22/220356/.

10. Фулей Т.І. Основи гендерної рівності : навчально-методичний посібник для суддів. Київ : Тютюкін, 2015. 240 с.

11. Шумакевич Н.В. Гендерный аспект военной реформы : дисс. … канд. социол. наук : 22.00.04. Саратов, 2002. 245 с.

12. Closing the Economic Gender Gap: Learning from the Gender Parity Task Forces. Geneva : World Economic Forum, 2016. 22 p.

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ

THE IMPACT OF FAMILY UPBRINGING ON THE FORMATION OF TEENAGERS' VALUES

УДК 37.013.76
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-44

Субашкевич І.Р.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
та соціальної роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Сеньків Х.Т.,
студентка IV курсу факультету
педагогічної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

У статті висвітлено результати дослідження, спрямованого на аналіз рівня впливу сімейного виховання на формування ціннісних орієнтацій підлітків, що зумовлене підвищенням впливу батьків на підлітка. Саме у сім'ї складаються уявлення дитини про добро і зло, порядність, поважне ставлення до матеріальних і духовних цінностей, тому більшістю дослідників сім'я розглядається як середовище, де відбувається вироблення і прийняття цінностей молодим поколінням. Відповідно до поставленої мети було підібрано ряд методик, таких як Тест-опитувальник поведінки батьків і ставлення підлітків до них, розроблений Е. Шафером, Методика PVQ «Портрет цінностей» (за Ш. Шварцом (в адаптації І. Семків)), Методика «Дитячо-батьківські стосунки у підлітковому віці» (за І. Марковською). Визначені методики дають можливість встановити показники цінностей у батьків та дітей, рівень впливу виховання батьків на ціннісні орієнтації підлітків, фактори виникнення і розвитку сімейних конфліктів, виявити установки поведінки й методи виховання батьків та визначити, якими бачать своїх батьків підлітки, а також вивчити взаємодію батьків з дітьми: «невимогливість – вимогливість», «м'якість – суворість», «автономність – контроль», «емоційна дистанція – близькість», «відкидання – прийняття», «відсутність співпраці – співробітництво», «незгода – згода», «непослідовність – послідовність», «авторитетність батьків» та «задоволеність відносинами з дитиною (батьком/матір'ю)». Отримані результати дослідження дали змогу встановити, що на ціннісні орієнтації підлітків частково впливає виховання батьків. Саме сімейне виховання як компонент унікального середовища дитини, певною мірою формуючись під впливом індивідуально-типологічних особливостей як підлітків, так і батьків, впливає на ціннісні орієнтації підлітка. У сім'ях, у яких існує схожість сімейних поглядів на життя та сприйняття один одного, виховання батьків більше впливає на ціннісні орієнтації їхніх дітей, а в сім'ях, в яких є різне ставлення та неприйняття один до одного, виховання батьків не впливає на ціннісні орієнтації їхніх дітей.

Ключові слова: *батьки, виховання, підліток, сім'я, ціннісні орієнтації.*

The article highlights the results of a study aimed at analyzing the impact of family upbringing on the formation of adolescents' value orientations, which is caused by the increased influence of parents on adolescents. The child's ideas about good and evil, honesty, respect for material and spiritual values are formed in the family. Therefore, most researchers consider the family to be the environment where values are generated and accepted by the younger generation.
In accordance with this goal, a number of techniques are selected, such as: "A parent-behavior test and attitude of adolescents to it", developed by E. Shafer, PVQ Methods "Portrait of Values" (by Sh. Schwartz (adaptation by I. Semkiv)), Methodology "Child-parent relations in adolescence" (by I. Markovskaya). Defined techniques allow to set values of parents and children, the level of influence of parents on adolescents' values, the factors of origin and development of family conflicts, identify the attitudes, behaviors and methods of parenting, and determine how teenagers see their parents, as well as learn about interaction with children: unpretentiousness-demandingness, gentleness-rigor, autonomy-control, emotional distance-closeness, rejection-acceptance, lack of cooperation-cooperation, disagreement-agreement, credibility and satisfaction with child relationship (father / mother). The results of the study showed that adolescents' value orientations are partly influenced by parental upbringing. Family upbringing itself, as a component of the unique environment of the child, to a certain extent formed under the influence of the individual-typological characteristics of both adolescents and parents, in turn influences the values of the adolescent. Families with similarities in family views and parental perceptions have more parental influence on their children's values, and families with different attitudes and perceptions do not influence on values of their children.

Key words: *parents, upbringing, teenager, family, values.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сім'я – це найперший інститут виховання людини. Саме в ній закладаються основи усіх сфер розвитку дитини, формуються громадянські почуття, ціннісні орієнтації, світогляд, ставлення до праці та навколишнього середовища. Діти і батьки – це проблема вічності, яку важливо щоразу вивчати, адже суспільство змінюється, тому і погляди на виховання теж міняються. Потрібно знати, що саме впливає на поведінку та ціннісні орієнтації сина чи доньки, що робити батькам для підтримки хороших взаємовідносин з власними дітьми, дізнаватись, що саме їх турбує, особливо у нелегкому підлітковому віці, адже зі вступом дитини у цей складний період змінюється не лише вона сама, а й усі члени родини, які повинні знайти правильний підхід для запобігання конфліктам.

Підліток – це ще не дорослий, але вже і не дитина, він шукає своє місце у суспільстві, власне «я», стикається із різноманітними проблемами, які приготував для нього соціум. Саме у цей період відбувається перебудова потреб і мотивів поведінки. Але найбільшою причиною труднощів у цьому віці стають родинні стосунки, суперечності, конфлікти, зокрема через різні погляди на життя, ціннісні орієнтації та стиль виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У численних наукових дослідженнях (Е. Ейдеміллера, Е. Шафера, І. Марковської, Л. Собчик, Н. Сологуб, І. Субашкевич та ін.) вивчаються проблеми сучасної родини та здійснюється пошук закономірностей її функціонування. Щоб зрозуміти, яким є теперішній стан сімейних стосунків, потрібно з'ясувати і вивчити систему виховання, стиль життя, уявлення про роль та значення сім'ї і її ціннісні орієнтації. Особливості формування ціннісної сфери подружжя у своїх працях висвітлювали Л. Долинська, О. Лобашова, А. Харчев. Проблему взаємовідносин батьків з підлітками вивчав Н. Атаманчук [1]. Хоча за останні роки в літературі значно збільшилась кількість робіт, присвячених проблемам сім'ї, проте велика кількість важливих питань залишається невивченою. До них можна віднести ціннісну сферу подружжя, а саме індивідуальну ціннісну систему членів сім'ї, вплив виховання на ціннісні орієнтації дитини. З огляду на це актуальним є дослідження впливу сімейного виховання на формування ціннісних орієнтацій підлітків.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З метою перевірки впливу сімейного виховання на формування ціннісних орієнтацій підлітків було використано такі методики: Тест-опитувальник поведінки батьків і ставлення підлітків до них, розроблений Е. Шафером; методику PVQ «Портрет цінностей» (за Ш. Шварцом (в адаптації І. Семків)); методику «Дитячо-батьківські стосунки у підлітковому віці» (за І. Марковською). Дослідження проводилось серед подружніх пар та їх дітей-підлітків, що є жителями як сільської, так і міської місцевості. Вік опитаних дітей був від 11 до 15, батьків – від 29 до 47 років.

Метою статті є аналіз рівня впливу сімейного виховання на формування ціннісних орієнтацій підлітків.

Методика Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (в адаптації І. Семків) дозволяє побудувати ієрархічну структуру цінностей особистості або групи людей. Методика складається із десяти шкал, таких як самостійність, гедонізм, конформізм, традиція, доброзичливість, універсалізм, стимуляція, досягнення, влада та безпека [4, с. 20].

Наступна проведена методика – опитувальник «Дитячо-батьківські стосунки» І. Марковської. Ця методика призначена для вивчення взаємодії батьків з дітьми. Вона складається із десяти таких шкал: «невимогливість-вимогливість», «м'якість – суворість», «автономність – контроль», «емоційна дистанція – близькість», «відкидання – прийняття», «відсутність співпраці – співробітництво», «незгода – згода», «непослідовність – послідовність», «авторитетність батьків» та «задоволеність відносинами з дитиною (батьком/матір'ю)» [2, с. 244].

Ще однією з проведених методик є опитувальник «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» Е. Шафера, призначений лише для дітей, щоб виявити установки поведінки й методи виховання батьків та визначити, якими бачать своїх батьків підлітки. Методика визначає п'ять таких параметрів, як позитивний інтерес, директивність, ворожість, автономність, непослідовність [3, с. 120].

Виклад основного матеріалу. Згідно з результатами за методикою Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (в адаптації І. Семків) (див. рис. 1) у 70% батьків сільської місцевості на першому місці перебуває влада та універсалізм, а на останньому – безпека та доброзичливість, що вказує на те, що вони прагнуть накопичувати матеріальні ресурси, гроші, але є активними борцями за справедливість. У 30% досліджуваних, що проживають в сільській місцевості, найголовнішими цінностями є традиція та самостійність, менш важливою є стимуляція. Це свідчить про те, що люди підтримують звичаї, але бувають залежними від інших.

Жителі міста надають перевагу досягненням та самостійності, але нехтують традиціями (60%), що вказує на те, що такі люди бажають бути незалежними у своєму виборі та діях. У 40% містян на першому місці перебуває стимуляція та універсалізм, а на останньому – влада та безпека. Це зумовлено тим, що ці особи люблять подорожувати і ненавидять монотонність у житті. Вони прагнуть досягнути кар'єрного зростання.

Для підлітків сільської місцевості найголовнішими є самостійність та влада (незалежність думок та дій, наявність вибору), проте безпека та доброзичливість є неважливими (60%). У 40% жителів сільської місцевості на першому місці є стимуляція та досягнення (стабільність, особистий успіх), а на останньому – традиція. Думка

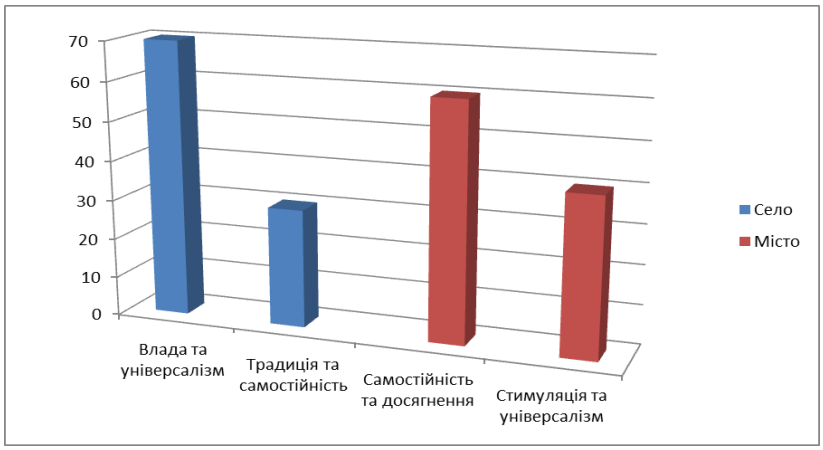

Рис. 1. Ціннісні орієнтації серед подружніх пар (у %)

містян є іншою. Для них самостійність та стимуляція є найважливішими (можливість керувати власним життям та схильність до ризику), а традицією та безпекою вони нехтують (80%). 20% містян обрали безпеку та універсалізм (гармонію та справедливість), а досягнення і доброзичливість для них не мають ніякого значення (рис. 2).

Отже, результати опитування за цією методикою показали, що у батьків із сільської місцевості переважає така цінність, як універсалізм, що характеризується вимаганням справедливості та рівності людей. Думка дітей відрізняється, адже для них важливою є самостійність, що характеризується можливістю керування власним життям та рішеннями. Спільною цінністю для всієї сім'ї є влада. До неї відносять прагнення накопичувати матеріальні ресурси, гроші, займати керівні посади. У батьків та дітей, які проживають у місті, цінності є схожими.

Результати опитування батьків та підлітків за опитувальником «Дитячо-батьківські стосунки» І. Марковської (рис. 3) показали, що серед батьків сільської місцевості переважають вимогливість (40%) та автономний контроль (60%), а серед міської місцевості – задоволеність відносин (70%) та м'якість – суворість (30%).

Як бачимо, серед містян переважають м'якість – суворість та задоволеність відносин. Це характеризує суворість заходів, що застосовуються до дитини, та загальний ступінь задоволеності стосунками між батьками і дітьми. Серед сімей із села переважають вимогливість та автономний контроль, тобто у батьків існує високий рівень вимогливості до дитини та контролю щодо неї.

Взаємодію з батьками підлітки оцінили по-різному (рис. 4). Результати вказують, що вимогливість та заперечення переважає у стосунках доньки з матір'ю (80%). Такі стосунки характеризуються великою вимогливістю матері та відкиданням особистісних якостей і поведінкових проявів дитини. У 20% сімей переважає емоційна дистанція, яка відображає недооцінку близькості до дитини. Відносини між матір'ю та сином характеризуються відсутністю співпраці, емоційною дистанцією (70%), результатом якої є порушення відносин, авторитарний, байдужий стиль виховання та небажання ділитися найпотаємнішим. У 30% сімей більше виражена вимогливість, тобто підліток відчуває, що мама є відповідальною і виконує свої обов'язки щодо виховання.

У відносинах сина з батьком переважає співробітництво та контроль (70%). Такі стосунки характеризуються рівністю і партнерством у відносинах батьків і дітей та прагненням прищепити їй самостійність. У 30% сімей панує незгода, що відображає відмінність в поглядах дитини і батька на виховну ситуацію в сім'ї. Стосунки доньки з батьком характеризуються авторитетністю та суворістю (80%). У 20% сімей такі стосунки характеризуються відсутністю співпраці, тобто у взаєминах присутня байдужість до виховання.

Опитувальник «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» (за методикою Е. Шафера) дозволила виявити те, як оцінюють методи виховання та самих батьків підлітки (рис. 5). Результати методики показали, що оцінка матері сином характеризується автономністю (70%), яка виражається несприйняттям матір'ю дитини як особистості. Також, на думку синів, ні емоційна прихильність, ні дружній стиль спілкування не може бути пов'язаний з відгородженістю матері від справ сина. У 30% сімей такі відносини характеризуються непослідовністю, яка виявлена нечіткою лінією виховання та чергуванням таких психологічних тенденцій, як панування сили й амбіцій і покірність (в адаптивних формах), делікатність і альтруїзм та недовірлива підозрілість. Оцінка батька сином виражена директив-

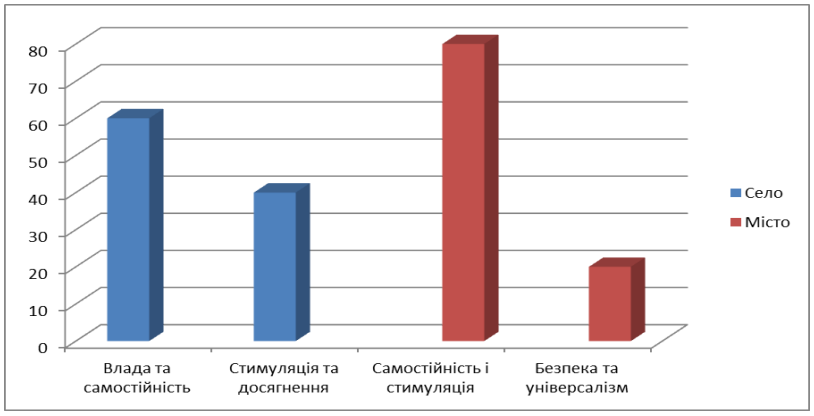

Рис. 2. Ціннісні орієнтації серед підлітків (у %)

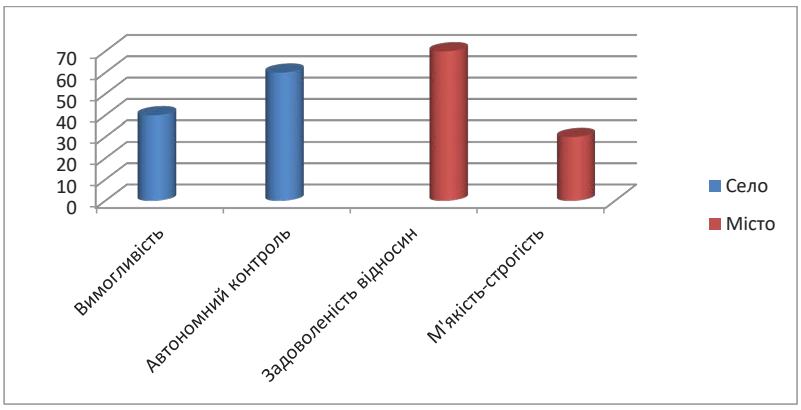

Рис. 3. Взаємодія батьків з підлітками (у %)

ністю та позитивним інтересом (70%). Директивність у відносинах із сином батько проявляє у формі тенденції до лідерства шляхом завоювання авторитету, заснованого на фактичних досягненнях і домінантному стилі спілкування. Його влада над сином виражається у керуванні й своєчасній корекції поведінки дитини, а не в амбіційній деспотичності. При цьому він дуже чітко дає зрозуміти дитині, що заради її благополуччя жертвує деякою наявною в нього часточкою влади. Позитивний інтерес виражається відсутністю грубої сили, прагненням до нероздільної влади в спілкуванні. У 30% хлопців існують ворожі стосунки, які виражені тим, що батько намагається вимуштрувати свого сина відповідно до прийнятого в даному суспільстві й у даній культурі уявлення про те, якою повинна бути ідеальна дитина, що найчастіше призводить до непосильного навантаження на організм.

Оцінка матері донькою виявлена таким чином: у 80% сімей виражена директивність та автономність, які характеризуються суворим контролем з боку матері, тенденцією до легкого застосування своєї влади, заснованої на амбіціях, а також до неприйняття думки дочки. Автономність матерів виключає яку-небудь залежність від дитини, її стану, вимог. Заперечуються також будь-які форми турботи й опіки стосовно дочок. Такі матері оцінюються підлітками як поблажливі, невимогливі. Вони практично не заохочують дітей, відносно рідко й мляво роблять зауваження, не звертають уваги на виховання. 20% дівчат-підлітків оцінюють своїх матерів як непослідовних, тобто матері різко змінюють стиль і прийоми виховання від дуже суворого до ліберального, роблять перехід від психологічного прийняття дочки до емоційного її відкидання. Оцінка батька донькою виражена непослідовністю (80%), яка характеризує непередбачуваність вчинків і ставлення до дитини. У 20% дівчат існують ворожі стосунки, які зумовлені надмірною вимогливістю, орієнтованою на еталон ідеальної дитини.

Підсумовуючи результати, можна стверджувати, що у батьків та дітей були виявлені різні погляди та цінності. Для батьків із сільської місцевості характерні такі цінності, як влада, універсалізм, традиція та самостійність, а для їхніх дітей – доброзичливість, безпека, стимуляція та досягнення. У батьків і дітей із міської місцевості є такі спільні цінності: самостійність, стимуляція та універсалізм. Однак у батьків на першому місці перебувають досягнення, а для їхніх дітей – безпека.

Висновки. Сімейне виховання як компонент унікального середовища дитини, певною мірою формуючись під впливом індивідуально-типологічних особливостей як підлітків, так і батьків, впливає на ціннісні орієнтації підлітка. Зіставлення отриманих даних вказує, що у батьків і дітей із сільської місцевості існують різні цінності, однак їм притаманне нехтування сімейними традиціями, що спричинене великою різницею у віці, важкою працею, прагненням переїхати у місто та уявленням про навколишній світ. У них немає спільних інтересів, відпочинку. У містян є схожі та відмінні риси, адже у цих сім'ях чітко виражений взаємозв'язок батьків і дітей, існують дружні стосунки та спільні інтереси, вони разом проводять дозвілля. Взаємодія у стосунках така: у батьків переважають м'якість – суворість, задоволеність відносин, вимогливість та автономний контроль, а у їхніх дітей, зокрема хлопця з матір'ю – вимогливість, відсутність співпраці та емоційна дистанція, хлопця з батьком – співробітництво і контроль, доньки з матір'ю – вимогливість і заперечення, емоційна дистанція, доньки з батьком – авторитетність та суворість, відсутність співпраці. Оцінка батьків дітьми-підлітками така:

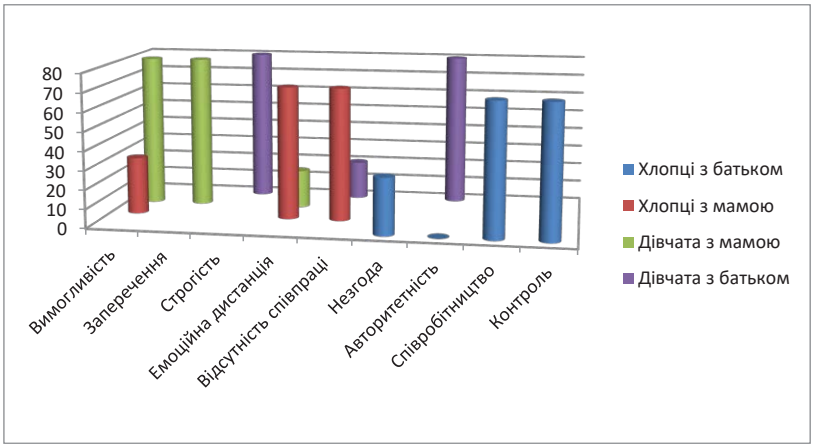

Рис. 4. Взаємодія підлітків з батьками (у %)

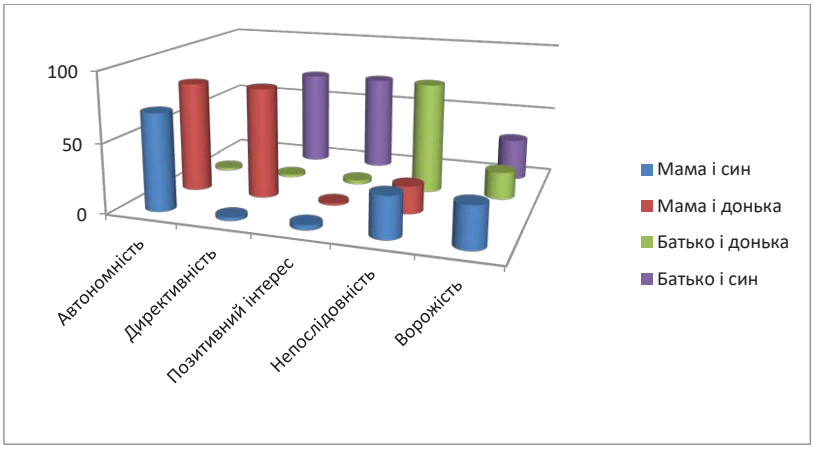

Рис. 5. Оцінка батьків підлітками (у %)

оцінка матері сином характеризується автономністю, непослідовністю, оцінка батька сином виражена директивністю, позитивним інтересом, ворожістю, оцінка матері донькою виявлена директивністю, автономністю, оцінка батька донькою виражена непослідовністю, ворожими стосунками.

Отже, з огляду на отримані дані можемо констатувати, що у сім'ях, у яких існує схожість сімейних поглядів на життя та сприйняття один одного, виховання батьків буде впливати на ціннісні орієнтації їхніх дітей, а в сім'ях, в яких панує несприйняття один одного, виховання батьків не буде впливати на ціннісні орієнтації їхніх дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Максименко С.Д. Проблеми сучасної психології. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. 852 с.
2. Помиткіна Л.В., Злагодух В.В., Хімченко Н.С. Психологія сім'ї. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. 270 с.
3. Розов Є.І. Настільна книга практичного психолога. Москва : Владос, 1998. Кн. 2. 144 с.
4. Субашкевич І.Р. Формування ціннісно-смислової сфери студентів педагогічних спеціальностей засобами медіапсихологічних технологій : практ. посіб. Львів : Растр-7, 2016. 60 с.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF TRAINING SOCIAL WORKER FOR CREATION OF THE ACCESSIBLE ENVIRONMENT

УДК 338.22.345\6:5
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-45

Шульгіна Л.І.,
аспірант кафедри педагогіки
та менеджменту освіти
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

У статті охарактеризовано структурно-функціональну модель підготовки соціальних працівників до створення доступного середовища. Здійснено порівняльно-семантичний аналіз змістового наповнення категорії «модель». Встановлено, що моделювання як метод розглядається як теоретико-пізнавальний процес і здійснюється на основі абстрактно-логічного мислення. Моделювання – це процес уявлення, імітування наявних систем на основі побудови, вивчення і перетворення їх моделей, в яких відтворюються принципи організації та функціонування цих систем. Системоутворюючим фактором у побудові нової моделі підготовки фахівців має розглядатися результат навчання як показник якості освіти.

На основі узагальнення та систематизації наукових пошуків щодо проблеми моделі і моделювання в педагогічних дослідженнях і в контексті дослідження узагальнено, що модель – це спеціально спроєктований об'єкт у вигляді схеми, який відображатиме в спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами цього об'єкта. Тоді як моделювання – специфічний метод, який загалом відображає спосіб вивчення об'єктів на їх моделях.

Підкреслено, що у процесі створення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища взято до уваги низку методологічних передумов: модель, як логічний конструкт, розкриває процес підготовки не фрагментарно, а цілісно відображає структуру, зміст, ціль, засоби, результат цього процесу; прогнозує теоретично аргументовану «картину» стану готовності фахівця соціальної роботи до створення доступного середовища; основними засобами в побудові моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища є абстрагування та ідеалізація. За допомогою абстрагування виокремлені суттєві ознаки об'єкта моделювання та відкинуті несуттєві, усунені джерела систематичного зміщення.

Розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища упроваджувалась у навчальний процес на основі реалізації праксеологічного підходу, за допомогою якого можливим є підвищення ефективності професійної підготовки, мінімізація затрат часу, ресурсів, засобів, необхідних для досягнення поставленої цілі.

У реалізації моделі чітко окреслюються чотири етапи: пропедевтично-адаптаційний, організаційно-формувальний, праксеологічно-діяльнісний та оцінювально-рефлексивний.

Ключові слова: *модель, структурно-функціональна модель, соціальні працівники, студенти, доступне середовище.*

The article describes the structural and functional model of training of social workers for creation of the accessible environment. We made comparative and semantic analysis of the content of the category "model". We found that method of modeling is considered as a theoretical and cognitive process and it is based on abstract and logical thinking.

Modeling is the process of imagining, simulating existing systems based on the construction, studying and transformation of their models, which reproduce principles of organization and functioning of these systems. System-forming factor in the construction of a new model of training of specialists should be the result of training as an indicator of the quality of education.

On the basic of the generalization and systematization of scientific research on the problem of model and modeling in pedagogical research and in the context of research, we generalized that the model is a specially designed object in the form of a scheme that will reflect in a simplified form the structure, qualities, relationships between elements of this object. At the same time modeling is a specific method that generally reflects the way of studying objects on their models.

It is emphasized that in the process of creating a structural-functional model of preparing future social workers for creation of accessible environment, a number of methodological preconditions are taken into account: the model, as a logical construct, reveals the preparation process not in a fragmentary way, but fully reflects the structure, content, purpose, means, result of this process; predicts theoretically substantiated "picture" of readiness of the social work specialist for creation of the accessible environment; abstraction and idealization are the main tools in building a model for preparing social workers for creating of the accessible environment. Abstract method highlights essential features of the modeling object and discards irrelevant, removes sources of systematic bias.

This structural and functional model of training of social workers for creation of the accessible environment was implemented into the educational process based on realization of praxeological approach, which enables to increase the effectiveness of professional training, to minimize the time and resources, which are necessary to achieve the set goal. The implementation of the model clearly outlines four stages: propaedeutic and adaptive, organizational and formative, praxeological and stirring, evaluative and reflexive.

Key words: *model, structural-functional model, social workers, students, accessible environment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціальна робота – відносно нова для України галузь наукового знання і водночас професійна діяльність. Хоча історично соціальна робота з'явилася близько 300 років тому, однак як соціальний інститут і професія вона сформувалася лише у 20–30-і роки XX століття

спершу в США, а в 1991 році й Україна приєдналася до тих країн, у яких почала зароджуватися професійна соціальна робота.

Звичайно, не можна стверджувати, що до 1991 року соціальної роботи в Україні не було, хоча існувала думка, що соціально-економічні передумови для появи соціально вразливих і девіантних груп населення були відсутні, а в сфері соціального забезпечення обслуговувалися клієнти з проблемами, що пов'язані або з фізіологічними медико-біологічними причинами (старість, хвороби, інвалідність), або з природними і техногенними аваріями. Проте перехід до нової системи соціально-економічних відносин актуалізує необхідність забезпечення рівних можливостей для життя всіх людей, зокрема й осіб з інвалідністю. Все це викликає необхідність у підготовці фахівців із соціальної роботи до створення доступного середовища.

Сучасне суспільство потребує не просто виконавців практичної діяльності, а діючого фахівця, котрий адекватно реагує на нові соціальні очікування, мобільний, здатний до творчого зростання та професійного самовдосконалення. Водночас соціальна робота охоплює комплекс конкретних практичних дій, спрямованих на надання правової, економічної, психологічної допомоги людям з інвалідністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив відсутність цілеспрямованих пошуків дослідників у напрямі розробки теоретико-методологічних підвалин проблеми підготовки соціальних працівників до створення доступного середовища. Проте знаходимо свідчення науковців (А. Деркач [1], А. Дахін [2], І. Колесникова [3], Т. Корнилова [4], Є. Лодатко [5], В. Маслов [6], О. Пєхота [7], І. Підласий [8], Н. Ничкало [9] та ін.) про доцільність розробки моделі експериментального дослідження з метою забезпечення його цілісності, послідовності та логічності.

Тому **метою статті** є характеристика структурно-функціональної моделі підготовки соціальних працівників до створення доступного середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розпочати вважаємо за необхідне з ґрунтовного аналізу змістового наповнення категорії «модель». У словнику іншомовних слів поняття «модель» інтерпретується як: 1) тип, марка, зразок конструкції чого-небудь; 2) відтворення предмета в зменшеному або збільшеному вигляді; 3) схема, зображення або опис якого-небудь явища чи процесу в природі й суспільстві. Тоді як моделювання визначено як: 1) дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; 2) побудова моделей реально існуючих предметів і явищ [12, с. 653]. Моделювання є потужним засобом перетворення педагогічних досліджень.

Розглядаючи моделювання в педагогіці, Є. Лодатко зазначає, що моделлю є створена або обрана дослідниками система, яка відтворює сутнісні характеристики досліджуваного об'єкта, а її дослідження дає змогу опосередкованим способом отримати пізнавальну інформацію та знання про цей об'єкт [11]. Тоді як І. Підласий вказує на те, що наукова модель – це уявно представлена або матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження, а моделюванням є метод створення і дослідження моделей. Вагомою перевагою моделювання є цілісність подання інформації, а також можливість вивчення системи, якої ще не існує в дійсності, а лише створюється [12, с. 201].

Нам імпонує думка В. Маслова, котрий зазначає, що моделювання як метод розглядається як теоретико-пізнавальний процес і здійснюється на основі абстрактно-логічного мислення. Моделювання – це процес уявлення, імітування наявних систем на основі побудови, вивчення і перетворення їх моделей, в яких відтворюються принципи організації та функціонування цих систем. Системоутворюючим фактором у побудові нової моделі підготовки фахівців має розглядатися результат навчання як показник якості освіти [11, с. 5].

Важливою для нашого дослідження є думка А. Дахіна, котрий розглядає модель як гіпотезу розвитку певного процесу і його можливих результатів; зміст моделі залежить від особливостей об'єкта, що моделюють, та від мети, яку ставить суб'єкт моделювання. Сутнісна природа моделі передбачає, з одного боку, залежність від діяльності суб'єкта, що формує предмет моделювання шляхом виокремлення його властивостей, а з іншого – діяльності, що впливає на суб'єкт моделювання [11, с. 22]. Зумовлює зв'язок діяльності й особистості в побудові моделі і А. Деркач, розглядаючи модель як співставлення теперішнього і майбутнього; спосіб досягнення бажаного майбутнього, що визначається зовнішньою і внутрішньою детермінацією. Тобто модель як ідеальний об'єкт охоплює особистість, діяльність, спосіб перетворення (розвитку) і кінцевий стан [11, с. 64].

Узагальнюючи та систематизуючи наукові пошуки з проблеми моделі і моделювання в педагогічних дослідженнях і в контексті нашого дослідження, модель розглядатимемо як спеціально спроєктований об'єкт у вигляді схеми, який відображатиме в спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами цього об'єкта. Тоді як моделювання – специфічний метод, який загалом відображає спосіб вивчення об'єктів на їх моделях.

У процесі створення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища ми керувалися такими методологічними передумовами:

1) модель, як логічний конструкт, розкриває процес підготовки не фрагментарно, а цілісно відображає структуру, зміст, ціль, засоби, результат цього процесу; прогнозує теоретично аргументовану «картину» стану готовності фахівця соціальної роботи до створення доступного середовища;

2) основними засобами в побудові моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища є абстрагування та ідеалізація. За допомогою абстрагування виокремлені суттєві ознаки об'єкта моделювання та відкинуті несуттєві, усунені джерела систематичного зміщення. Шляхом ідеалізації в дослідженні здійснено перехід до аналізу реальності з ідеальними властивостями, тобто «не існуючої в дійсності, представленої як зразок, в якому емпірична реальність наповнена різними властивостями» [11, с. 90].

Отже, логіка дослідження вимагає визначення змісту та конструювання структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища, результатом якої є готовність фахівців цієї спеціальності до практичної соціальної роботи у згаданому напрямі.

Основними характеристиками структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища є: її цілісність, оскільки всі етапи формування готовності взаємопов'язані між собою і спрямовані на досягнення кінцевого (очікуваного) результату, а за умови зміни зовнішніх умов спостерігається їх стійкий зв'язок; наявність інваріантної (глобальна ціль (мета) і принципи) та варіативної (технології, методи, засоби) частин.

У реалізації моделі чітко окреслюються чотири етапи: пропедевтично-адаптаційний, організаційно-формувальний, праксеологічно-діяльнісний та оцінювально-рефлексивний. На основі врахування ідей праксеології встановлено, що підготовчий етап роботи є одним з найважливіших у процесі організації ефективної діяльності. Тому на *пропедевтично-адаптаційному етапі* було проведено діагностику рівня мотивації фахівців цієї спеціальності оволодіти практичною соціальною роботою у напрямі створення доступного середовища, теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, вияву професійно важливих якостей, а також самооцінки готовності соціальних працівників до проєктування доступного середовища; сформовано мету дослідження; розроблено контрольні завдання й адаптовано методики для виявлення динаміки формування готовності фахівців соціальної роботи здійснювати фахову діяльність для створення доступного середовища.

На *організаційно-формувальному етапі* розроблено, апробовано та здійснено підбір технологій і методів професійної підготовки фахівців соціальної роботи на засадах праксеологічного підходу.

Процес формування готовності до створення доступного середовища на організаційно-формувальному етапі охоплював інструментальний і змістовий блоки. Інструментальний блок базується на використанні педагогічних технологій (практико-орієнтованих, особистісно-розвивальних та інтерактивних), специфічних методів (праксеологічної дескрипції, експертизи, моделювання і проєктування) та діагностичних методик. Критичний аналіз та узагальнення наукової літератури дає змогу стверджувати, що поняття «технологія» термінологічно відображає:

1) якісну своєрідність технології, зумовлену особливостями предметної, наукової та соціальної сфер, в яких вони використовуються (інформаційні, комунікативні, педагогічні, соціальні технології);

2) ступінь активності суб'єктів освітнього процесу (інтерактивні технології);

3) ступінь новизни (інноваційні технології).

З позицій педагогічної праксеології *технологією* є системна послідовність методів (у їх прикладному значенні), що забезпечують максимально точний стандартизований перехід від цілі до запланованого результату [7, с. 247]. Тобто технологія – це результат точного прогностичного знання про внутрішні механізми отримання необхідного, бажаного результату. У педагогіці поняття «технології» пов'язане з педагогічними діями, за допомогою яких «запускається» усвідомлений і засвоєний механізм розгортання логіки того чи іншого професійного процесу в майбутньому [3, с. 72]. Крім того, технологію трактують як галузь теоретичного знання, що відображає закономірності й правила побудови найбільш типових для людини процедур перетворюючої взаємодії з різними об'єктами, а також предметну сферу у системі освіти, основним завданням якої є введення студентів у простір сучасних способів організації технологічних операцій [9, с. 296]. Отже, технологія – це послідовність методів, за допомогою яких відбувається розгортання навчальних або професійних процесів у часі з моменту висунення цілі (цілепокладання) до отримання й оцінки очікуваного результату.

У контексті дослідження підготовка майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища здійснювалася за допомогою особистісно-розвивальних, практико-орієнтованих та інтерактивно-імітаційних технологій. Особистісно-розвивальні технології зумовили необхідність використання особистісних функцій і особистісного рівня саморегуляції фахівця із соціальної роботи, його суб'єктивної позиції в професійній підготовці.

Застосування практико-орієнтованих технологій з позицій праксеології в професійній

підготовці соціальних працівників до конструювання доступного середовища уможливили: 1) прогнозування набуття необхідних властивостей і змін предмета діяльності в соціальній роботі у напрямі забезпечення доступності середовища для осіб з інвалідністю; 2) нормування способів практичної роботи; 3) забезпечення системності й циклічності навчальних дій; 4) побудови логічної послідовності навчальних дій і операцій, які забезпечують продуктивність професійної підготовки; 5) співставлення майбутніх фахових дій у відповідності до закономірностей розвитку людини та професійних процесів; 6) відтворення професійних дій за допомогою навчальних, що дає змогу транслювати продуктивний досвід. Інтерактивно-імітаційні технології спрямовували фахівців із соціальної роботи на вирішення навчальних завдань, пов'язаних із професійними ситуаціями, що охоплюють ідеї, засоби, способи організації діяльності щодо аналізу, планування, забезпечення, здійснення й управління, вирішення одночасно навчальних і професійних проблем у майбутньому.

Змістовий блок охоплює оновлений зміст професійної підготовки соціальних працівників до створення доступного середовища.

Реалізація структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища здійснювалася на основі низки специфічних принципів. З позиції педагогіки принципом є вимога, що має універсальний характер і зумовлена фундаментальними закономірностями [3]. Тобто це регулятив, заснований на безумовній необхідності виконувати певні закони для гармонізації діяльності, співставлення її з реальністю.

У професійній підготовці принципи розглядаються як рекомендації, що спрямовують навчальний процес; як способи досягнення поставлених цілей з урахуванням закономірностей та умов освітнього процесу. Тому сутність будь-якого принципу полягає в тому, що він завжди є орієнтиром, рекомендацією в способах досягнення мети, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні протилежних сторін, тенденцій педагогічного процесу. Протилежні тенденції навчального процесу відображені або в сутності самого принципу, або в його взаємодії з іншими принципами. Кожен принцип (або їх сукупність) регулює вирішення конкретних педагогічних протиріч, сприяє загальній гармонії, узгодженості, взаємодії.

Відповідно до цього специфічними принципами підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища є принципи: 1) людиноцентризму; 2) мінімальних витрат засобів або раціонального використання ресурсів; 3) обережних рішень; 4) препарації; 5) антиципації; 6) індивідуальної і соціальної значущості діяльності.

Результатом реалізації пропедевтично-адаптаційного, організаційно-формувального та праксеологічно-діяльнісного етапів на основі дотримання принципів реалізації праксеологічного підходу є сформована готовність фахівців із соціальної роботи здійснювати ефективне забезпечення доступності середовища для людей з інвалідністю, компонентами якої є: мотиваційно-аксіологічний, професійно-когнітивний, праксеологічно-діяльнісний та особистісно-розвивальний.

Оцінювально-рефлексивний етап реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища спрямований на проведення завершальної діагностики шляхом моніторингу за критеріями, показниками й рівнями сформованості готовності соціальних працівників до створення доступного середовища.

За результатами оцінювально-рефлексивної діяльності здійснюються заходи щодо підвищення ефективності, оптимізації та корекції професійної підготовки. Тут корекція – це комплекс заходів, спрямованих на усунення причин неуспішності діяльності; система змін, що сприяють підвищенню продуктивності, результативності, ефективності діяльності [3, с. 208]. Використання анонсованої корекції в професійній підготовці фахівців із соціальної роботи уможливлює вдосконалення професійно зорієнтованих дій для створення доступного середовища з позицій їх раціональності та успішності.

Висновки. Отже, структурно-функціональна модель підготовки майбутніх соціальних працівників до створення доступного середовища упроваджувалась у навчальний процес на основі реалізації праксеологічного підходу, за допомогою якого можливим є підвищення ефективності професійної підготовки, мінімізація затрат часу, ресурсів, засобів, необхідних для досягнення поставленої цілі. У реалізації моделі чітко окреслюються чотири етапи: пропедевтично-адаптаційний, організаційно-формувальний, праксеологічно-діяльнісний та оцінювально-рефлексивний. **Перспективами подальших наукових розвідок** вбачаємо конкретизацію освітніх реалій та перспектив підготовки соціальних працівників до створення доступного середовища в умовах ЗВО України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. Москва : Изд-во РАГС, 2004. 161 с.

2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Стандарты и мониторинг*. 2002. № 4. С. 21–26.

3. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология : учебное пособие для студентов

высших педагогических учебных заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2005. 256 с.

4. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии. Санкт-Петербург : «Питер», 2006. 320 с.

5. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 17.02.2020 р.).

6. Маслов В.І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.

7. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О.М. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

8. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. Київ : «Україна», 1998. 343 с.

9. Професійна освіта : навчальний посібник / укл. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000.149 с.

10. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних сполучень / уклад. Л.О. Пустовіт. Київ : Довіра, 2000. 1017 с.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ЕТАПИ ПРОЄКТУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

FUNDAMENTALS OF DESIGNING THE EDUCATIONAL SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

УДК 373.01
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-46

Гагарін М.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

У статті висвітлено сутність понять «виховна система закладу загальної середньої освіти», «проєкт», «проєктування», «педагогічне проектування», «проєктування виховної системи»; розглянуто погляди науковців, щодо потенціалу й особливостей педагогічного проєктування, проаналізовано етапи проєктування виховних систем.

Метою статті є визначення й аналіз етапів проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Виховну систему школи визначено як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти розглядаємо як цілеспрямоване визначення програми життєдіяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, усі компоненти якої взаємопов'язані один з одним, становлять цілісну структуру і забезпечують досягнення визначених цілей і завдань виховання.

У статті схарактеризовано етапи проєктування виховної системи (початковий, моделювання, реалізація проєкту, корекційний, заключний) та чинники, що визначають основи проєктування виховних систем.

Робиться висновок, що феномен виховної системи є складним і багатомірним явищем, а проєктування сучасних виховних систем у закладах загальної середньої освіти є потребою часу.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі проєктування та розвитку виховної системи. Подальших досліджень потребує вивчення вітчизняного та закордонного досвіду щодо даної проблематики.

Ключові слова: *система, виховна система, виховна система закладу загальної середньої освіти, проєкт, проєктування, педагогічне проєктування, проєктування виховної системи, етапи проєктування виховної системи.*

The article deals with the essence of the concept of "educational system of the institution of general secondary education", "project", "designing", "pedagogical designing", "designing the educational system"; the views of scientists, the potential and features of pedagogical design, the stages of designing educational systems are analyzed.

The purpose of the article is to identify and analyze the stages of designing the educational system of a general secondary education institution.

The educational system of the school is defined as a complex of interrelated and interdependent basic components (educational goal, concept, tasks, subjects (pupils, teachers, parents), living space (system-forming activity, communication, relations, management, self-management, interaction), which constitutes a complete socio-pedagogical structure and provides in the process of its functioning and development of formation, realization and self-realization of the individual, his life realization in the physical, mental, social and spiritual spheres.

We consider designing the educational system of a general secondary education institution as a purpose full definition of the program of life of the subjects of pedagogical interaction, all components of which are interconnected, form a coherent structure and ensure the achievement of certain goals and objectives of education.

The article describes the stages of designing the educational system (initial, modeling, project implementation, corrective, final) and the factors that determine the basics of designing educational systems.

It is concluded that the phenomenon of the educational system is a complex and multidimensional phenomenon, and that the design of modern educational systems in general secondary education institutions is a time consuming task.

Research materials can be used in the design and development of the educational system. Further studies require a study of domestic and foreign experience in this area.

Key words: *system, educational system, educational system of general secondary education institution, project, design, pedagogical design, design of educational system, stages of design of educational system.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема цілеспрямованого визначення стратегії і тактики виховного процесу потребує узгодженості виховних впливів на особистість, інтеграції виховних зусиль, власне, системного підходу у вихованні, що може бути досягнуто шляхом створення виховних систем закладів загальної середньої освіти.

Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей визначає основою нової парадигми виховання особистість дитини, визнання її найвищою цінністю, орієнтацію педагога на педагогіку партнерства, зростання виховного потенціалу освітнього середовища та проєктування цілісного виховного простору закладу освіти [12, с. 3].

Як справедливо зазначає А. Макаренко, «добре в людинізавжди доводиться проєктувати і педагог зобов'язанийцеробити» [7, с. 134].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загалом, обґрунтування методу проєктів та проєктування здійснено в дослідженнях Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Є. Коллінгса й ін.

Психолого-педагогічне, педагогічне проєктування досліджували В. Киричук, О. Коберник, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.

Проєктування інноваційних педагогічних систем висвітлено у працях В. Докучаєвої; особливості проєктування виховного процесу досліджує О. Коберник; науковець О. Кравцов розглядає проєктування на засадах полікритеріального підходу до педагогічної дійсності.

Теоретичні засади становлення та розвитку виховних систем досліджували В. Ковальчук, Л. Новикова, В. Оржеховська, Є. Степанов, Т. Федорченко й ін. Однак необхідно здійснити дослідження етапів проєктування сучасних виховних систем.

Мета статті полягає у визначенні й аналізі етапів проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Виховна система закладу загальної середньої освіти є комплексом взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (*системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія*), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

У дослідженнях О. Кравцова виховна система розглядається в контексті системного проєктування та схарактеризована як цілісний соціально-педагогічний організм, що виникає в результаті взаємодії суб'єктів виховного процесу (учні, педагоги, батьки) і вирізняється інтегративними характеристиками, як-от: спосіб життя шкільного колективу, його єдине часове та ціннісно-орієнтаційне поле [5, с. 16].

Термін «проєкт» (від латинського *pro* – «наперед», *jacere* – «кидати») означає «викинутий, виставлений наперед».

Основоположник методу проєктів В. Кілпатрік визначав «проєкт» як «цілеспрямовану від усього серця дію, яка проводиться в соціальному середовищі» [13, с. 162]. Науковець визначив наступнівипи проєктів: творчий проєкт, розважальний, проблемний, проєкт індивідуального навчання. Кожний із проєктів проходить чотири фази: визначення мети, планування, виконання, оцінка-обговорення. Ідеальна прогресія відбувається, коли всі чотири фази ініціюються і завершаються самими учнями, а не вчителем.

Поділяємо думку О. Коберника, що тлумачить проєкт як прототип, ідеальний образ імовірного або можливого об'єкта, а проєктування – як створення ідеального опису майбутнього об'єкта, що передує його реалізації [3].

В. Сухомлинський зазначав, що «проєктування і творення людини, здатної стати активною силою суспільного розвитку, і нині, і в майбутньому – це найважливіше завдання школи і кожного педагога зокрема» [12, с. 208].

У дослідженнях А. Макаренка наголошується, що педагогічне проєктування є початковим моментом в організації виховного процесу. Як без проєкту не можна побудувати будинок, так не можна і виховати людей, не маючи уявлення про те, які якості їм мають бути притаманні. Відповідно, як стверджував А. Макаренко, «<…> коли ви бачите перед собою вихованця – хлопчика чи дівчинку, ви повинні проєктувати більше, ніж здається для ока. І це завжди правильно. Як добрий мисливець, роблячи постріл у ціль, що рухається, бере далеко вперед, так і педагог у своїй виховній справі повинен брати далеко вперед, багато вимагати від людини і страшенно поважати її» [9, с. 81].

У працях О. Коберника педагогічне проєктування визначено як цілеспрямоване творче попереднє визначення і конструювання програми сумісної діяльності суб'єктів педагогічного процесу та її подальшої реалізації, спрямованої на забезпечення особистісно-розвивального підходу в досягненні мети виховання [3].

Науковець В. Докучаєва розглядає проєктування загалом як: спосіб інноваційної діяльності в освітньому просторі, вид інтелектуально-творчої (перетворювальної) діяльності суб'єкта, ідеальний процес; а проєктування інноваційних педагогічних систем визначено як вид інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система [1, с. 36–37].

Проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти розглядаємо як цілеспрямоване визначення програми життєдіяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, усі компоненти якої взаємопов'язані один з одним, становлять цілісну структуру і забезпечують досягнення визначених цілей і завдань виховання.

У дослідженнях В. Докучаєвої визначено етапи проєктування інноваційних педагогічних систем:

– моделювання (діагностичне);

– цілепокладання;

– моделювання (прогностичне);

– проєктування (обґрунтування вибору певної моделі інноваційної педагогічної системи й укладання плану її реалізації), що включає низку проміжних етапів (створення концепції проєкту, визначення стратегій діяльності, створення узагальнених моделей діяльності, розробка моделей перехідного стану педагогічної системи (від діючої її моделі до майбутньої));

– конструювання (обґрунтування дій дослідника за вектором «творчий задум – ескізний проєкт – робочий проєкт», що передбачають фіксування уявних моделей у знакових моделях);

– експериментально-технологічний (обґрунтування й апробація моделей засобів забезпечення процесу реалізації проєкту);

– упровадження (реалізація ідеальних – теоретичних, експериментальних моделей, провідних підсистем управління; запуск життєвого циклу інноваційної педагогічної системи);

– оцінювання (визнання факту життєздатності моделі інноваційної педагогічної системи) [1].

Дослідниця освітньо-виховних систем В. Ковальчук розглядає проєктування як один з окремих етапів формування системи, що передбачає розробку концепції, вибір системоутворюючої діяльності, «випереджальних ситуацій», створення моделі випускника закладу освіти як ідеального образу особистості. Наступний етап – становлення системи – пов'язаний із визначенням змісту та структури системи, пріоритетними напрямами діяльності, взаємодією із середовищем, упровадженням інновацій.

На етапі стабільного функціонування системи посилюються інтеграційні процеси, переважає особистісно орієнтований підхід, педагогіка гуманних відносин, зростають потреби колективу як співдружності учнів та дорослих.

Етап оновлення і перебудови системи може набувати кризового характеру; функціонування системи потребує суттєвого оновлення. На даному етапі освітньо-виховна система може проєктуватись в іншому напрямі [4, с. 77–78].

Науковець О. Кравцов визначив такі етапи проєктування виховної системи школи:

– передпроєктний;
– організаційний;
– ситуаційного та понятійного самовизначення;
– ціннісно-змістового самовизначення;
– концептуалізації;
– програмування;
– реалізації проєктного задуму;
– рефлексії [5].

Узагальнення поглядів науковців та здійснення дослідження даної проблеми дає змогу виокремити такі етапи проєктування виховної системи:

– *початковий* – у межах якого здійснюються діагностика, цілепокладання, планування виховної діяльності закладу загальної середньої освіти;

– *моделювання* – створення теоретичної моделі виховної системи передбачає насамперед визначення мети, обґрунтування автором чи колективом однодумців концепції виховної системи, її конкретизацію за допомогою завдань, необхідних для вирішення учасниками системи (учні, педагоги, батьки), що забезпечить створення життєвого простору системи (спілкування, системоутворююча діяльність, відносини, управління, самоуправління, взаємодія). Модель виховної системи має містити дієві показники та критерії для оцінювання результатів функціонування виховної системи, подальшого аналізу і здійснення коригувального впливу на компоненти системи;

– *реалізація проєкту* – «матеріалізація» змодельованої системи, тобто втілення проєкту в життя, виконання запланованих проєктних дій та відстежування динаміки даного процесу;

– *корекційний* – оцінка результатів виконання проєкту та здійснення, за потреби, корекції;

– *заключний* – передбачає визначення результатів проєктної діяльності, ефективності створеної виховної системи та вибір варіантів щодо продовження її (системи) функціонування.

До чинників, що визначають основи проєктування виховної системи, належать:

– виховна мета, завдання, концепція виховної системи;

– своєрідність та специфіка функціонування закладу загальної середньої освіти (структура, системоутворююча діяльність, управління, самоуправління);

– освоєння суб'єктами системи соціального, предметного і природного середовища, взаємодія виховної системи з іншими соціальними системами;

– традиції, інновації;

– забезпеченість ресурсами;

– учасники виховної системи (учні, педагоги, батьки);

– інтереси і потреби вихованців, рівень вихованості учнів.

Висновки. Отже, охарактеризовано етапи проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти (початковий, моделювання, реалізація проєкту, корекційний, заключний) та чинники, які визначають основи проєктування виховної системи, що уможливлює ефективний виховний вплив на особистість, вирішення завдань сучасного виховного процесу.

Перспективи подальших розвідок щодо даної проблематики вбачаємо в дослідженні вітчизняного та закордонного досвіду проєктування виховних систем.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Докучаєва В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2007. 46 с.

2. Киричук В. Педагогічне проектування як основа управління розвитком особистості учня. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2013. № № 8–9. С. 90–95.

3. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 2. С. 101–109.

4. Ковальчук В. Освітньо-виховні системи закладів середньої освіти: навчально-методичнийпосібник. Житомир : Видавництво Житомирського державного університету імені Івані Франка, 2018. 120 с.

5. Кравцов А. Проектирование воспитательной системы школы в контексте поликритериального подхода к анализу педагогической действительности : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2003. 26 с.

6. Макаренко А. Методика організації виховного процесу. Київ, 1954. Т. 5. 382 с.

7. Новикова Л. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика.* 2000. № 6. С. 32–33.

8. Оржеховська В., Федорченко Т. Технології розбудови виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Кіровоград : Імекс Лтд., 2014. 172 с.

9. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності : колективна монографія / за заг. ред. І. Богданова. Київ : Освіта України, 2017. 368 с.

10. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.

11. Степанов Е. Н. Персонифицированная система воспитания ребенка: первоначальные представления. *Классный руководитель.* 2017 № 3. С. 5–17.

12. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. Сухомлинський. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 55–208.

13. Kilpatrick W. The project method. *Teachers College Record*. 1918. № 19. P. 319–335.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

PECULIARITIES OF FORMING A HEALTH-SAVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

УДК 371.7: 613
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-47

Іваненко В.В.,
асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Непша О.В.,
асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Суханова Г.П.,
старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Ушаков В.С.,
старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

В результаті аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано, що з точки зору педагогіки вивчати освітнє середовище надзвичайно важливо з метою створення певних умов ефективного формування різних якостей особистості, в тому числі і здоров'язбережувальної компетентності. У процесі формування здоров'язбережувального середовища необхідно враховувати педагогічні умови, які впливають на виховання у студентів здорового способу життя. Основною метою створення здоров'язбережувального середовища у закладі вищої освіти є забезпечення студентської молоді високого рівня реального здоров'я, прагнення озброїти їх необхідним багажем знань, вмінь і навичок для ведення здорового способу життя, виховати в них культуру здоров'я. Формування у вищій школі здоров'язбережувального освітнього середовища передбачає забезпечення таких умов навчання, виховання, розвитку, які негативно не впливають на здоров'я студентів.

З метою визначення ефективності формування здоров'язбережувального освітнього середовища був проведений моніторинг занять фізичного виховання студентів у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. У контексті професійного дослідження найбільш актуальним визначено проведення моніторингу фізичного здоров'я у студентів. Було визначено компоненти, показники фізичного розвитку, фізичної та функціональної підготовленості. Основними інструментами проведення такого моніторингу авторами визначено тестування та анкетування. На основі результатів тестування студентів другого курсу проводилося порівняння фізичної підготовленості як окремих досліджуваних, так і цілих груп, відбір студентів із метою диференціації до вивчення тих або інших видів фізичних вправ; об'єктивний контроль над процесом і результатом навчання; визначення переваг і недоліків у застосуванні засобів, методів навчання і форм організації занять; складання обґрунтованих планів індивідуальних і групових занять фізичними вправами.

Ключові слова: *здоров'язбережувальне освітнє середовище, заклад вищої освіти, фізичне виховання, здоровий спосіб життя, студентська молодь.*

The analysis of the scientific and pedagogical literature shows that from the point of view of pedagogy to study the educational environment is extremely important in order to create certain conditions for the effective formation of various qualities of the individual, including health-saving competence. That is, in the process of forming a healthy environment, it is necessary to take into account the pedagogical conditions that affect the education of students in healthy lifestyles. The main purpose of creating a healthy environment in a higher education institution is to provide high-level student health to real students, equip them with the necessary baggage of knowledge, skills and habits to lead a healthy lifestyle, and to nurture a culture of health in them. Formation in a higher school of health education environment provides for such conditions of study, education, development that do not have a negative impact on the health of students.

In order to determine the effectiveness of the formation of a health-saving educational environment, physical education of students at the Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University was monitored. In the context of professional research, the most relevant was determined by the monitoring of physical health among students were identified the following components, indicators of physical development, physical and functional fitness. Today, our main tools for conducting such monitoring are testing and questionnaires. On the basis of the results of testing of the students of the second year we made a comparison of physical fitness, both individual researched, and whole groups, selection of students for the purpose of differentiation to study certain kinds of physical exercises; objective control over the learning process and outcome; identifying the advantages and disadvantages of applying the tools, training methods and forms of organization of the classes; make sound plans for individual and group physical exercises.

Key words: *health-saving educational environment, higher education institution, physical education, healthy lifestyle, student youth.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Збереження і зміцнення здоров'я, нарощування його резервів безпосередньо залежить від рівня розвитку у молодого покоління здоров'язбежувальної компетентності, яка є сукупністю ціннісних орієнтацій, здоров'язбережуальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей. Здоров'язбережувальна компетентність спеціаліста з вищою освітою формується в освітньому середовищі закладу вищої освіти (ЗВО). Термін «освітнє середовище» поширився у психолого-педагогічній літературі наприкінці XX століття. Поняття «освітнє середовище» підкреслює факт множинності впливів на особистість і охоплює широкий спектр чинників, які визначають виховання, навчання і розвиток особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні існує достатньо досліджень із проблем у сучасному світі здоров'я нації, що свідчить про рівень цивілізованості країни, відображає

її соціально-економічний стан. У зв'язку з цим проблеми його збереження у населення є першочерговими в політиці держав із розвиненою економікою. В Україні право кожної людини на охорону здоров'я гарантується Конституцією.

Питання охорони здоров'я молоді та проектування здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах освіти досліджували І. Аносов, О. Антонова, І. Баєва, Т. Бондар, К. Варивода, Д. Воронін, Я. Дудуко, С. Зражевський, В. Ільченко, Г. Костецька, В. Кутасевич, К. Лактіонова, Г. Мошко, Н. Нечипор, Н. Рилова, Л. Сливка, С. Совгіра, О. Птушина, Л. Шевченко та інші. В їхніх працях обґрунтовано умови успішного функціонування особистості дітей шкільного віку, висвітлено зміст здоров'язбережувальної діяльності педагогів. Крім того, науковці наголошують, що тривалі реформи та відсутність стабільності в сучасній системі освіти негативно впливають на психоемоційний стан і здоров'я суб'єктів. Учні та студенти, які з різних причин перебувають у стані психологічного дискомфорту, відчувають певну небезпеку для здоров'я, що не дає їм можливості цілковито розкрити свій потенціал в освітньому процесі навчання, внаслідок чого останній не досягає своєї мети.

Мета статті. Визначити та проаналізувати особливості формування здоров'язбережувального освітнього середовища на заняттях із фізичного виховання в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Активне дослідження освітнього середовища й інтерес до його створення привертає увагу багатьох вчених. Окремі питання зазначеної проблематики та окремі види середовища розглядаються в роботах І. Габа [4, с. 74], Н. Лобач [10, с. 42], Л. Макар [11, с. 229] та інших. У визначенні поняття «освітнє середовище» як складного явища не існує єдиної позиції вчених у розумінні його структури, функцій, методів проектування й експертизи. Використовуючи поняття «освітнє середовище», більшість сучасних вчених підкреслюють, що навчання, виховання і розвиток відбуваються не тільки під впливом спрямованих зусиль педагогів, а також залежать від індивідуально-психологічних особливостей молоді. Вони істотно детерміновані соціально-культурними умовами, предметно-просторовим оточенням, характером міжособистісної взаємодії й іншими факторами середовища.

Вихідним положенням для розуміння феномену «освітнє середовище» слугує уявлення про те, що психічний розвиток людини у процесі навчання слід розглядати в контексті «людина – навколишнє середовище». Відповідно до такого підходу під освітнім середовищем розуміється система педагогічних і психологічних умов і впливів, які створюють можливість для розкриття як уже наявних здібностей і особистісних особливостей індивідуума, так і прихованих його інтересів і здібностей. Так, Н. Лобач зазначає, що поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу» набуло нового статусу, під яким у дещо звуженому значенні автори будуть розуміти оточення, у якому відбувається формування особистості, зокрема професійне становлення студента [11, с. 230].

Для формування здоров'язбережувального освітнього середовища ЗВО фахівці розробляють як окремі засоби, методи й освітні технології, так і цілісні системи заходів, концепції розвитку системи вищої професійної освіти. Слушною є думка фахівців у цій царині Н. Борейко [2, с. 15], Н. Коцур [9, с. 124], О. Момот [12, с. 222], Л. Руденко [15, с. 218] про те, що формування здоров'язбережувального освітнього середовища у ЗВО дозволяє ефективно реалізовувати оздоровчий, виховний і освітній потенціал фізичного виховання, надаючи нові можливості для всебічного культурного розвитку особистості студента. Таким чином здоров'язбережувальне освітнє середовище дозволяє особистості студента активно включатися в різні види діяльності як навчальної, так і професійної, соціальної, творчої, в тому числі фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової. Різноманітність видів діяльності і видів взаємодії між їх учасниками надає широкі можливості для їх інтеграції [16, с. 115].

Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів ЗВО відбувається на заняттях із фізичного виховання та спортивно-масових заходах. Використання сучасних оздоровчих технологій на заняттях із фізичного виховання у ЗВО може дати можливість викладачеві більш якісно виконувати одну із важливих вимог до сучасного навчального процесу, в поєднанні з освітньою спрямованістю досягти високої динамічності, розвинутих моторних навичок, корисних звичок, які стимулюють і підтримують інтерес студентів до занять фізичними вправами [8, с. 151]. У цьому може допомогти моніторинг освіти, який передбачає виявлення і врегулювання факторів зовнішнього середовища та внутрішніх факторів педагогічної системи, яка функціонує у ЗВО.

В реальних умовах моніторинг тісно пов'язаний із функціями та стадіями управління навчальним закладом. Він охоплює цілі, інформацію, рішення, організацію та рівень педагогічної діяльності колективу та управління ним [5, с. 10]. Моніторинг ґрунтується на правовій основі й охоплює в першу чергу стан навчально-педагогічного забезпечення, лабораторну базу, кадровий склад та організацію навчального процесу у виші. Він здійснюється двома шляхами: контроль навчального процесу та контроль знань студентів.

Моніторинг у дослідженні розглядається як складник педагогічної діяльності, який має свою мету, завдання, принципи, структуру та

інструментарій, критерії оцінювання ефективності. Метою моніторингу, згідно аналізу наукових праць, є отримання інформації, необхідної для сприйняття обґрунтованих управлінських рішень у навчальному процесі для корекції змісту фізичного виховання молоді. Завдання моніторингу для покращення стану здоров'я студентів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького визначено як виявлення причинно-наслідкових зв'язків між фізичним станом студентів і умовами здійснення навчальної діяльності; прогнозування фізичного стану студентів; інформування зацікавлених сторін про результати, отримані у процесі моніторингу [5, с. 17].

При організації моніторингу необхідно дотримуватися таких принципів: відповідність змісту системи моніторингу освіти виховним, оздоровчим і прикладним завданням фізичної культури та спорту, прикладна спрямованість моніторингу повинна забезпечувати необхідний для здоров'я рівень безпечної життєдіяльності та професійної придатності; рівень спеціальних знань, рухових вмінь і навичок, а також фізичної підготовленості та працездатності; відповідність вимог тестування віково-статевим особливостям студентів і специфіки їх майбутньої професійної діяльності. У контексті професійного дослідження найбільш актуальним визначено проведення моніторингу фізичного здоров'я у студентів було визначено основні компоненти, показники фізичного розвитку, фізичної та функціональної підготовленості.

Основними інструментами проведення такого моніторингу було визначено тестування та анкетування. На основі результатів тестування студентів другого курсу автори проводили порівняння фізичної підготовленості як окремих досліджуваних, так і цілих груп, відбір студентів із метою диференціації до вивчення тих або інших видів фізичних вправ; об'єктивний контроль над процесом і результатом навчання; визначення переваг і недоліків у застосуванні засобів, методів навчання і форм організації занять; складання обґрунтованих планів індивідуальних і групових занять фізичними вправами.

Процес оцінки фізичного розвитку, фізичної та функціональної підготовленості студентів будується на зіставленні результатів тестування з нормативами та на динаміці приросту індивідуальних показників. Крім показників «силового» складника моніторингу необхідно вивчати також духовну і мотиваційну його сторони [14, с. 30]. Також, на думку Н. Корольової, не менш важливим компонентом моніторингу є визначення сформованості рівня фізичної культури особистості студентів шляхом проведення самодіагностики [8, с. 152].

Проведений моніторинг фізичного здоров'я майбутнього фахівця створює студенту умови для саморозвитку особистості, дозволяє формувати навички ведення здорового способу життя, забезпечуючи передумови підвищення конкурентоспроможності випускника на ринку праці [19, с. 89]. У процесі моніторингу задана норма переноситься в площину особистісно-значущого нормативу, відбувається відстеження динаміки змін усіх показників, які забезпечують зворотний зв'язок і є стимулюючим початком перш за все для самого студента. Аналіз результатів попередніх досліджень авторів [1, с. 188; 6, с. 146; 18, с. 198] засвідчив, що основними показниками моніторингових вимірів у ЗВО можуть бути дотримання нормативів навчального навантаження; інформаційно-пропагандистська діяльність щодо збереження здоров'я; організація роботи вишу щодо формування цінностей здоров'я і здорового образу життя; рівень та організація культурно-оздоровчої роботи; організація системи медичного обслуговування; інфраструктура освітнього закладу для збереження здоров'я.

Визначення основних показників дозволило Н. Корольовій запропонувати базову модель моніторингу ефективності заходів вишу щодо збереження здоров'я студентів, яка включає в себе визначену сукупність показників [8, с. 152]. Перший блок – це загально-статистичні показники здоров'я: задоволеність якістю здоров'я; пропуски занять студентами через хворобу; діагностична карта захворюваності студентом за навчальний рік та інші.

Другий блок – системність і послідовність діяльності щодо збереження здоров'я, яка включає наявність у навчальних планах професійної підготовки спецкурсів щодо збереження здоров'я, спецдисциплін; соціально-адаптаційна та особистісно-розвиваюча робота ЗВО, де враховується наявність і використання технологій оздоровлення.

Третій блок становлять показники психофізіологічної комфортності освітнього процесу: розрахунок коефіцієнта стомлюваності; напруженість функціонального стану навчального процесу, відповідність соціальним стандартам, прийнятим у системі вищої освіти; напруженість адаптаційного періоду студентів першого курсу; привабливість ЗВО для студентів; задоволеність викладачів життєдіяльністю освітнього закладу.

Четвертий блок – фізкультурно-оздоровча робота у ЗВО: ефективність організації культурно-оздоровчої роботи навчальних груп і ЗВО; якість і зміст медичного обслуговування; ефективність медичної профілактики та динамічного спостереження за станом здоров'я студентів, спортивно-оздоровча робота; мотивація учнів до занять фізичною культурою та спортом.

П'ятий блок – просвітницько-виховна робота зі студентами, їх задіяність в активну самостійну роботу.

Згідно з базовою програмою фізичного виховання у ЗВО самостійна робота має стати одним

із найважливіших складників навчального процесу студентів. Самостійність у роботі, збільшення її ролі у системі навчання повинна також сприяти повнішому розкриттю потенційних можливостей студентів, закріпити правила використання технологій оздоровлення, зробити спорт і фізичне виховання правилом індивідуального життя [8, с. 153].

В освітньому середовищі людина проводить значну частину свого життя від дошкільного віку до юності. Його функції не обмежуються лише освітніми завданнями, а передбачають забезпечення успішної соціалізації та психологічного розвитку особистості учнів і студентів. На думку авторів, до поняття освітнього середовища в сучасних умовах потрібно підходити як до сукупності інформаційних, комунікаційних і об'єктивних впливів на суб'єктів освітнього процесу, які трансформується у важливий елемент самореалізації та розвитку їхньої психіки. Саме таке середовище автори вважають запорукою безпеки для здоров'я тих, хто навчається. Тобто, йдеться про здоров'язбережувальне освітнє середовище, для створення та успішного функціонування якого важливо забезпечити психологічно комфортну атмосферу, яка сприяє особистісному розвитку та ефективній самореалізації кожного учня чи студента, а також психолого-педагогічні та оздоровчо-профілактичні умови формування і зміцнення здоров'я об'єктів освітнього процесу відповідно до їх вікових особливостей [13, с. 226].

У педагогічних дослідженнях здоров'язбережувальне середовище має багато визначень. Аналіз визначень дає підставу визначити основні характеристики здоров'язбережувального освітнього середовища: позитивне ставлення до освітнього процесу всіх його учасників; задоволення потреб суб'єктів освітнього процесу щодо довіри і захищеності від психологічного насилля; ефективність педагогічної взаємодії внаслідок емоційного благополуччя її учасників; позитивний вплив освітнього процесу на розвиток фізичного і психічного здоров'я його учасників [8, с. 220].

Створення здоров'язбережувального середовища в закладі освіти потребує упровадження системи психологічно-педагогічних заходів, спрямованих на те, щоб захистити всіх учасників освітнього процесу від можливих загроз їхньому психологічному та фізичному здоров'ю. У зв'язку з цим автори вважають за необхідне акцентувати увагу на психологічному супроводі освітнього процесу як одному із провідних чинників забезпечення його здоров'язбережувального ефекту.

Психологічний супровід освітнього процесу здійснює психологічна служба закладу освіти, функції якої полягають зокрема у збереженні та зміцненні психічного здоров'я всіх його учасників [3]. Його здоров'язбережувальні аспекти передбачають комплексне використання методик забезпечення медичного і психологічного супроводу суб'єктів освітнього процесу на всіх етапах їхнього розвитку; проведення своєчасної діагностики готовності дітей до навчання навчання у школі та здійснення відповідної психологічної корекції; систематична діагностика стану здоров'я школярів і студентів; здійснення психологічного контролю за рівнем їхніх фізичних, розумових та емоційних навантажень; провадження комплексної програми здоров'язбереження суб'єктів освітнього процесу [7].

Слід зауважити, що ці заходи потрібно здійснювати в тісній співпраці фахівців психологічної служби закладів освіти з педагогічними працівниками. Зокрема, йдеться про контроль щодо дотримання вікових регламентів навчальних навантажень, психофізіологічної відповідності змісту освітніх програм, здійснення психогігієнічної експертизи педагогічних технологій щодо їх здоров'язбережувальної спрямованості, врахування індивідуальних особливостей і стану педагогічної взаємодії тощо [12, с. 222]. Це забезпечить ефективність здоров'язбереження учнів і студентів у закладі освіти та сприятиме їхньому продуктивному розвитку в освітньому процесі.

Беручи до уваги сьогоднішнє становище української освіти, педагогічні проблеми на соціально-психологічний портрет викладача фізичного виховання і студентської молоді, можна виокремити такі шляхи вдосконалення системи фізичного виховання в педагогічному ЗВО:

– вдосконалення системи занять фізичною культурою;

– корегування змісту матеріалу з урахуванням потреб фізичного розвитку студента;

– створення груп за зацікавленістю з відповідними програмами занять;

– підвищення ролі теоретичних знань студентів для самостійних занять; посилення гуманістичної спрямованості фізичного виховання з виходом на здоровий стиль життя;

– активне залучення студентів до здорового способу життя;

– запровадження сучасних програм інноваційного характеру щодо залучення молоді до занять фізичною культурою та спортом [17, с. 141].

Висновки. У результаті проведеного дослідження можна зробити висновки, що належна увага до здоров'язбережувального аспекту освітнього процесу забезпечує ефективну педагогічну взаємодію, яка не шкодить здоров'ю суб'єктів навчання, створює комфортні та безпечні умови їхнього перебування в закладі освіти, уможливлює навчання й виховання за індивідуальною траєкторією, суттєво зменшує кількість стресових ситуацій, забезпечує профілактику перенавантаження та втомлюваності учнів, викладачів і студентів, що в підсумку сприяє збереженню та зміцненню

їхнього здоров'я. Авторами визначено шляхи вдосконалення системи фізичного виховання та основні показники моніторингових вимірів у виші. В подальшому планується провести визначення кореляційних відношень мотивації студентів до спорту та програм самомоніторингу фізичного розвитку студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдураман А.Ш., Купрєєнко М.В., Непша О.В., Проценко А.А., Ушаков В.С. Здоров'язберігаючі технології в роботі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. *Алексєєвські краєзнавчі читання : Матеріали регіональної наук.-практ. конф.* Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. С. 188–190.
2. Борейко Н.Ю. Організація здоров'язберігаючого навчального процесу у вищій школі в сучасних умовах. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 12. С. 15–18.
3. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання : дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Херсон, 2006. 225 с.
4. Габа І.М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. К., 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74–82.
5. Елькін М.В., Окса М.М. Контрольно-оцінююча діяльність у закладах освіти : Навчальні матеріали для самостійної роботи студентів магістратури. Мелітополь : МДПУ, 2012. 104 с.
6. Іваненко В.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Педагогічні умови формування здорового способу життя молоді засобами козацької педагогіки майбутніми вчителями фізичної культури. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 11. Т. 1. 2019. С. 146–150.
7. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі : колективна монографія /за заг. ред. Л.М. Рибалко. Тернопіль : Осадца В.М., 2019. 400 с.
8. Корольова Н.Ю. Педагогічні проблеми навчання студентів дисципліні «Фізичне виховання» в сучасних умовах. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. Зб. наук. праць* / Гол. ред. Т.С. Плачинда. Кропивницький : ЛА НАУ, 2019. Вип. 5. С. 150–154.
9. Коцур Н.І. Здоров'язберігальні технології у процесі підготовки майбутніх вчителів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2011. № 21. С. 124–128.
10. Лобач Н.В. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. *Наукові записки. Випуск 5. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Ч. 1. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 42–46.
11. Макар Л.М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. Вип. 30 (83). С. 229–236.
12. Момот О. Технології створення здоров'язберігального середовища вищого навчального закладу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 222–228.
13. Непша О.В., Купрєєнко М.В., Ушаков В.С. Вікові особливості студентів спеціальностей вищих навчальних закладів на заняттях фізичною культурою. *Історико-географічний дискурс проблем геосфери : матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 16 травня 2016 р. : Зб. наук. праць*. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького. С. 226–229.
14. Непша О.В., Суханова Г.П. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентської молоді до занять фізичною культурою. *Фізичне та спортивне виховання у вищих навчальних закладах : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 13-15 жовтня 2017 р*. Запоріжжя : ЗНТУЮ 2017. С. 30–33.
15. Руденко Л.А. Актуалізація здоров'язбережувального аспекту освітнього процесу. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. Зб. наук. праць* / Гол. ред. Плачинда Т.С. НАУ, 2019. Вип. 5. С. 218–223.
16. Согоконь О. Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів сучасного закладу освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць*. Вип. 27. 2-2019. С. 115–120.
17. Солоненко А. Виховання праксеологічної культури студентів педагогічного університету (спеціальність «Фізична культура») у процесі професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* № 6. 2014. С. 141–152.
18. Суханова Г.П., Ушаков В.С. Фізична культура і спорт як феномен розвитку особистості в сучасному суспільстві. *Формування стратегій міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології : Тези міжнар. наук.-практ. конф. (13-14 вересня 2018 р.)*. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 198–201.
19. Суханова Г.П., Ушаков В.С. Значення психолого-педагогічного супроводу у розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 10. Т. 3. 2019. С. 89–93.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF TEENAGE PUPILS IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT REALIZATION “NEW UKRAINIAN SCHOOL”

УДК 37.035-05366:373.5.091.2
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-48

Кудла М.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

У статті визначено особливості формування соціальної активності учнів підліткового віку відповідно до сучасних законодавчих документів. Обґрунтовано актуальність означеної проблеми на державному рівні. У Концепції «Нова українська школа» визначено основні життєві компетентності, серед яких є соціальна та громадянська компетентність. Підкреслено важливість розвитку рис особистості, таких як активність, самостійність, творчість, що сприяють формуванню соціальної активності.
Стисло проаналізовано поняття «активність» у словниках та визначено, що активність ми розуміємо як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності.
Аналізуючи праці дослідників, розкрито види особистісної активності за сферами її життєдіяльності (фізичної, інтелектуальної, соціальної, духовної). Оскільки предметом нашого дослідження є соціальна активність, тому визначено, що дана активність забезпечує виокремлення власної індивідуальності кожного школяра, підготовку до вибору свого місця в соціальному середовищі.
Встановлено, що формуванню соціальної активності учнів сприяє суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, позитивний морально-психологічний клімат у колективі та злагоджена групова діяльність. У результаті опрацювання літератури нами названо особливості формування соціальної активності: проведення українських свят, впровадження занять з риторики, конфліктології, комунікативних тренінгів. Важливим є те, щоб учнів навчити чути та розуміти оточуючих, висловлювати власну думку та конструктивно вести бесіду.
Для формування соціальної активності варто залучати інноваційні технології, зокрема таку, як проектна технологія. Проектна технологія дозволяє залучати до діяльності кожного учня, в якому повинні сформувати готовність до соціальної взаємодії, соціальної поведінки, розвиток творчого підходу до діяльності та самостійність.

Ключові слова: *соціальна активність, компетентність, учні підліткового віку, проектна технологія, види активності.*

The article defines the peculiarities of formation of social activity of teenage pupils in accordance with modern legislative documents. The urgency of this problem at the state level is substantiated. The New Ukrainian School Concept identifies basic life competencies, including social and civic competences. The importance of development of personality traits such as activity, independence, creativity that contribute to the formation of social activity is emphasized.
It is briefly analyzed the concept of activity in dictionaries and determined that activity is understood as a person's capacity for conscious work and social activity.
Analyzing the works of researchers, the types of personal activity by the spheres of her life activity (physical, intellectual, social, spiritual) are revealed. As the subject of our study is social activity, it is determined that this activity ensures the separation of each pupil's own individuality, preparation for the choice of their place in the social environment.
It is established that the formation of social activity of pupils should be facilitated by subject-subjective interaction of participants of the educational process, positive moral and psychological climate in the team and coordinated group activity. As a result of literature study, we can call the peculiarities of forming social activity: conducting of Ukrainian holidays, introducing of rhetoric classes, conflictology, communication trainings. It is important that pupils learn to hear and understand others, teach teenagers to express their opinions and have a constructive conversation.
Innovative technologies, such as project technology, should be involved in shaping social activity. Project technology allows to involve each pupil in the activity, in which they must form readiness for social interaction, social behavior, development of creative approach to activity and independence.

Key words: *social activity, competence, teenage pupils, project technology, types of activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині суспільство висуває до освіти нові вимоги, однією з яких є формування особистостей, що спроможні ухвалювати неординарні рішення й ефективно налагоджувати взаємини, долати конфліктні ситуації. На сучасному етапі розвитку освіти важливими рисами особистості виступають активність, самостійність, творчість та здатність адаптуватися до стрімких змін сьогодення. Одразу постає й інше питання, що полягає в їх формуванні та потребує реалізації нових підходів до процесу навчання.

Наразі докорінні зміни в освіті орієнтують учителів на відмову від авторитарного стилю навчання на користь демократичного, що супроводжується гуманістичним підходом, та застосування методів, які сприяють розвитку творчої особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Актуальність означеної проблеми важлива не лише на загальношкільному етапі, коли кожна школа прагне показати високі досягнення у навчанні та вихованні, але й на державному рівні, зокрема в Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа».

Випускники нової школи, як зазначається в Концепції, – це освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій [4, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідниками Б. Ананьєвим, І. Бехом, Л. Божович, Б. Братусем, О. Киричуком, О. Коберником, М. Уйсімаєвою та ін., визначено, що соціальний розвиток людини є розвитком її особистості в процесі налагодження різноманітних соціальних відносин. Аналізуючи їхні наукові роботи, вищезазначеними науковцями, зокрема І. Бехом, О. Киричуком та М. Уйсімбаєвою, визначено умови ефективного його формування.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На часі формування особистості зводиться до розвитку ключових компетентностей для життя, серед яких є соціальна та громадянська компетентність. Ця компетентність є важливою для ефективної та конструктивної участі в громадянському житті, в сім'ї, на роботі. Розвиває уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів.

Варто зазначити, що ця компетентність указує на важливість формування соціальної активності в учнів підліткового віку. Проте у вищезазначених працях дослідники розкривали лише сутність поняття «соціальна активність», однак не зовсім широко визначали особливості її формування в учнів зазначеного нами віку.

Мета статті – розкрити особливості розвитку соціальної активності учнів підліткового віку закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна ситуація нині потребує ініціативних, відповідальних громадян, здатних свідомо приймати обґрунтовані рішення та виявляти активність у розв'язанні соціальних проблем. Саме соціальна активність особистості забезпечує її свідоме, творче ставлення до життя і ґрунтується на соціальній взаємодії з навколишнім соціальним середовищем та передбачає зв'язок із духовним життям суспільства.

Відповідно, сучасне соціальне замовлення вимагає нового підходу до виховання в учнів соціальної активності, що забезпечує формування в них активної соціальної позиції, розуміння їх соціальної значущості, готовності до участі в процесах державотворення, здатності до співпраці та розв'язання конфліктів.

На наше переконання, потрібно розкрити сутність поняття «активність», яке походить від латинського «activus» і означає діяльну участь у будь-чому, енергійну діяльність [1, с. 21]. У Сучасному словнику іншомовних слів поняття «активність» означає: «посилену діяльність того, хто діє, діяльний стан» [5, с. 36].

Видатний педагог С. Гончаренко визначає активність особистості як «здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міру цілеспрямованого планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури» [2, с. 21].

З вищесказаного можна виділити найбільшу суттєву ознаку активності, яка проявляється у здатності, готовності і ставленні особистості до діяльності.

Дослідник О. Коберник виділяє чотири види особистісної активності за сферами її життєдіяльності (фізичної, інтелектуальної, соціальної, духовної) [3, с. 98].

Аналізуючи ознаки соціальної активності, нами визначено, що соціальна активність забезпечує виокремлення власної індивідуальності кожного школяра, підготовку до вибору свого місця в соціальному середовищі.

Відомо, що соціальна активність не є вродженою якістю особистості. Вона формується у процесі соціалізації. Необхідно підкреслити, що досить ефективно цей процес відбувається в підлітковому віці, адже дослідники вважають, що саме цей період є активним формуванням її фізичної, інтелектуальної, соціальної та духовної сфери.

Підлітковий вік є періодом значних зрушень у розвитку самосвідомості особистості, спостерігається висока прийнятливість процесів, прагнення до самопізнання.

Зважаючи на даний віковий період, варто проводити українські народні свята, застосовуючи при цьому елементи мовленнєвого етикету українців, впроваджувати курси риторики, факультативи мовної комунікації, конфліктології, комунікативні тренінги.

Не менш важливим є проведення бесід на різні теми, конкурсів, диспутів, фестивалів, літературних вечорів, круглих столів, вільних мікрофонів, дискусій, щоб допомогти дітям чути та розуміти оточуючих, навчити підлітків висловлювати власну думку та конструктивно вести бесіду.

Ми вважаємо, що розвиток згаданих умінь передбачає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу, наявність суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками освітнього процесу.

Лише за таких умов виховну систему закладу освіти можна розглядати як систему психолого-педагогічну та соціально-педагогічну, оскільки вона здійснює вплив на учнів не лише як педагогічний чинник (через учнів, уроки, підручники тощо), але і як чинник соціальний: шляхом залучення до навколишнього середовища; через відносини, які складаються між дітьми, педагогами, батьками; через психологічний клімат у колективі, що дає змогу об'єднувати дітей і дорослих у межах конкретної установи [3, с. 42].

Ми поділяємо думку М. Уйсімбаєвої [6, с. 264], що для сучасних учнів варто використовувати інтерактивні форми та інноваційні технології.

Надзвичайно цікавими є інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні (змінні трійки), карусель, діалог, коло ідей, акваріум); інтерактивні технології кооперативно-групового навчання (мікрофон, ажурна пилка, дерево рішень, навчаючи-учусь); технології ситуативного моделювання (спрощене судове слухання, громадське слухання); технології опрацювання дискусійних питань (метод Прес, займи позицію, дебати). Проте вони переважно працюють із теоретичним складником, не беручи до уваги практичну сторону соціальної активності.

Тому, на наш погляд, найоптимальнішою технологією, яка, власне, полягає в розкритті соціальної активності учня, є проектна технологія. Нині особливо актуальною стала проблема набуття учнями творчого самостійного досвіду. Суспільству потрібна інтелектуально й соціально компетентна особистість, здатна самокритично мислити, успішно діяти, застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми, створювати нове. Ми переконані, що проектна технологія дозволить сформувати в особистості соціальну активність, адже остання, як нами вже було зазначено, також допомагає розвитку критичності, впевненості особистості у власних силах.

Як зазначено в праці М. Уйсімбаєвої [6, с. 261], надзвичайно важливим є процес планування проектної діяльності, метою якого є виховання соціальних якостей особистості, формування комунікативних та організаторських умінь у процесі розроблення проекту. Формування соціальної активності учнів повинне будуватися відповідно до принципів виховання, а саме: принципу цілеспрямованості виховання, принципу зв'язку виховання з життям, принципу єдності свідомості та поведінки у вихованні, принципу виховання в праці та принципу виховання особистості в колективі. За словами дослідниці, проектна діяльність, організована в школі, дозволяє реалізувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу [6, с. 263]. Таким чином, кожен учень визначає, керує процесом разом з іншими учнями, залучається до реалізації всіх етапів проекту. Під час групової роботи в учнів формуються соціальні обов'язки та готовність до соціальної взаємодії, соціальної поведінки, розвиток творчого підходу до діяльності та самостійності.

Оскільки процес виховання в учнів соціальної активності здійснюється переважно традиційними методами та формами, тому нами запропоновано низку інноваційних форм та методів роботи з учнями.

Для ефективного формування соціальної активності варто, на наш погляд, використовувати такі методи та форми роботи, як:

– тематичні бесіди, диспути («Цінності у вашому житті», «Моє життя – мій вибір», «Твори добро!», «Як ви розумієте поняття «свобода» і «відповідальність»», «Успіх у житті – фортуна чи тяжка праця?»);

– тренінги («Майбутнє варто планувати», «Мистецтво спілкуватися»);

– екскурсії, зустрічі («Історія мого міста», «Такий різний світ професій»);

– робота з архівними документами;

– конференції, аукціони, свята, конкурси, акції.

Означене різноманіття заходів дає змогу дійти висновку, що визнання учнів рівноправними суб'єктами соціально спрямованої діяльності у проектній діяльності не тільки забезпечує врахування інтересів та поглядів учнів, а й сприяє вияву ініціативи та творчого підходу до вирішення конкретної соціальної проблеми, самостійності у прийнятті рішень, уміння аргументувати та відстоювати власні погляди, працювати у колективі.

Для кращого розуміння важливості проектної діяльності пропонуємо цілий ряд проектів соціального змісту: «Розвивайся, мово!», «Людські достоїнства та вади», «Пізнавши себе, ти пізнаєш світ», «Розкажи про своє хобі», «Україна в моєму серці» та ін. Один із проектів подаємо для прикладу.

Проект «Дружба – велика сила»

Проект середньої тривалості, колективний.

Мета проекту: розвивати дружні стосунки в колективі, виховувати почуття дружби.

Протягом підготовки до проекту школярі мають об'єднатися в декілька груп.

Перша група – «соціологи» – проведуть анонімне анкетування серед однокласників на предмет дружніх стосунків у класному колективі.

Друга група – «журналісти» – підготують стінгазету на тему: «Де дружно, там і хлібно», в якій будуть подавати висловлювання відомих поетів, письменників про дружбу.

Третя група – «організатори» – доберуть ігри, вправи для проведення виховної години «У лиху годину пізнаєш вірну людину».

Кінцевий результат проекту: виготовлена стінгазета «Де дружно, там і хлібно», сценарій виховної години.

Ми вважаємо, що проектна діяльність дозволяє долучити до роботи всіх учнів, сформувати уміння працювати в колективі, толерантно ставитися до думок опонентів, долати конфліктні ситуації, раціонально розподіляти час, добирати та відтворювати інформацію. Така форма роботи якнайкраще допоможе усвідомити та засвоїти учням соціальні норми та цінності суспільства, формування соціальних якостей особистості.

Висновки. Реформи в освіті вимагають нового підходу до виховання учнів, що забезпечує формування в них активної соціальної позиції, здатності бути комунікабельними, відкритими до співпраці, ініціативними.

Отже, на часі формування соціальної активності учнів, яке необхідне у вихованні соціально важливих якостей особистості, котрі виявляються в соціальній поведінці, що відповідає прийнятим у суспільстві моральним принципам, нормам, правилам з метою входження особистості в життя суспільства та готовності до реальної соціальної діяльності. Тому формування соціальної активності важливе, адже розвиває в учнів необхідні якості, такі як: наполегливість, незалежність, ініціативність, принциповість, самостійність та відповідальність. Названі нами якості є віддзеркаленням основоположних компетентностей, що прописані в Концепції «Нова українська школа».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. Київ : Перун, 2002. 1440 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

3. Коберник О. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській школі : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2000. 466 с.

4. Концепція «Нова українська школа» / упоряд. : Л. Гриневич та ін. Київ, 2016. 34 с.

5. Словник іншомовних слів / уклад. : С. Морозов, Л. Шкаралупа. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

6. Уйсімбаєва М. Методика виховання соціальної активності старшокласників засобами проектної діяльності в позакласній роботі. *Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць* ; Полтавський нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2015. № 15. С. 260–265.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

ORGANIZATION OF OUT-OF-CLASS EDUCATIONAL WORK WITH TEENAGERS AND ITS VALUE IN THE FORMATION OF A MORAL BEHAVIOR

УДК 373.5
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-49

Рогова Т.В.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки
і педагогіки вищої школи
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

У статті розглядаються особливості організації позакласної виховної роботи з підлітками та її значення у формуванні моральної поведінки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкриваємо сутність поняття «позакласна робота», використовуємо його у дослідженні як цілеспрямовану та спеціально організовану виховну роботу, яку проводять учителі у позаурочний час із метою задоволення потреб та інтересів учнів, реалізації нахилів, здібностей, розвитку особистісних якостей, формування морально-етичних звичок культурної поведінки, самовдосконалення кожного вихованця. Охарактеризовано особливості підліткового віку, які варто враховувати, організовуючи роботу з учнями цього віку: перехідний період становлення особистості, входження її в доросле життя, оволодіння нормами поведінки через реальні взаємини з оточенням, а також формування моральної свідомості та соціальної спрямованості. З метою з'ясування стану організації виховної роботи щодо формування моральної поведінки з учнями 5–8 класів проаналізовано виховні плани, що знаходяться у відкритому доступі в мережі Інтернет різних типів шкіл. З'ясували, що у всіх школах проводиться робота, орієнтована на допомогу учню стати всебічно розвиненою, соціально активною особистістю та з мотивацією до саморозвитку та самореалізації кожної особистості. Одним із напрямів такої роботи є ціннісне ставлення особистості до себе. Але заходи щодо досліджуваної проблематики не мають системності, а просто проходять як одиничні. З метою формування моральної поведінки варто проводити роботу систематично та різними формами організації. Значення позакласної виховної роботи полягає в можливостях створювати сприятливі умови для активізації в дитини почуття допитливості, зацікавленості, які передбачають створення емоційних ситуацій успіху, впевненості у своїх силах, розвитку моральних якостей вихованця.

Ключові слова: *позакласна робота, позаурочна робота, підлітки, форми виховної роботи, моральні якості.*

The article deals with the peculiarities of organization of extracurricular educational work with teenagers and its importance in the formation a moral behavior. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the concept of "extracurricular work" is revealed and used in the research as purposeful and specially organized educational work, which is carried out by teachers in the extra-curricular time in order to meet the needs and interests of students, realization of inclinations, abilities, qualities formation of moral and ethical habits of cultural behavior, self-improvement of each pupil. Characteristic features of teen age have been described, which should be considered when organizing work with students of this age: the transition period of becoming a person, entering her adulthood, mastering norms of behavior through real relationships with the environment, as well as the formation of moral consciousness and social orientation. In order to find out the state of the educational work on the formation of a moral behavior of 5-8 grades the educational plans which are in the open access of the Internet of different types of schools are analyzed. It has been found that work is being done in all schools to help the student become a fully developed, socially active personality and with a motivation for self-development and self-realization of each personality. One of the directions of such a work is the direction on the value attitude of a person towards oneself, towards the society. The measures on the investigated issues are not systematic, but simply pass as single. In order to form a moral behavior, the educational work should be carried out systematically and in various forms of organization.The value of the extracurricular educational work lies in the ability to create favorable conditions for the activation of child's sense of curiosity, interest, which are provided for the creation of emotional situations of success, confidence in their abilities, the development of moral qualities of the pupil.

Key words: *out-of-class work, extracurricular work, teenagers, forms of educational work, moral qualities, attitudes towards women.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформи, що відбуваються у всіх галузях соціального життя, висувають нові вимоги до сучасної освіти на основі відродження духовного життя українського народу, його багатовікової культури, цінностей, звичаїв, традицій. Однак розвиток інформаційних технологій, бурхливий потік інформації з різних джерел (соціальних мереж, телевізорів, журналів, кіно, радіо тощо) розвиває у підлітків жорстокість, грубість, байдужість, розмиває життєві ідеали, втрачаються соціальні орієнтири, загальнолюдські цінності. Нинішні реалії свідчать, що формування в молодого покоління моральної поведінки у ставленні до інших потребують удосконалення форм, засобів, методів, прийомів виховання та використання новітніх технологій в освітньому процесі. Сприяти цьому може чітко і правильно організована позакласна виховна робота, яка спрямована на всебічний й гармонійний розвиток особистості, має більші можливості, на відміну від урочної, охопити широкий спектр відносин суспільства й особистості на засадах добровільності та відкритості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вирішенням проблеми виховання школярів у процесі позакласної роботи займалися А. Макаренко,

С. Русова, М. Фіцула, Г. Костюк та інші. Теоретичні основи формування у підлітків моральних якостей висвітлені в працях Г. Костюка, Г. Іваниці, Н. Пташнік, Л. Божович та інших. Моральне виховання учнів у позакласній роботі досліджували такі вчені: О. Богданова, Л. Нестеренко, Я. Романова, Л. Канішевська та інші. М. Вайновська звертала увагу на виховання творчої особистості підлітка у позакласній роботі. У дослідженні Г. Карпенка розкрито особливості формування особистості у підлітковому віці у позакласній роботі. При цьому вчені вказують на соціалізацію як головний чинник формування свідомості вихованця, що відбувається під впливом культурних, економічних, екологічних та інших факторів. А. Ревть наголошувала на використанні у виховній роботі сучасної школи ідей історичного досвіду формування особистості підлітка. В. Попов обґрунтував виховний потенціал позакласної діяльності для формування моральної спрямованості молодших підлітків.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак залишаються мало вивченими та обґрунтованими сучасні педагогічні умови ефективності роботи освітніх закладів щодо морального виховання підлітків у позакласній виховній роботі. Недостатньою є кількість обґрунтованих рекомендацій щодо осучаснення форм та методів педагогічної діяльності. Не проаналізовані вченими роль позакласної виховної роботи та її вплив на моральне виховання сучасних підлітків.

Мета статті – проаналізувати особливості організації позакласної виховної роботи з підлітками та визначити її роль у формуванні моральної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Активність людини як готовність особистості до свідомого, самостійного вибору, здатність розкрити та реалізувати власні здібності, схильності, талант формуються інтенсивніше тоді, коли існує на основі добровільності, поваги, довірі простір для ініціативності, самодіяльності, самостійності, відповідальності, урізноманітнення діяльності, сприяння побудові взаємин вихованця з оточенням на засадах морально-етичної поведінки, надання змоги розв'язати проблеми суспільного та особистісно значущого характеру, створення умов, де індивід може стверджуватися та реалізовуватися. Такі можливості має позакласна виховна робота.

У педагогічних студіях використовують поняття «позакласна», «позаурочна» іноді як синоніми, але таке тлумачення має суперечливий характер. Тому варто уточнити сутність понять та розмежувати їх.

У педагогічній науковій літературі зазначено, що термін «позаурочна робота» стосується різноманітної освітньої і виховної роботи, спрямованої на задоволення інтересів і запитів дітей, яку організовує в позаурочний час педагогічний колектив школи [5].

Л. Канішевська стверджує, що під терміном «позаурочна робота» варто розуміти цілеспрямовану роботу, яку проводять у позаурочний час для поглиблення та розширення знань, умінь, навичок та задоволення інтересів учнів і забезпечення корисного відпочинку [2, с. 122].

За ствердженням М. Фіцули, позакласна робота – різноманітна виховна та освітня робота, яка спрямована на задоволення інтересів та запитів дітей та яку організовує з учнями у позаурочний час педагогічний колектив школи [12].

У педагогічній літературі поняття «позакласна виховна робота» визначено як різноманітна діяльність учнів, яка здійснюється в позаурочний час під керівництвом учителів-вихователів школи та спрямована на задоволення інтересів і запитів вихованців, розвиток їхніх інтелектуальних можливостей [4].

На думку О. Титунь, позаурочна робота – це та, яка проводиться поза уроком з учнями одного класу, а позакласна – та, що відбувається поза класом як приміщенням, і робота, що організовується не з одним класом, а з учнями кількох класів. Вона дійшла висновку, що поняття «позакласна» ширше, ніж поняття «позаурочна», тому вони не є синонімічними [11, с. 142−145]

Отже, терміни «позакласна» та «позаурочна» мають синонімічні тлумачення, але, погоджуючись із О. Титунь, їх варто використовувати як різні поняття. У статті поняття «позакласна виховна робота» розглядаємо як цілеспрямовану та спеціально організовану виховну роботу, яку проводять учителі у позаурочний час із метою задоволення потреб та інтересів учнів, реалізації нахилів, здібностей, розвитку особистісних якостей, формування морально-етичних звичок культурної поведінки, самовдосконалення кожного вихованця.

Позакласна робота має величезні можливості для реалізації особистісних здібностей, нахилів, талантів. Аналіз наукової літератури [1; 3; 5; 12] дав змогу виділити основні принципи, на які треба спиратися, організовуючи таку роботу: добровільність, врахування індивідуальних особливостей, розвиток ініціативності та винахідливості, використання інноваційних та традиційних форм організації.

Організовуючи позакласну роботу з підлітками, варто враховувати й особливості цього віку, адже одні й ті самі методи виховання впливають по-різному на молодших школярів чи старшокласників. Підлітковий вік характеризується перехідним періодом становлення особистості, входженням її у доросле життя, оволодінням норм поведінки через реальні взаємини з оточенням, а також формуванням моральної свідомості та соціальної спрямованості. У дитини-підлітка виникає почуття дорослості як внутрішнє психічне новоутворення: вона ще не відчуває себе повноцінним

дорослим, але намагається бути схожою на нього ззовні, переймаючи дорослі якості, уміння, звички, моделі поведінки тощо. У цей період дитина включається в різні види діяльності, залучається до нової системи стосунків з однолітками та дорослими, що сприяє накопиченню власного соціального досвіду взаємодії з оточенням.

У процесі взаємодії підлітка з навколишнім світом, з іншими людьми, із самим собою виникають зміни в мотиваційній сфері (потреба у взаємоповазі, самоствердженні, визнанні друзів), з'являються цілі на майбутнє (мрії, перспективи, ідеали тощо), формується інтерес до пізнання власного внутрішнього світу та розвитку особистісних якостей.

В оточенні дорослих дитина підліткового віку засвоює норми і правила, мотиви культурної поведінки, а у спілкуванні з ровесниками випробовує себе та власні можливості, що сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії, умінням співвідносити власні інтереси з суспільними, підлаштовуватися під колектив і відстоювати свої права. Важливо наголосити, що підлітки висувають певні вимоги й до дорослих, щоб ті менше опікувалися ними, контролювали, натомість більше довіряли й підтримували їх у самостійному становленні. Отже, позиція вчителя полягає в допомозі та підтримці на шляху самопізнання, самоствердження та самовиховання підлітка.

У процесі організації позакласних занять вихованці не тільки відтворюють засвоєне, але й доповнюють, розширюють та вдосконалюють отримані знання та особистий досвід. Залучення підлітків до позакласних виховних заходів сприяє формуванню відповідальності, що виявляється в турботі за інших, прагненню до постійного самовдосконалення, переживанню позитивно-емоційних почуттів завдяки реалізації власних можливостей в улюбленій справі. Саме в позакласній виховній роботі вчитель має сприятливі умови для активізації в дитини почуття допитливості, зацікавленості, які передбачають створення емоційних ситуацій успіху, впевненості у своїх силах, розвитку здібностей вихованця.

Переживання успіху сприяє несвідомому прагненню до самоаналізу, набуттю певних вмінь та навичок міжособистісних стосунків. Позакласна робота відкриває зворотну сторону освітнього процесу, де учням надається змога займати різні ролі, виступати в нових амплуа, це те середовище, де кожен учасник дійства може задовольнити власні потреби й інтереси та перевірити й оцінити власні сили. Особливістю позакласної роботи є те, що учень не боїться отримати погану оцінку, а навпаки, зважаючи на особисті захоплення, знання та здібності, може показати свою унікальність та неповторність у добровільній обстановці. Діяльність педагога в цьому процесі має бути органічно пов'язана з діяльністю дітей, їхнім настроєм і внутрішнім станом.

Важливо, щоб така робота пробуджувала емоційний відгук, бо часто буває, коли учні отримують теоретичні знання без застосування їх у повсякденному житті, а моральні вимоги, що ставлять перед учнем не мають для нього жодної цінності, оскільки не переживаються на рівні емоцій, й не перетворюються на внутрішні стимули поведінки відповідно до морально-етичних норм взаємодії з оточенням. Ефективність виховання певним чином залежить від методів застосування.

З метою з'ясування стану організації виховної роботи щодо формування шляхетного ставлення з учнями 5–8 класів проаналізовано виховні плани, що знаходяться у відкритому доступі в мережі Інтернет різних типів шкіл (Купянська ЗОШ № 4 імені Героя Рядянського Союзу М. Хімушина; Купянська гімназії № 2; Балаклiївська ЗОШ; Харківська ЗОШ № 140; Харківська гімназії № 14) [6–10]. З'ясували, що у всіх школах проводиться робота, орієнтована на допомогу учню, стати всебічно розвиненою, соціально активною особистістю та з мотивацією до саморозвитку та самореалізації кожної особистості. Одним із напрямів такої роботи є напрям на ціннісне ставлення особистості до себе, суспільства, який сприяє формуванню сталої відповідальної поведінки, імунітету до негативних впливів соціального оточення, формуванню духовно-моральних взаємин між учасниками освітнього процесу, толерантному ставленню до представників інших національностей, вихованню шанобливого ставлення до батьків, культури українського народу, культивуванню кращих рис української ментальності: працелюбності, справедливості, шляхетності, чесності, доброти, відповідальності. У всіх закладах освіти організації виховного процесу щодо формування моральної поведінки полягає у проведенні свят до Дня ввічливості, конкурсів та змагань на 14 жовтня, класних годин та бесід на тему культури поведінки з оточенням. На жаль, такі заходи не мають системності, а просто проходять як одиничні заходи.

Аналіз виховних планів свідчить про те, що не всі форми організації виховної роботи можуть викликати зацікавлення учнів та залишати свій відбиток емоційного переживання, а отже, така діяльність не зможе принести позитивного результату. З метою формування моральної поведінки варто проводити роботу систематично та з використанням різних форм організації виховної роботи, зокрема розгляд проблемних ситуацій (диспут), відверта розмова, тренінг, рольова гра, вікторина, колективна творча справа (КТС), проект, пошукова гра, інтелектуальна гра тощо. У процесі розв'язання моральних ситуацій підліток розвиває в собі якості з орієнтацією на майбутнє (здатність і готовність до самовдосконалення),

він використовує вищий рівень своєї розгорнутої розумової діяльності: прийоми аналізу, синтезу, узагальнення. Отже, виховання не може зводиться до засвоєння моральних норм, найкращих еталонів культурної поведінки, воно має захоплювати весь внутрішній світ особистості, впливати на її почуття, свідомість, волю, світогляд, характер.

Висновки. Таким чином, організовуючи позакласну виховну роботу з підлітками, варто враховувати специфіку становлення особистості підліткового віку, складні, суперечливі процеси, які відбуваються між соціальною та фізіологічною зрілістю вихованців. Важливу роль у формуванні моральної поведінки, розширенні та поглибленні знань щодо побудови взаємин з оточенням, розвитку ціннісних орієнтацій, особистісних якостей підлітків відіграє позакласна виховна робота. Головна особливість позакласної роботи полягає в тому, що у дружній та довірливій взаємодії вчителя та учнів підвищується зацікавленість та допитливість вихованців щодо самоосвіти, саморозвитку, самореалізації, а отже, сприяє підвищенню результативності поставленої мети, високому результату й вдосконаленню застарілих форм роботи та пошуку нових, впровадження сучасних технологій. Перспективою подальших розвідок видається розроблення методики позакласної виховної роботи з підлітками щодо формування моральної поведінки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Н.П. Педагогіка. Київ : Академія, 2001.

2. Канішевська Л.В. Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності. Київ : Стилос, 2001. 342 с.

3. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання. Умань, 1993. 210 с.

4. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання. Навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. 415 с.

5. Максимюк С.П**.** Педагогіка Київ : Кондор, 2009. 670 с.

6. Сайт Балаклііївської ЗОШ. URL: https://balint.kh.ua/plan-roboti-navchalnogo-zakladu/

7. Сайт Купянської гімназії № 2. URL: http://gymnasium2.kupyansk.info/info/page/14465

8. Сайт Купянської ЗОШ №4імені Героя Рядянського Союзу М. Хімушина. URL: http://zosh4.kupyansk.info/info/page/7391

9. Сайт Харківської ЗОШ № 140. URL: http://school140.edu.kh.ua/vihovna_robota/plan_vihovnoi_roboti_na_20142015_n_r/

10. Сайт Харківської гімназії № 14. URL: http://gymn14.klasna.com/ru/site/educational-work.html

11. Титунь О.Л. Функціонування понять «позаурочна виховна робота» та «позакласна виховна робота» у сучасній педагогічній науці. *Вісник Прикарпатського університету*. Педагогіка. 2010. Вип. XXX. С. 142–145

12. Фіцула М.М. Педагогіка. Київ : Академія, 2000.

ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ ПАЛАЦУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ МІСТА ЛУЦЬКА)

ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN'S IN HOUSES OF CREATIVITY BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART (ON THE EXAMPLE OF THE PALACE OF STUDENT YOUTH OF LUTSK)

УДК 371.036
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-50

Степанюк І.В.,
канд. мистецтвознавства,
викладач кафедри музичного виховання та гри на інструменті,
викладач хореографічних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

У статті висвітлюється проблема виховання школярів засобами хореографічного мистецтва у позашкільних освітніх закладах. Автор розглядає хореографічне мистецтво як ефективний засіб активізації процесу естетичного виховання школярів, формування їх художнього світосприймання, осягнення прекрасного в мистецтві та житті, виховання художньої культури, творчого й емоційного ставлення до музики і мистецтва танцю. Розглядаються основні завдання, які вирішує педагог-хореограф, знайомлячи дітей з мистецтвом танцю у позашкільних освітніх закладах.

Роль і зміст художньо-естетичного виховання дітей засобами хореографії у позашкільних освітніх закладах, зорієнтованих на культурологічне навчання і виховання, в організації художньо-естетичної діяльності школярів у статті чітко сформульовані і обґрунтовані. Заняття хореографією стають для школярів засобом пізнання прекрасного, прилучення їх до скарбниці світової танцювальної творчості. Саме тому метою організації хореографічної діяльності школярів у позашкільних освітніх закладах є виховання у них художніх смаків, естетичних почуттів і важливих духовних якостей.

Виховний потенціал хореографічного мистецтва бачиться автором в творчій атмосфері занять, позитивному тонусі навчання танцю, що забезпечує активізацію широкої сфери естетичної думки, художньої уяви, фантазії, власної духовної потреби у мистецькому самовираженні. Основне завдання художньо-естетичного виховання засобами хореографічного мистецтва автор вбачає у вихованні здатності дитини емоційно сприймати, відчувати, естетично оцінювати мистецтво танцю і передавати його красу у різних її проявах засобами танцювальних рухів.

Стаття знайомить нас з організацією освітнього процесу в Луцькому палаці учнівської молоді, освітньою роботою дитячих хореографічних колективів.

Активна фестивально-концертна діяльність хореографічних колективів, висока майстерність їх учасників, яскраве розмаїття хореографічних постановок забезпечують їм широку популярність не тільки на Волині, а й поза її межами і за кордоном.

Ключові слова: *виховання, естетична діяльність, танець, репертуар, хореографія, хореографічне мистецтво, художня культура.*

The article highlights the problem of artistic and aesthetic education of schoolchildren by means of choreographic art. The author considers choreographic art as an effective means of enhancing the process of aesthetic education of schoolchildren, the formation of their artistic perception of the world, the comprehension of the beautiful in art and life, the upbringing of artistic culture, and the creative emotional attitude to music and the art of dance. The main tasks that are solved by the teacher-choreographer, introducing children to the art of dance in out-of-school educational institutions, are considered.

The role and content of artistic and aesthetic education of children by means of choreography in out-of-school educational institutions focused on cultural studies and education, the organization of artistic and aesthetic activities of schoolchildren in the article are clearly formulated and justified. Classes of choreography become for schoolchildren a means of knowing the beautiful, introducing them into the treasury of world dance creativity. That is why the goal of organizing choreographic activities of schoolchildren in out-of-school educational institutions is to educate them in artistic tastes, aesthetic feelings and important spiritual qualities.

The author sees the upbringing potential of choreographic art in the creative atmosphere of classes, the positive tone of dance training, and activates a wide range of aesthetic thought, artistic imagination, fantasy, and his own spiritual need for artistic expression. The author sees the main task of artistic and aesthetic education by means of choreographic art in the upbringing of the child's ability to emotionally perceive, feel, esthetically evaluate the art of dance and convey its beauty in its various manifestations by means of dance movements.

The article introduces us to the organization of the educational process in the Lutsk Palace of students, the educational work of children's choreographic groups.

The active festival and concert activities of the choreographic groups, the high skill of the participants, the striking variety of choreographic performances, make them widely known not only in Volyn, but also abroad and abroad.

Key words: *upbringing, aesthetic activity, dance, repertoire, choreography, choreographic art, art culture.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Цілісний і гармонійний розвиток особистості, яка тонко відчуває красу, гармонію, духовність і благородство, неможливо уявити без її естетичної вихованості. Художньо-естетичне виховання – це формування естетичного ставлення до дійсності, орієнтації особистості у світі естетичних пріоритетів, здатності до естетичного сприймання і переживання мистецтва, художньо-естетичної творчості.

Одним із найважливіших засобів естетичного виховання молоді є мистецтво. Мистецтво – це одна з форм суспільної свідомості; вид людської діяльності, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах відповідно до певних естетичних

ідеалів. Різні види мистецтва в умовах сучасного світу сприяють формуванню естетичної свідомості, що дозволяє конструювати, створювати, будувати свій життєвий шлях для кожної окремої людини з погляду краси і досконалості [1, с. 118].

Надзвичайно важливим засобом формування естетичного світосприймання, духовного світу і художньої культури особистості є хореографічне мистецтво. Серед інших видів мистецтва хореографічне вирізняється своєю універсальністю. Воно здатне засобами руху, пластики і музичної інтонації передати внутрішній світ людини, її емоції та переживання, картини суспільних подій, рух у будь-яких його виявах, може вільно перенести нас у минуле, сучасне і майбутнє.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виховна функція хореографічного мистецтва досліджувалась Е. Абдулліною, Р. Акбаровою, Б. Асаф'євим, Л. Богатковою, А. Верещагіною, Н. Ветлугіною, Д. Кабалевським, І. Мойсеєвим, О. Радиновою, К. Тарасовою, В. Шпак та ін. Розробці проблем естетичного виховання дітей засобами різних видів мистецтв у позашкільних освітніх закладах присвятили свої праці Г. Березова, Л. Бондаренко, А. Тараканова та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Важливість проблеми виховання школярів засобами хореографічного мистецтва сьогодні зумовлена такими суперечностями: між необхідністю формування гуманістичного світогляду, духовності і моральності молодого покоління – майбутнього нашого суспільства – і сучасним соціокультурним середовищем, яке нерідко пропагує, особливо серед молоді, антигуманну ідеологію, бездуховність, примітивні зразки сучасного розважального мистецтва; між завданням школи в умовах трансформації духовних ідеалів і потреб, девальвації моральних і естетичних цінностей формувати у школярів гуманістичні ідеали і реальним сучасним рівнем їх сформованості; між потребами школярів у пошуках ціннісних орієнтацій, сенсу життя, можливостей власної творчої самореалізації і недостатнім рівнем цілеспрямованої роботи закладу загальної середньої освіти та позашкільних освітніх закладів у цьому напрямі.

Мета статті – педагогічне осмислення теоретичних засад та методичних прийомів виховання особистості школяра засобами хореографічного мистецтва (на прикладі Палацу учнівської молоді м. Луцька).

Виклад основного матеріалу. Відповідно до завдань Концепції Нової української школи та гуманітаризації шкільного життя зростає роль і значення художньо-естетичного виховання школярів як засобу формування їх духовного світу, морально-естетичних ідеалів, залучення дітей до різних видів художньо-творчої діяльності, організації їх культурного дозвілля [4].

Стимулювати хореографічну діяльність школярів можуть такі фактори: естетична привабливість діяльності; її позитивні мотиви; емоційне піднесення в процесі діяльності; романтичне забарвлення і емоційне єднання в процесі спільної творчості; ритм роботи; фантазія, творчість; цікаві ігрові моменти; позитивний результат діяльності; захопливі перспективи тощо.

Хореографічне мистецтво своєю художньою довершеністю відображає красу дійсності в її узагальнених емоційно-конкретних формах. Істотна особливість хореографічного мистецтва – його спрямованість на активне формування духовної і моральної сфери особистості, виховання її евристичного мислення, художньо-естетичних орієнтацій, розвиток емоційно-естетичної чутливості.

Розкриваючи світ людських почуттів, хореографічне мистецтво відтворює дійсність, утверджує певні погляди на життя, формує світогляд, емоційну, естетичну і моральну культуру. Воно не тільки розвиває розум і тіло, воно ушляхетнює почуття і їх естетичний вияв.

Мистецтво хореографії володіє величезними можливостями формування художньої культури школярів. Художня культура особистості – важлива складова частина її духовної культури. Вона передбачає розвиток широкої художньої ерудиції, чуттєво-емоційної сфери особистості, естетичної свідомості, почуттів, поведінки дитини в конкретній творчій діяльності, в процесі якої відбувається художнє становлення особистості, формування її естетичного світогляду, естетичних суджень, спрямованості, естетичного ставлення до мистецтва, суспільного життя, людей і до самої себе.

Художня культура особистості виражається в такому: в естетичному відчутті прекрасного в мистецтві, в житті, побуті, стосунках, в праці людей; у знанні і розумінні суті естетичного в мистецтві; в естетичному мисленні; у художній ерудиції і грамотності; у здоровому естетичному смаку; в опануванні художньої спадщини минулого, українського народного мистецтва; в особистісному ставленні до сучасного мистецтва та художньої культури.

Сьогодні вагомою ланкою в процесі художньо-естетичного виховання школярів є позашкільна освіта, яка спрямовує свої зусилля на естетичне виховання підростаючого покоління засобами хореографічного мистецтва й розвиток інтелектуальних, творчих здібностей особистості дитини на основі надбань культури й мистецтва українського народу, народних традицій. Позашкільні навчальні заклади у своєму арсеналі мають усі можливості для художньо-естетичного виховання дітей та оволодіння основами високого художнього смаку, бажання займатися улюбленим видом мистецтва [5, с. 47].

Як зазначено в Законі України «Про позашкільну освіту» та в Державній національній

програмі «Освіта (Україна ХХ1 століття)», позашкільне виховання і навчання спрямоване на забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації, здобуття школярами додаткових знань, умінь, навичок відповідно до їх інтересів, інтелектуального і духовного розвитку, а також на підготовку до активної професійної та громадської діяльності [2].

Проблема організації освітнього процесу у позашкільних закладах відповідно до нових соціальних запитів і освітніх завдань охоплює широке коло питань, що стосуються виховання у молоді гуманістичних світоглядних уявлень і ціннісних художніх орієнтацій, збагачення емоційно-естетичного досвіду, виховання культури почуттів і поведінки, розвитку загальних і художніх здібностей, естетичного смаку, формування суспільно-естетичних ідеалів і морально-духовних якостей, організації змістовного дозвілля і культурного відпочинку школярів.

З огляду на завдання гуманізації та гуманітаризації шкільного життя позашкільні заклади, що діють на Волині, особливу увагу приділяють естетичному вихованню учнів, масовому залученню молоді до художньо-творчої самодіяльності.

Найбільший позашкільний заклад Волинського регіону – Палац учнівської молоді. Його відвідує понад 3,5 тис. дітей. Освітній процес у Палаці спрямований на виховання освіченої, культурної, гармонійно розвиненої молодої людини, створення умов для повноцінного інтелектуального і духовного розвитку особистості кожного вихованця, підготовку його до майбутньої активної професійної діяльності в галузі мистецтва.

У Палаці учнівської молоді не лише розвивають юні таланти та обдарування, а й надають консультативну допомогу педагогам і батькам з сучасних проблемних питань навчання і виховання школярів.

При Палаці учнівської молоді сьогодні працює 6 народних та 5 зразкових художніх колективів.

Серед осередків, які здійснюють професійну хореографічну підготовку дітей та молоді на Волині, провідне місце належить ансамблю народного танцю «Радість». Це творчий колектив дітей та молоді, в якому любов до хореографічного мистецтва об'єднує понад 450 хлопчиків і дівчаток віком від 4 до 18 років. За високу виконавську майстерність, яскравий талант юних артистів, художню довершеність їх танцювального мистецтва у 1986 році ансамблю «Радість» було присвоєно звання «Зразковий художній колектив», а у 2005 році ансамбль отримав звання «Народний художній колектив».

Відомими в області та за її межами є такі народні хореографічні колективи: ансамбль спортивного і бального танцю «Ритм», ансамбль сучасного танцю «Міраж», ансамбль спортивного танцю «Троянда».

Народний ансамбль бального танцю «Ритм» є членом спілки громадських організацій спортивного танцю України. Серед його учасників є кандидати в майстри спорту та першорозрядники зі спортивних танців.

Вихованці збагачують досвід практичної хореографічної діяльності під час участі у різноманітних концертах, виступах, змаганнях, фестивалях, творчих звітах. Про ефективність роботи з дітьми свідчать щорічні перемоги ансамблю у міських, обласних та всеукраїнських конкурсах, турнірах.

За час існування колектив здобув безліч перемог і має багато досягнень. Він чемпіон України серед команд-формейшн, фіналіст відкритого чемпіонату Європи в Італії, учасник фінальної стадії чемпіонату світу в Німеччині, лауреат міжнародних фестивалів у Польщі, Чехії, Болгарії, Молдові, Україні, багаторазовий переможець міжнародних та всеукраїнських змагань зі спортивних танців, володар кубку України. Народний ансамбль бального танцю «Ритм» неодноразово визнавався кращим дитячим колективом міста. У 2005 році наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України ансамблю спортивного і бального танцю «Ритм» присвоєно звання «Зразковий художній колектив», а у 2012 році почесне звання «Народний художній колектив».

Народний ансамбль сучасного танцю «Міраж» – учасник культурних програм, телепередач, концертів, благодійних акцій, лауреат республіканських та міжнародних конкурсів та фестивалів. Ансамбль неодноразово підкорював своїм мистецтвом глядачів Польщі, Болгарії та Німеччини.

Колектив динамічно розвивається, втілює яскраві ідеї, вражає глядачів багатством та розмаїттям костюмів та постановок.

За високі творчі досягнення та активну концертну діяльність ансамблю «Міраж» у 2006 році присвоєно почесне звання «Зразковий художній колектив», у 2011 році – звання «Народний художній колектив».

Народний ансамбль спортивного танцю «Троянда» нараховує понад 200 учасників. Щороку колектив бере участь у понад 50 заходах, включаючи концерти та змагання. Ансамбль здійснює виїзди в різні міста України та за її межі. Вихованці «Троянди» є фіналістами та призерами багатьох міжнародних змагань в Ольштині, Кракові, Любліні (Польща), Градець-Кралові (Чехія), Братиславі (Словаччина), Могильові (Республіка Білорусь), Кишиневі (Молдова), Москві (Росія).

У 2010 році колективу присвоєно звання «Народний художній колектив».

Палац учнівської молоді постійно поповнюється талановитою молоддю міста, допомагає сучасним школярам відкривати і розвивати свої таланти. Варіативність форм і методів проведення занять в хореографічних колективах забезпечує

стійкий інтерес його учасників до танцювального мистецтва. Дітей приваблює улюблена справа, безпосередня участь у концертних виступах, оглядах-конкурсах, фестивалях, природне бажання виразити себе, виявити свій талант і цікаво провести дозвілля.

Вихованці хореографічних колективів, які навчились відчувати і розуміти красу мистецтва танцю, бачити прекрасне у власній мистецькій творчості і повсякденному житті, стосунках, людських почуттях, виростають інтелектуально і фізично розвиненими, порядними людьми і в дорослому житті намагаються сприймати навколишній світ з любов'ю, зберігати і примножувати у власній життєдіяльності духовні та естетичні цінності, які прищеплювали їм педагоги.

Висновки. Узагальнюючи сучасні педагогічні концепції і підходи до організації процесу виховання школярів у позашкільних закладах освіти, можна стверджувати про важливе значення у цьому процесі хореографічного мистецтва, яке розширює художньо-естетичний кругозір, розвиває творчі таланти і обдарування, формує духовність дитини. Естетична цінність хореографічного мистецтва полягає не тільки в зовнішніх проявах краси і гармонії рухів та виражених в них почуттях. Це мистецтво дозволяє естетично сприймати красу людських відносин, вчинків, помислів людини. Художні образи, створені мистецтвом танцю, стабілізують внутрішню модель мислення і культури поведінки дитини, стають зразками для розуміння нею змісту і краси справжнього мистецтва та повноцінного людського життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Газнюк Л.М., Могильова С.В., Салтан Н.М. Естетика: навч. посіб. для студ. гуманітарних спец. Київ : Кондор, 2011. 124 с.

2. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття»). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.

3. Зайцев Є. Основи народно-сценічного танцю. Вінниця, 2007. 416 с.

4. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf.

5. Медвідь Т.А Хореографічна культура в працях дослідників мистецької галузі. *Проблеми та перспективи розвитку хореографічного мистецтва в контексті вищої освіти України* : матеріали II Всеук. наук-метод. конф., м. Херсон, 26 квіт. 2010 р. Херсон : ХДУ, 2010. С. 47–52.

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 безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсоткові 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 убезпечить 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 інститут 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.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 21

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,65. Ум.-друк. арк. 26,51.
Підписано до друку 03.02.2020. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39-95-80,+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.